

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
FACULDADE SERRA DA MESA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO**

CLÁUDIA REGINA VASCONCELOS BERTOSO LEITE

**CULTURAS DIGITAIS E EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DAS CRIANÇAS:
DILEMAS DE CLASSE, SABERES, DOMÍNIOS E PRODUÇÕES**

GOIÂNIA

2023

CLÁUDIA REGINA VASCONCELOS BERTOSO LEITE

**CULTURAS DIGITAIS E EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DAS CRIANÇAS:
DILEMAS DE CLASSE, SABERES, DOMÍNIOS E PRODUÇÕES**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), como requisito parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

GOIÂNIA

2023



**PUC
GOIÁS**

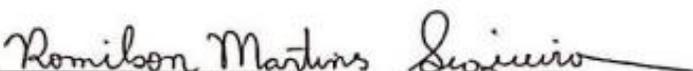
Pré-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - PROPE
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu - CPGSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

CULTURAS DIGITAIS E EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DAS CRIANÇAS: DILEMAS DE CLASSE, SABERES, DOMÍNIOS E PRODUÇÕES

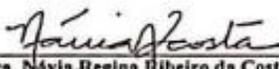
Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 24 de março de 2023.

CLAUDIA REGINA VASCONCELOS BERTOSO LEITE

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira / PUC Goiás (Presidente)


Profa. Dra. Maria da Luz Santos Ramos / PUC Goiás


Profa. Dra. Náya-Regina Ribeiro da Costa / PUC Goiás


Profa. Dra. Joana Peixoto / IFG


Profa. Dra. Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar / UFG

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Marcellene Pelegrine Gomes / UFG (Suplente)

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

L533c Leite, Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso
Culturas digitais e experiências sociais das crianças
: dilemas de classe, saberes, domínios e produções
/ Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite. -- 2023.
300 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2023.

Inclui referências: f. 264-275.

1. Computadores e crianças. 2. Sociedade da informação.
3. Classes sociais. 4. Infância. 5. Educação. I. Siqueira,
Romilson Martins. II. Pontifícia Universidade Católica
de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação -
24/03/2023. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37:004(043)

Dedico este trabalho às crianças da minha família e às que encontro nos espaços de que participo, as quais me fizeram e me fazem ser mais atenta ao mundo infantil e me dão elementos, todos os dias, para pensar sobre o nosso “ser e estar no mundo”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço por viver, pensar; por ter tido tempo, afeto, saúde, recursos financeiros e acesso a um curso de doutorado, mesmo morando no interior; por receber orientação científica de qualidade; por poder ler e escrever, sendo mãe, mulher, trabalhadora, esposa, amiga, colega de trabalho; e por ter alegria.

À minha família: vocês estão comigo e isso me faz ir e vir. Agradeço aos meus pais Léo e Rosa. Reconheço suas lutas, admiro tudo o que construíram e como o fizeram e fazem. Vocês me desafiam.

Agradeço à minha irmã Lucyana, é incrível tê-la comigo para desvendar o mundo e contornar os limites. A dupla.

Às minhas filhas, para onde meus olhos em tudo miram. À Regyane, por ser uma Regyane única e por ficar me perguntando pouco sobre a construção da tese, simplesmente dizendo “termine logo”, tendo a certeza, a que eu não tinha, de que eu conseguiria fechá-la. À Cecília, por ser uma Cecília única, por estar comigo no processo, em seus feriados me ajudando madrugada afora, conferindo referências, paginações e traduções. Vocês me animam.

Ao meu esposo Admilson, que teve cuidado e preocupação comigo em toda essa jornada. Você é constante!

Agradeço aos meus sobrinhos Marcelo e Vitor, crianças que me desequilibram e descortinaram muita coisa deste estudo. Vocês me inspiram!

À minha (e)terna professora Mirza Seabra Toschi, orientadora no mestrado e que até hoje insiste para que eu troque meus pontos finais por vírgulas.

Um agradecimento aos dirigentes das instituições que ofereceram o DINTER, à PUC-GO e à FaSEM. O significado deste programa em Uruaçu é imenso. Vocês impactaram muitas realidades, a minha é uma delas.

Aos professores e às professoras que trabalharam as disciplinas que cursei no Programa. O conhecimento que circulou nas aulas contribuiu imensamente com este trabalho. Aqui ressalto o valor da minha incursão na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura e o movimento acadêmico, profissional e pessoal provocado pelo pertencimento a uma linha de pensamento crítico-social.

Ao meu orientador, o Professor Romilson Martins Siqueira, cujo modo de participação e atuação nos espaços em favor das lutas com as crianças e por suas infâncias me ensinam sobremaneira. Agradeço por suas palavras de orientação tão certeiras, seu conhecimento tão vasto, atualizado e materializado. Uma realização.

Aos integrantes dos grupos de Pesquisa GPCEI e Educação Infantil do Campo e a todo conhecimento que por lá circula, agradeço. A riqueza dali contribuiu muito para a construção deste estudo.

Um agradecimento especial ao coletivo “Orientandos do Romilson”; para mim, foi um espaço de fortalecimento, apoio, ideias, ânimo e afeto. Obrigada pela união de forças.

Aos meus colegas da “Turma do DINTER” e dos nossos subgrupos com os quais estudamos e passamos por uma pandemia, juntos, fazendo o doutorado. Agradeço pelo apoio, pelas trocas, por me ouvirem, por serem presença e sabermos desse percurso. Estavam Ali!

Aos arguidores da minha banca, é um privilégio na vida ter as considerações de vocês sobre essa temática e sobre este trabalho. As orientações da banca de qualificação foram fundamentais para compreender muitos pontos. Agradeço por cada observação na banca de conclusão do curso, a intensidade deste momento tão esperado me marcará para sempre.

Aos profissionais das instituições em que trabalho (UEG e SEDUC). Agradeço pelo incentivo. Obrigada!!!

Sou grata por minha história de vida (pessoal, de estudante e profissional), pois, com ela, cheguei até aqui. E a Deus, do início ao fim, agradeço, pois orquestrou todos esses elementos e disse “sim” para que tudo se convergisse.

Muita Gratidão, mesmo!!!

Que este estudo se transforme em um costume nos enfrentamentos que ainda teremos que fazer para transformar o cotidiano das crianças em espaços menos desiguais e os adultos em etapa geracional mais atenta às experiências delas, em especial das crianças pobres.

No entanto, que todo esse estudo, não se transforme num costume, no sentido de que “os homens professam, protestam, comprometem-se, pronunciam grandes palavras, para depois fazer o que sempre fizeram. Como se fossem imagens mortas, instrumentos movidos exclusivamente pelas rodas do costume”.

(THOMPSON, 1998, p. 14)

A Vida do Viajante

Peguei a doença da estrada
Minha vida é andar por esse país
Pra ver se um dia descanso feliz
Guardando as recordações das terras onde
passei
Andando pelos sertões e dos amigos que lá
deixei
Chuva e sol, poeira e carvão
Longe de casa, sigo o roteiro
Mais uma estação
E alegria no coração
Êh, saudade!
Minha vida é andar por esse país ...
Mar e terra, inverno e verão
Mostro o sorriso, mostro alegria
Mas eu mesmo, não
E a saudade no coração
Êh, saudade
Lula, olha o trem chegando!
Minha vida é andar por esse país ...
Chuva e sol, poeira e carvão
Longe de casa, sigo o roteiro
Mais uma estação
E alegria no coração
Ah, saudade, meu filho!
Diga, Lula, Diga
Olha o trem chegando na estação
É, tá cheio de gente!
E o trem tá cheinho, meu filho
Olha o povo lá
É sinal de casa cheia
Isso é bom, isso é bom
Lulinha! Diga lá. Olha o povão
Um dia eu chego lá devagar
Não esquece do povão, meu filho
Ah, sem pressa, sem pressa
Tá com saudade de vovô Januário?
Tô, mas sei que ele tá tocando lá em cima
No forró animadíssimo, deixa ele
Não se esqueça que tudo começou com ele,
meu filho
E como é que é a história?
Ah, de pai pra filho (hein?)
De pai pra filho, desde 1912
Ih, deixa que eu levo pra frente
Essa que é a história.

(Luiz Gonzaga / Herve Cordovil)

RESUMO

A pesquisa vinculada à linha Educação, Cultura e Sociedade é um estudo sobre as experiências sociais das crianças nas culturas digitais. Objetiva compreender a relação entre as experiências sociais das crianças nas culturas digitais e as questões de classe social e cultural. A pesquisa parte do seguinte problema: como as questões de classe social e cultural medeiam o tipo de experiências sociais/protagonismo das crianças nas culturas digitais? A pesquisa é do tipo descritiva/exploratória, de cunho qualitativo. Os procedimentos metodológicos utilizados foram os de revisão de literatura e de pesquisa de campo. O *corpus* da pesquisa se constituiu das respostas dadas por dois grupos de cinco crianças, um de uma escola pública e outro de uma escola privada, com base em cinco temáticas discutidas por meio dos pressupostos da metodologia Roda de Conversa Virtual. As duas escolas são de um mesmo bairro de um município do interior de Goiás e recebem o mesmo tipo de sinal de *internet*. A partir das falas das crianças, analisamos as mediações de classes sociais e culturais presentes nas experiências sociais que as crianças realizam ou não realizam nas culturas digitais. A problemática, o planejamento da pesquisa, a execução, a categorização, a análise e a inferência foram realizados tendo como fundamento referenciais teóricos do pensamento histórico e cultural, dos estudos da criança, da sociologia da infância e, sobretudo, dos estudos de Thompson (1981; 1989; 1998), Hitchby e Moran-Ellis (1998); Vygotsky (1991; 2010), Santaella (2013), Corsaro (2011; 2012; 2014; 2016) e Charlot (2018). Como resultado, tivemos que as crianças da escola pública pesquisada possuem menos condições materiais de acesso às culturas digitais nas suas casas, mas, sobretudo, na sua escola. As mediações se mostraram fundamentais para determinarem o tipo das experiências sociais que as crianças realizam na culturas digitais. A mediação das famílias mostrou-se depender das questões econômicas e culturais, e identificamos que os costumes e as tradições dessas famílias condicionam também a forma de participação e atuação da criança nas culturas digitais.

Palavras-Chave: Crianças e Infâncias. Experiências Sociais. Culturas Digitais. Educação. Classe Econômica e Cultural.

ABSTRACT

The research linked to the line Education, Culture and Society is a study about children's social experiences in digital culture. It aims to understand the relationship between children's social experiences in digital culture and issues of social and cultural class. The research starts from the following problem: how the issues of social and cultural class mediate the type of social experiences/protagonism of children in digital culture? The research is of the descriptive/exploratory type, with a qualitative nature. The methodological procedures are literature review and research of field. The research corpus was based on the answers given by two groups of five children, one from a public school and the other from a private school, from five themes discussed through the assumptions of the talking circle virtual methodology. The two schools are from the same neighborhood in a municipality in the countryside of Goiás and receive the same type of internet signal. Based on the children's speeches, we analyzed the mediations of social and cultural classes present in the social experiences that children do or do not do in digital culture. The problem, the planning of the research, execution, categorization, analysis and inference were carried out from theoretical references of historical and cultural thought, child studies, the sociology of childhood, especially the studies of E.P. Thompson (1981, 1989, 1998), Hitchby and Moran-Ellis (1998); Vygotsky (1991, 2010), Santaella (2013), William Corsaro (2011; 2012; 2014; 2016), Bernard Charlot (2018). As a result, found that the children of the researched public school have less material conditions of access to digital culture in their homes, but above all, in their school. The mediations have been shown to be fundamental in determining the type of social experiences that children perform in digital culture. The mediation of families proved to depend on the questions economic and cultural, and it was found that the customs and traditions of these families also condition the child's form of participation and performance in the digital culture.

Keywords: Children and Childhoods. Social Experiences. Digital Culture. Education. Economic and Cultural Class.

LISTA DE SIGLAS

AGU – Advocacia Geral da União
ANATEL – Agência Nacional de Telecomunicações
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CadÚnico – Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC – Código de Defesa do Consumidor
CF – Constituição Federal
CGI.br – Comitê Gestor da *Internet* Brasileira
CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil
CNI – Serviço Nacional de Inteligência
Conanda – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
COPA – Children's On-line Privacy Protection Act
Dinter – Doutorado Interinstitucional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa em Goiás
Fapemig – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
IA – Inteligência Artificial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
LGPD – Lei Geral da Proteção de Dados Pessoais
NTE – Núcleo de Tecnologias Educacionais
ONU – Organização para as Nações Unidas
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SBP – Sociedade Brasileira de Pediatria
SEI – Secretaria Especial de Informática
TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação
UEG – Universidade Estadual de Goiás
USP – Universidade de São Paulo
UNB – Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Evolução do quantitativo de pesquisas sobre as tecnologias/novas tecnologias e educação.....	36
Figura 2: Print dos arquivos dos registros filmicos dos encontros	58
Figura 3: Imagens dos espaços de conexão das crianças em suas casas	160
Figura 4: Reprodução, por Nanda, da cena da transgressão de Helen às regras de não uso do celular	190
Figura 5: Crianças fazem <i>selfie</i> usando uma chinela como celular	210
Figura 6: Esquema/síntese das mediações da tese.....	250
Figura 7: Principais problemas médicos e alertas de saúde de crianças e adolescentes na era digital da Sociedade Brasileira de Pediatria.....	260
Figura 8: Principais fatores de risco e fatores de proteção no contexto familiar de crianças e adolescentes na era digital da Sociedade Brasileira de Pediatria.....	261

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mapa das produções selecionadas sobre a temática infância e tecnologias digitais	37
Quadro 2: Mapa conceitual	46
Quadro 3: O que as crianças sabem, dominam e produzem nas culturas digitais	58
Quadro 4: Apresentação das crianças e de seu contexto digital	61
Quadro 5: Palavras utilizadas pelas crianças para definição de tecnologias	66
Quadro 6: Tecnologias da minha casa	74
Quadro 7: Tecnologias que mais gosto/uso	75
Quadro 8: Tecnologias que não tenho e gostaria de ter.....	77
Quadro 9: Saberes, Domínios e Produções	137
Quadro 10: Domínios nas culturas digitais.....	143
Quadro 11: As produções das crianças entrevistadas nas culturas digitais	148
Quadro 12: Identificação da participação e atuação digital das crianças	174
Quadro 13: Sobre o trânsito digital da criança	177
Quadro 14: Regulações de horários de trânsito na <i>internet</i>	180
Quadro 15: Perigos na <i>internet</i>	183
Quadro 16: Negociações nas culturas digitais	186
Quadro 17: Autorregulação nas culturas digitais	193
Quadro 18: Agora não é hora de usar celular	217
Quadro 19: O conteúdo da apresentação das crianças diante de um problema social.....	233
Quadro 20: Temas escolhidos pelas crianças para apresentação no grupo	239
Quadro 21: Metodologia de apresentação das temáticas pelas crianças	239
Quadro 22: Categorias analíticas Experiências Sociais e Classe Social	246
Quadro 23: Culturas digitais e um mundo melhor	247

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
A PESQUISA SITUADA NUMA MOTIVAÇÃO, PROBLEMÁTICA E REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	21
OS OBJETIVOS DA TESE E SUAS PERSPECTIVAS ANALÍTICAS	34
O ESTADO DO CONHECIMENTO: PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA.....	35
BASES TEÓRICAS E PRINCIPAIS CONCEITOS.....	46
DEFINIÇÕES SOBRE O MÉTODO E A METODOLOGIA DA PESQUISA	48
A PESQUISA DE CAMPO.....	56
CAPÍTULO I	
1 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E CULTURAS DIGITAIS	72
1.1 AS CRIANÇAS CONTEMPORÂNEAS: REALIDADES, CLASSE SOCIAL E ECONÔMICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS	73
1.2 A CRIANÇA BRASILEIRA NUMA CULTURA EM TELA: A DIGITAL	89
1.3 HISTÓRICO DOS MARCOS REGULATÓRIOS DE <i>INTERNET</i> NO BRASIL	94
1.4 ACESSO BLOQUEADO: CRIANÇAS NÃO CONECTADAS AO MUNDO DIGITAL E VIRTUAL	100
1.5 AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS COM ACESSO AOS BENS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NAS SUAS ESCOLAS	105
1.6 O CELULAR: ONIPRESENÇA OU UM MOSTRUÁRIO DE POSSIBILIDADES	111
CAPÍTULO II	
2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E APRENDIZAGEM	118
2.1 A APRENDIZAGEM HUMANA EM VYGOTSKY E O APRENDER NAS CULTURAS DIGITAIS.....	118
2.1.1 A Aprendizagem Humana em Vygotsky.....	121
2.2 AS CULTURAS DIGITAIS, O FLUXO DE COMPARTILHAMENTO E A NECESSIDADE DE SENTIDO	130
2.3 SABERES OBJETIVOS E SABERES SUBJETIVOS: OS SABERES DIGITAIS DA CRIANÇA CONTEMPORÂNEA	132
2.4 DA RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM OS SABERES, OS DOMÍNIOS E AS PRODUÇÕES	135

2.5 O PROTAGONISMO DA CRIANÇA ENTRANDO EM CENA: A REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA COMO BASE DAS PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS	144
2.5.1 Experiências Desenvolvidas nos Encontros da Pesquisa e Reprodução Interpretativa.	145
2.5.2 Produções: Aprendizado e Elaboração das Crianças.....	147

CAPÍTULO III

3 AS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DAS CRIANÇAS E AS CULTURAS DIGITAIS ...	152
3.1 RELAÇÕES E MODOS DE INTEGRAÇÃO DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS: NA FAMÍLIA, NA ESCOLA E NO GRUPO DE PESQUISA	153
3.2 A CRIANÇA COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO QUARTO: (IN)COMPREENSÕES SOBRE NOVOS ESPAÇO E TEMPO NAS RELAÇÕES	159
3.3 AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA E ADULTO PERMEADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	169
3.4 CRIANÇAS E PROIBIÇÕES/INTERDITOS/REGULAÇÕES NAS CULTURAS DIGITAIS: ACEITAÇÃO, NEGOCIAÇÃO E TRANSGRESSÃO	179

CAPÍTULO IV

4 EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DAS CRIANÇAS NAS CULTURAS DIGITAIS.....	197
4.1 RECONHECIMENTO DA CONDIÇÃO SOCIAL DE SI E DO OUTRO: DETERMINAÇÕES DE CLASSE NAS CULTURAS DIGITAIS.....	198
4.1.1 O Processo de Percepção do Demarcador de Classe com as Crianças da Escola Pública	198
4.1.2 O Processo de Percepção do Demarcador de Classe com as Crianças da Escola Privada.....	201
4.2 CONSCIÊNCIA DE CLASSE: AS EXPERIÊNCIAS QUE REALIZAMOS E AS QUE TRATAMOS NA CONSCIÊNCIA, NA CULTURA, NO CONTEXTO DA NOSSA PRÓPRIA VIDA	206
4.2.1 A Pobreza pela Ótica das Crianças da Escola Pública	209
4.3 “AGORA NÃO É HORA DE USAR CELULAR”: ANÁLISE DOS DISCURSOS CONTRADITÓRIOS DAS CRIANÇAS SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS À LUZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO THOMPSONIANO	216
4.4 A CRIANÇA, A EDUCAÇÃO E O APRENDIZADO DE AÇÕES POSITIVAS NAS CULTURAS DIGITAIS.....	228

4.5 A VISUALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DAS CRIANÇAS NAS CULTURAS DIGITAIS E OS APONTAMENTOS PARA AS AÇÕES DE UMA CLASSE SOCIAL (PROTAGÔNICA)	244
CONSIDERAÇÕES FINAIS	250
DESIGUALDADE NÃO É DIFERENÇA.....	251
A CULTURA TECNOPOPULAR.....	252
NEM TUDO É UMA EXPERIÊNCIA SOCIAL: LIMITES DA PARTICIPAÇÃO, DO PROTAGONISMO E DA AÇÃO	254
NOVOS TEMAS, NOVAS INTERROGAÇÕES, NOVOS ESTUDOS	259
REFERÊNCIAS	264
APÊNDICE	276
ANEXOS	283

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa versa sobre a relação das crianças contemporâneas com as culturas digitais. Foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE-PUC Goiás), na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, sob orientação do Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira. Sob o título “Culturas Digitais e Experiências Sociais das Crianças: dilemas de classe, saberes, domínios e produções”. O estudo trabalha com o demarcador social da desigualdade de classe social para ser analisada com mais profundidade nas relações que as crianças têm travado na arena¹ das culturas digitais. Assim, é um estudo que objetiva adentrar no mundo da criança para mais bem dialogar com elas e para compreendê-las, no campo da educação, considerando-se seus contextos.

A pesquisa é apreendida no campo da **Educação** sem pretensão de foco institucional escolar ou de processo de ensino, mas, como salienta Charlot (2006; 2013), com uma concepção alargada de educação. Com ela, é possível compreendermos diversos contextos de participação, em diferentes tipos de práticas e tempos que promovem uma perspectiva de humanização frente as múltiplas contradições vividas pelas crianças. Para Charlot (2013, p. 120), a ação da educação nunca é sinônimo de transmissão, mas de possibilidade de fazer vir “um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura, sujeito singular e insubstituível”.

Ressaltamos que, mesmo não delimitando nosso interesse de pesquisa à questão da educação escolar e por nos abirmos à contribuição de outras áreas, como dos saberes da área da Sociologia, História, Filosofia e da Comunicação, o pertencimento desta pesquisa é, sobremaneira, ao campo da educação, concordando com a concepção de Charlot (2013) de que ela se abre ao entendimento das novidades do processo de humanização.

No Brasil, carregamos ainda um tipo de concepção histórica a respeito da criança como um ser humano com poucas possibilidades de participação social. Ela ainda é tomada objetivamente pelo ponto de partida de indefesa e atrelada às questões de cuidado, tutela e proteção. Ponderando sobre tal tensão, a grande questão está quando proteção e cuidado, mal interpretados, convertem-se em retirada dos direitos já conquistados e a se conquistarem, por exemplo, o de disponibilização do convívio dela com outros adultos, outras crianças e com práticas e atuação nos contextos em que estejam inseridas.

¹ Conceito de Hutchby e Ellis (1998), o que será trabalhado mais à frente nesta tese.

As crianças são sujeitos no mundo e seus corpos lhes imprimem condições de participação no espaço onde têm a supremacia os adultos. Ocupam um lugar delimitado na sociedade pela condição de tutelados, uma vez que realizam algo sob as regulações também dos adultos. Ademais, na definição desse território da ação infantil, temos ainda as diferentes realidades em que elas realizam suas experiências, as infâncias distintas.

Em relação às culturas digitais e às problemáticas nesse sentido, estamos ainda diante de concepções, em maioria veladas, que privilegiam uma maturidade ideal (idade, tamanho, linguagem, motricidade, razoabilidade). Assim, reafirmamos, aqui, a necessidade de se compreenderem as crianças e infâncias na relação com seus pares iguais e pares diferentes. Da mesma forma, notamos, na busca pelo estado do conhecimento para esta pesquisa, um perfil de trabalho que aponta para o quanto a sociedade tem avançado na produção intelectual.

Nessa direção consideramos que a criança deve saber, dominar e atuar, de diferentes formas, com as novidades do seu tempo histórico-cultural. Situamos o agir da criança no contorno que Siqueira (2011) adverte sobre limites e possibilidades de trabalharmos com essa categoria. O limite seria o de correr o risco da defesa de certa ação individualista em que à criança, por conta própria, fosse atribuída toda a produção de determinada ação; e o outro, o qual pretendemos neste estudo, é o da compreensão do protagonismo da criança objetiva, reconhecendo-se a identidade dela em relação à sua atuação nas culturas digitais, na direção da defesa do autor, que abarca as crianças da história humana, a criança coletiva.

As preocupações são em torno das restrições que as crianças precisam romper para realizarem suas experiências de autoria e participação nos diversos espaços da sua vivência. Salientamos que há questões tanto econômicas quanto culturais, objetivas e subjetivas; todavia, elas não são determinantes. O modo de vida da sociedade contemporânea, capitalista, é forte, mas cheio de contradições. E é para desvelo dessas contradições e ação diante delas que utilizamos métodos científicos e teórico-metodológicos. A não participação das crianças em práticas coletivas comuns não acontece por um motivo, mas por diferentes determinantes. O não incentivo à sua atuação, os costumes e as tradições em torno do ser humano ainda não pronto e a falta de condições igualitárias que permitam suas experiências nos desafiam para a superação dessas diferentes condições das crianças.

Rocha (2002, p. 1) nos permite situar essa defesa que estamos fazendo e adentrar no demarcador social de classe, que traz consigo a questão das diferentes condições e dos modos de vida para as crianças e as infâncias desenvolverem suas experiências, assim:

para colocar a criança em cena no ato educativo, necessitamos rever criticamente a ideia de infância sob a qual nos orientamos. Inicialmente tomemos como pressuposto que a infância não é uma só, ou seja as crianças não vivem a infância de forma homogênea ou uniforme em nenhum dos seus aspectos: econômico, social, cultural, lúdico, alimentar etc. Se podemos concordar que o que identifica a criança é o fato de constituir-se num ser humano de pouca idade, podemos também afirmar que a forma como ela vive este momento será determinada por condições sociais, por tempos e espaços sociais próprios de cada contexto.

Portanto, é preciso considerarmos as diferentes condições das crianças e das infâncias na participação da vida social. Para tanto, adotaremos, ao longo da pesquisa, a categoria no plural, crianças e infâncias, tentando abarcar essas diferentes realidades. Nessa direção, consideramos as questões levantadas por Hutchby e Moran-Ellis (1998) e os estudos da Sociologia e da Sociologia da Infância. Esses autores nomearam as ações das crianças como “arenas de ação”, a fim de romperem com as restrições adultocêntricas² e garantirem a participação das crianças nos diversos espaços. São nessas arenas que elas travam suas lutas e têm encontrado tanto restrições/mediações quanto possibilidades/mediações e, assim, desenvolvido suas formas de atuação. A questão ao que aqui chamamos a atenção tem a ver com a defesa da atuação do sujeito na vida em sociedade feita por Thompson (1998), tem a ver com esse sujeito dotado de competência social independentemente da sua idade, como defendem Hutchby e Moran-Ellis (1998), e tem a ver com o que defende Siqueira (2011) sobre o sujeito ser ator social em todas as etapas da vida.

Defendemos, como ponto de chegada da atuação das crianças frente as tecnologias digitais, o sentido que coaduna com essa defesa de Siqueira (2011) quando relacionou “criança como ator social”. Em sua definição:

ser ator social implica considerar que tanto a ação quanto a criança precisam ser reconhecidas, também e fundamentalmente, na condição de uma identidade coletiva [...] ser ator social implica conciliar consciência, história e ação. Sem essas apreensões, a ação social pode arriscar-se a um fazer desprovido de razão crítica. Esse processo não se dá sem que sejam consideradas as questões da objetividade e da subjetividade humanas (SIQUEIRA, 2011, p. 92).

Por isso, pretendemos desenvolver mais análises tendo como base a categoria social do tipo geracional infância, não abandonando o indivíduo concreto, a criança, uma vez que esta última integra a primeira (SARMENTO, 2005). É na tensão dialética entre as questões objetivas

² Adultocêntrica refere-se à derivação do termo adultocentrismo. Termo utilizado por Fúlvia Rosemberg no Simpósio “Educação como forma de colonialismo”, realizado na 28ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1976.

e subjetivas que encontramos terreno fértil para a construção da concepção de criança e infância.

É preciso considerar as diferenças de classes sociais das crianças, de suas famílias e de suas escolas, mesmo incorrendo na advertência já tomada outras vezes de utopia ou romantismo, a fim de que a pesquisa reivindique acesso ao conhecimento acumulado, à escola de qualidade e aos bens culturais produzidos pela humanidade como forma de assegurar os direitos de todas as crianças.

Os critérios para apresentação e delimitação do *corpus* da pesquisa definem que “Culturas Digitais e Experiências Sociais das Crianças: dilemas de classe, saberes, domínios e produções” é uma discussão travada a partir de uma relação entre diálogo e estudos estabelecida com dez crianças de diferentes contextos sociais e econômicos, sendo cinco crianças de uma escola pública e cinco de uma escola privada, situada nos estudos da linha Educação, Cultura e Sociedade. Pelo formato da pesquisa com criança, partimos dos pressupostos dos estudos da infância, os quais defendem a conquista do espaço delas, bem como a importância de visibilidade de suas falas. Assim, optamos pelo método de exposição que permitiu tecer discussões teóricas valendo-nos dos dados representados pelas crianças pesquisadas. No primeiro capítulo, as seções se desencadeiam a partir de um texto introdutório (primeira seção) com os dados que as crianças apresentaram e, com base nesse recorte temático, segue-se a discussão teórica nas seções seguintes. Nos outros capítulos, esse movimento continua, porém de forma menos demarcada. Esclarecemos, ainda, que esta parte, a da introdução, apresenta-se subdivida por seções, em detrimento de um capítulo metodológico específico. Entendemos que essa organização nos permitiu melhor exposição do estudo, do percurso dele e do detalhamento da pesquisa. Ainda com relação ao método de exposição da pesquisa, o trabalho, além da introdução detalhada em seções e subseções, organiza-se em quatro capítulos, todos eles partindo dos dados da empiria, seguidos da reflexão teórica.

O primeiro capítulo é desencadeado pelos dados sobre o acesso e tipo de acesso que as crianças pesquisadas fazem. Esses dados são discutidos à luz do método histórico e busca elementos na história da criança brasileira (conectada e excluída), nos marcos regulatórios sobre culturas digitais, bem como nas discussões sobre a relação entre criança, escola (privada e pública) e classe social nas culturas digitais.

No capítulo segundo, realiza-se o estudo sobre a relação das ações das crianças com as tecnologias digitais e a aprendizagem. Nesse capítulo, discutimos, com fundamento nas bases teóricas sobre aprendizagem dos estudos históricos culturais, os saberes digitais da criança contemporânea, questionando seus saberes, seus domínios e suas produções nesse campo.

No terceiro capítulo, discutimos sobre as experiências sociais das crianças e as culturas digitais, as relações que elas travam no contexto familiar, escolar e em outros espaços sociais, como no grupo de pesquisa. Para os dados discutidos nesse capítulo, as crianças falaram sobre os novos espaços e tempos para suas relações. Nele, analisamos como as crianças têm realizado suas experiências com o mundo digital entre proibições, interdições e regulações.

Como ponto de chegada demarcado desde a linha de pesquisa e no objetivo deste estudo, no quarto capítulo, levamos as experiências sociais das crianças com o mundo digital para ser discutido frente as suas determinações de classe, buscando localizar a educação e a educação escolar como uma via de minimização das desigualdades nesse campo.

A PESQUISA SITUADA NUMA MOTIVAÇÃO, PROBLEMÁTICA E REFERENCIAIS TEÓRICOS

Esta pesquisa iniciou-se em 2019, com projeto de pesquisa que foi se desenvolvendo a partir da seguinte **problemática**: Que ações as crianças contemporâneas realizam em suas diferentes infâncias diante das culturas digitais e sob quais mediações essas ações se assentam? Esse questionamento geral é atravessado por questões específicas, como: que saberes, domínios e produções marcam a relação das crianças contemporâneas com as culturas digitais? Como as culturas digitais vinculam-se à aprendizagem, sociabilidade e subjetividade da criança? Que mediações determinam o protagonismo social da criança nas diferentes infâncias (classe social) em relação às culturas digitais? Quais práticas educacionais participam como mediadoras do protagonismo social das crianças?

A pesquisa seguiu o projeto inicial, no entanto enfrentou as determinações do contexto da pandemia do Coronavírus. As questões de pesquisa foram acirradas ante a necessidade do isolamento social. O formato escolar foi redimensionado para o espaço doméstico mediado por tecnologias digitais, bem no início do movimento da pesquisa de campo. Com esse formato posto, dentre outras questões atravessadas, a metodologia de coleta de dados foi alterada e os elementos pesquisados foram tensionados. Alteraram-se desde o formato investigativo da pesquisa empírica, a forma da relação com as crianças até o lugar do objeto da pesquisa. No entanto, como afirma Arendt (1961, p. 2), em especial na obra *A Crise na Educação* (1961, p. 2), “numa crise, por mais claro que um problema de ordem geral se possa apresentar, é sempre impossível isolar completamente o elemento universal das circunstâncias concretas em que esse problema aparece”. A questão das tecnologias digitais se tornou uma demanda social, o assunto do momento.

Nesse conjunto de desafios, o mais difícil foi e está sendo dizer isso num momento de grandes ataques à cidadania/democracia, em que o medo e a insegurança pairam na sociedade brasileira de uma forma geral, e num contexto onde o sistema capitalista tem suplantado a concepção de cidadão de direitos em detrimento do sujeito do consumo, que, além de ter determinadas as formas e o valor das suas ações, do seu comportamento, das suas necessidades e expectativas, também é cooptado.

Em relação ao protagonismo das crianças e as culturas digitais, a pesquisa se defrontou com a baixa quantidade e qualidade de investimento na escola, as diferenças de oportunidades entre as redes de ensino (recursos, metodologias), a não atuação da escola com as tecnologias digitais. Tudo isso, ao não ser tratado como um problema político e econômico, refletia a impossibilidade à educação da atuação que compete às crianças.

Para apresentar a motivação e a relação com a temática, recorro, por ora, ao recurso do uso da primeira pessoa do discurso para falar de algo próprio, que me constituiu como pesquisadora e que me colocou nesse ponto de partida. Minha relação com a temática está nas experiências travadas na infância, e agora questionadas. Porém, antes disso e para isso, foram transversalizadas, principalmente, nas andanças como professora da Educação Básica, que pode ser representada pelas palavras da diretora da última escola em que eu trabalhava e para a qual pedi que assinasse minha remoção a convite de outro órgão. Assim ela me disse: “sua pasta de dossiê funcional está muito cheia. Isso é bom?”. Ao ser questionada sobre minha saída para realizar a sétima transferência/alocação em outra escola/outro órgão e quarta entre municípios, dei-me conta de que aquela pasta estava “guardando as recordações das terras onde passei” e que estávamos falando das minhas experiências e do que elas me levaram a compor.

Minha trajetória de aluna e de profissional se inter cruzaram, assim como a relação que já mantive com o público e o privado. Minha educação básica e as primeiras experiências profissionais foram na rede privada. No entanto, é justamente essa experiência que me faz tensionar os discursos sobre o aluno/a aluna da rede privada e pública. As contenções da minha família para custearem as mensalidades da escola privada e adquirirem os materiais escolares são lembranças vivas na minha memória, tudo muito caro. Até que, ainda aluna do curso de magistério dessa escola privada e confessional, fui convidada a trabalhar com o Jardim da Infância³ na própria instituição. Estudava à noite e trabalhava pela manhã, e eu mesma agora custeava meus estudos. Em outro momento, com aprovação em concurso público para professora, passei a atuar também na rede pública estadual e tão logo fui aprovada no vestibular

³ Nomenclatura adotada para a última etapa da Educação Infantil nessa referida escola.

de uma universidade pública, tempo em que trabalhava, pela manhã, na rede privada, à tarde, na rede pública e, à noite, era aluna de graduação em pedagogia na mesma instituição onde 11 anos depois fui efetivada para o quadro de professores.

Por esses formatos, percebo que participei da demanda, como destacado por Dourado (2011), ao criticar a relação desequilibrada entre o público e o privado, quando o esforço das famílias na busca pela qualidade do sistema de ensino brasileiro reproduz o movimento: qualidade da educação básica sendo priorizada nas instituições privadas e a da educação superior nas instituições públicas.

Em toda essa minha trajetória inicial, a força advinda da experiência de atuação com o ensino público foi muito impactante. Fiquei atuando nas duas redes por um tempo. Tempo para tantas questões que, à época, não sabia nomear, apenas me causavam percepções sobre diferentes modos de vida e de participação. Tive muita identificação com as crianças da escola pública com as quais trabalhava. Tenho marcas sobre questões de classe social e econômica na minha trajetória. A dificuldade da minha família para custear a escola privada e o fato de eu não ter me encontrado com as vivências culturais e sociais dos/das meus/minhas colegas de classe/turma/escola me fizeram lembrar que eu era a criança que admirava os depoimentos das viagens e experiências que eles relatavam após as férias, que eu percebia o branco novinho das camisetas de uniforme de alguns colegas, com a tinta do nome da escola intacta nos contornos, as saias de pregas perfeitas e a cor azul marinho não desbotada, as meias com rendinhas das meninas, os materiais todos com um tema decorativo da moda, as mochilas com tantos compartimentos, os objetos organizados em bolsos separados, as lancheiras e seus recheios, os adereços... tudo muito diferente do básico.

Por outro lado, no contexto parental e de vizinhança, o estudo na escola privada também me colocava diante de uma realidade de diferença. Com meus primos contemporâneos e com os colegas das brincadeiras nas ruas, ora ou outra, via-me em pontos de partida diferentes, marcados pelas vivências das diferentes escolas que frequentávamos, como diziam: eles na gratuita e eu na escola “paga”. Algumas aproximações que eu trazia como as das aulas de inglês que eles não tinham, o banho de piscina das sextas-feiras, os lugares que eu conhecia pela experiência de outros colegas, vivências e mais vivências novas que eu integrava ali... O que trazíamos era diferente. Havia contornos nessa relação que nos separavam pelas trocas advindas das experiências escolares, e eu era diferente no grupo.

Talvez seja esse o composto da motivação para uma pesquisa na direção da defesa de que as crianças devem conviver com modos de vida diferentes, porém não desiguais. É nesse sentido que Arenhart (2014) defende o entendimento de que as diferenças/diversidades são

processos que comumente nos subjetivam, identificam-nos; no entanto, quando no processo histórico as diferenças se acirram a ponto de se converterem em desigualdades, passam a influenciar a forma do acesso aos direitos, às oportunidades, aos bens que são valorizados em determinados tempos e espaços. Essa autora, com base nos estudos de Lahire (2003) e Kramer (2006), alerta-nos e incentiva-nos para enfrentarmos tal paradigma, afinal, quanto mais as desigualdades se acirram na sociedade, mais incorremos em riscos, pois o que acontece na sociedade, “com base na estipulação de normatividades dominantes se discrimina e coloca os que fogem da norma em posição de desigualdade, impedindo a esses o acesso aos direitos e desejando, em última instância, sua eliminação” (ARENHART, 2014, p. 24).

A desigualdade e a exclusão podem se revelar de diversas formas. Tanto na motivação da vida pessoal da pesquisadora quanto na defesa teórica de Arenhart (2014), os elementos econômicos e culturais estão na base da relação de identificação e de subjetivação dos grupos. O esforço dos pais para que a filha (a pesquisadora) frequentasse uma escola de rico, mesmo sendo pobre, não dava a ela garantia de pertencimento a essa outra classe. O compartilhamento das experiências desiguais entre as crianças, por serem tão diferentes, unem-nas ou separam-nas. Valendo-me da análise dessa própria motivação para a pesquisa, tenho que os fenômenos que distanciam ou aproximam as subjetividades dependem de qual seja seu capital.

Com Thompson (1981, p. 72), podemos considerar que “**classe** é um fenômeno visível apenas no processo”. Segundo esse autor, as classes se formam por fatores econômicos ou, acrescenta, culturais, à medida que o sujeito historicamente vai se constituindo culturalmente. Para ele:

por classe, entendo um fenômeno histórico que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno *histórico*. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas. Ademais a noção de classe traz consigo a noção de relação histórica. Como qualquer outra relação, é algo fluido que escapa à análise ao tentarmos imobilizá-la num dado momento e dissecar sua estrutura. A mais fina rede sociológica não consegue nos oferecer um exemplar puro de classe, como tampouco um do amor ou da submissão. A relação precisa estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais (THOMPSON, 1987, p. 8).

Assim, um mesmo sujeito pode estabelecer vínculos culturais diferentes e isso lhe possibilita conferir/habitar diferentes classes. Nessa conjuntura, os elementos que incluem ou excluem os indivíduos em classes sociais dialogam com a realidade tão diversa e desigual, como a brasileira contemporânea. É nesse sentido que a pesquisa empírica realizada em dois grupos

de cinco crianças, um formado por crianças de uma escola pública e outro por crianças de uma escola privada como já dito, não considera a visualização de duas classes econômicas, ricos e pobres, mas um processo de formação de classes, com aproximação por capitais tanto econômicos quanto culturais similares.

Tanto nas relações entre as crianças que brincam na rua, nas relações estabelecidas no interior da escola quanto nas relações das crianças que jogam *on-line*, há uma hierarquia nas ações características entre elas. A sobreposição de saberes e domínios sobre algum assunto ou a ação mediada por formatos diferentes demarca espaços de desigualdades e de aproximações. Seja na escola, seja na rua, seja na virtualidade, identidades sociais são firmadas e outras são subjugadas. Isso significa que as desigualdades sociais estão na dinâmica da sociedade, nas relações, quer no interior da escola, quer nas redes sociais, quer na família e podem se apresentar de diferentes formas.

É importante continuar, ainda, valendo-me da primeira pessoa do discurso para registrar minhas as experiências de mais de trinta anos de magistério, a fim de eu mais bem explicitar o envolvimento com a temática da pesquisa e sua problemática. O acúmulo dos estudos sobre o tema contribuiu para a realização do mestrado, principalmente quando conciliado entre disciplinas e projetos de pesquisa e extensão na universidade. A aproximação com o campo das tecnologias se deu nos últimos quinze anos em que fui exercendo as funções de coordenadora do programa de formação TV Escola e Salto para o Futuro, integrante da equipe formadora do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE), professora formadora do programa Proinfantil, integrante da equipe multidisciplinar da inclusão e coordenadora pedagógica na escola.

Além da atuação profissional e consequentes formações para o exercício dessas funções, em 2012, ingressei-me no programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (UEG- Câmpus Anápolis) – tendo concluído o curso em 2014, realizando a pesquisa *A presença da televisão na Educação Infantil*. Durante os dois anos, obtive bolsa de estudos pela Fundação de Amparo à Pesquisa em Goiás (Fapeg) e contei ainda com o financiamento dessa Fundação pelo Edital de Apoio a Projetos de Pesquisa e Fortalecimento dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*. O produto desse trabalho foi a montagem de uma sala para trabalho pedagógico com filmes infantis para crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) assistirem no formato 3D, aos quais não tinham acesso.

A partir de então, comecei a desenvolver indagações quanto à relação da criança com as tecnologias digitais. Aquilo que eu chamava de diferentes formas e acessos das crianças às inovações tecnológicas passou a nortear minhas preocupações acadêmicas e a estabelecer

emblemas consideráveis. Havia uma suspeita de que não era somente acesso aos bens materiais, mas acesso qualificado, com experiências ativas, e por todas elas. Nesse sentido, essa prerrogativa transformou-se em defesa desta pesquisa.

Na construção desta pesquisa, então, visualizamos a problemática de estudo no âmbito da participação das **tecnologias digitais** na vida das crianças e, da mesma forma, a ação das crianças no acesso, nos usos e nas produções relacionados às culturas digitais. Além da incorporação das tecnologias digitais pela criança, o movimento delas, no seu coletivo, o da infância, com as tecnologias digitais passa a compor a intenção de pesquisa.

Sobre esse ponto, justificamos que, no percurso inicial deste estudo, o termo “tecnologia digital” era tomado como o emblema central do projeto. No entanto, com os levantamentos e estudos das disciplinas e leituras no processo de doutoramento, encontramos na categoria “**culturas digitais**” maior abrangência ao que queremos atingir. Isso porque, pelo que temos apreendido, parece ter distanciado mais de uma relação da criança com os objetos técnicos (aparatos, usos...) e se aproximado mais das experiências que se lançam no contexto contemporâneo das desigualdades de relações culturais, da vida em sociedade.

Apesar de alguns temas com relação a esse **objeto de pesquisa** já terem sido abordados e a cultura digital parecer uma questão já definida, entendemos como importante uma discussão sobre os conceitos relacionados a ela. Assim, buscamos definir a base conceitual de ‘tecnologia’, ‘novas tecnologias’, ‘tecnologias digitais’ e, passamos para ‘cultura digital’ e, por fim, ‘culturas digitais’, categorias com as quais trabalhamos ao longo do estudo. Esta última, abrangendo melhor o que queremos discutir.

Com relação à ‘tecnologia’, referimo-nos à técnica criada, ao desenvolvimento e à transformação de artefatos e instrumentos, noção que coincide com as definições de Buzato (2010). Buzato (2010, p. 303) esclarece que a ideia de tecnologia é entendida como “conjunto de técnicas racionais e utensílios que, articulados, constituem certo modo de trazer ao mundo algo que antes não havia” e, somamos a questão de que elas estão em permanente processo de atualização e transformação. Esse composto define o que significamos quando empregamos os termos “tecnologia/tecnologias” nesta pesquisa. São as técnicas pensadas e criadas pelo homem, as novidades que estão em permanente desenvolvimento.

Nesse sentido, avançamos trazendo as discussões dos autores Levy (1993) e Castells (2005) que relacionam tecnologia e sociedade para compormos a definição do nosso segundo elemento, as “novas tecnologias”. Para esses autores, as técnicas não têm autonomia e, nunca, elas por elas mesmas surgem em determinado tempo histórico para que uma dada sociedade aprenda a lidar com elas. Para os estudiosos do tema, os indivíduos, os grupos sociais, estão

numa direção e as técnicas vinculam-se a esse projeto de sociedade em curso. Para Levy (1993) e Castells (2015), no movimento de transformação da sociedade, em cada tempo, há novas tecnologias que são fruto do seu desenvolvimento tecnológico, fruto do que é alcançado pelo ser humano e participa fundamentalmente da inovação e dessa transformação. Nesse sentido, há sempre o movimento do desenvolvimento das tecnologias, as novas tecnologias.

Pretto (2006, p. 22) também parte desse entendimento e avança ao compreender que essas tecnologias, antes entendidas como “meras extensões dos sentidos do homem”, passam a ser compreendidas como algo muito mais profundo, que “interfere no próprio sentido da existência humana”. A relação homem-máquina torna-se uma relação fundada em outros parâmetros, não mais de dependência ou subordinação, mas uma relação que implica o aprendizado dos significados e significantes inerentes a cada um e, também, o imbricamento desses elementos.

O termo “novas tecnologias” como estamos conceituando não corresponde a uma relação de artefatos fixos, mas às tecnologias que estão integrando o mundo, as trocas, os signos que circulam com elas, os tipos de processos que engendram, que são provocadas e que provocam novas relações na dada sociedade. Assim, ao lado desse conceito de “novas tecnologias”, percebemos que sempre caminhará o movimento de incorporação das novidades que satisfaz, assusta, provoca ou mesmo recebe rejeição da sociedade. Nesse entendimento, com o desenvolvimento e a criação de novas técnicas e novos artefatos, quando referimos às novas tecnologias estamos dizendo das tecnologias daquelas relações sociais que integram a cultura e a sociedade naquele tempo e espaço (LEVY, 1993; CASTELLS, 2005; PRETTO, 2006).

As culturas digitais constituem emblemas desses tipos de culturas/sociedade, a contemporânea. Segundo Thompson (1998), toda nova concepção é demarcada por elementos que a anterior não comportava mais, mesmo que ela ainda carregue esses elementos, porém traz avanços com delimitadores específicos que ainda precisamos aprender a lidar com eles, passando-os pela consciência. É nessa direção que sua experiência com o estudo do processo de industrialização da Inglaterra do século XVIII favoreceu que ele desenvolvesse o pensamento de que “Todo processo de industrialização é necessariamente doloroso, porque envolve a erosão de padrões de vida tradicionais” (THOMPSON, 1987, p. 342). Esses estudos de Thompson (1987) nos fazem pensar que existem culturas, no sentido de que elas vão se recompondo, inovando-se e reconfigurando os modos de sociabilidade das pessoas.

Meira (2014), em estudo intitulado *A contribuição de E. P. Thompson para os estudos históricos*, ressalta que não se pode creditar apenas a Thompson e seu grupo a criação de uma

conceituação revolucionária de cultura como sinônimo de modos de vida, mas, sem dúvida nenhuma, foi graças a ele e seus companheiros da História Social que essa ideia de cultura se propagou, a ponto de, para muitos analistas, ser considerado precursor dos estudos culturais ou, pelo menos, de uma variante da História Cultural. Baseado nos estudos de Barreiro (1995), Meira (2014) conclui que Thompson avançou na interpretação marxista ortodoxa do conceito de cultura, graças ao seu diálogo com a Antropologia e, também, graças à incorporação à sua obra das reflexões gramscianas sobre o conceito de hegemonia.

Assim, localizar cultura na obra de Thompson e dos estudiosos de sua teoria (Meira (2014), Barreiro (1995) e Müller (2003) nos aproxima do fato de que a proposta thompsoniana é de um conceito de cultura que é baseada na experiência humana, considerando a dinâmica das relações sociais, os modos de vida, os valores, as crenças e os costumes. Silva (2008) cita a base teórica de Thompson, como sendo a Antropologia Cultural de Geertz e, que contribuiu para a ampliação das abordagens nos estudos do tipo História Social. Sua preocupação com as percepções culturais populares de séculos passados busca ver comportamentos e atitudes na vida cotidiana à época para entender movimentos históricos atuais. Buscar ver as questões das tradições populares da Inglaterra do Século XVII, a voz daqueles que ele chama de “de baixo”, e situa a antropologia na base dos seus estudos para uma história social, como afirma Da Silva (2008).

Essa condição é expressa por Thompson (1998) na introdução do livro *Costumes em comum*, em que assevera a impossibilidade consensual para demarcar cultura como um conjunto de práticas, costumes, ritos e valores, ademais uma construção sempre conflitiva. Para ele, há um fluxo de trocas constante entre as formas de expressão tanto da cultura oral quanto da escrita, da cultura das classes dominantes e das classes subalternas. Pontua que

uma cultura é um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de instrumentos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um —sistema. É na verdade o próprio termo —cultura, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto (THOMPSON, 1998, p.17).

A cultura é o conjunto de valores, práticas, costumes, ritos. Todavia, é um modo de vida não fixo, que, por entrar em conflito, sempre se reconstrói. Para esse entendimento, ilustramos com as mudanças ocorridas na sociedade e as exigências de um novo tempo e dos indivíduos com novas construções. É assim que Thompson (1987) aborda o choque cultural no contexto

em que a cultura industrial se sobrepôs à cultura tradicional, por exemplo. Ele observou a adesão a novos padrões e a suplantação dos costumes e das tradições como algo doloroso, isso quando a sociedade se movimenta para que ocorra tais mudanças (THOMPSON, 1987).

Um exemplo de fato histórico citado pelo autor Vendramini e Tiriba (2011) e que Pacheco (2014) desenvolve posteriormente é que, mesmo com o aumento na produção brasileira no período denominado Revolução Industrial (1780 e 1840), houve o empobrecimento da população. Essa nova realidade, industrialismo e pobreza, alterou o modo de ser do brasileiro. O empobrecimento advindo da Revolução Industrial repercutiu nas péssimas condições de moradia, na inserção das crianças no trabalho fabril, nas longas jornadas de trabalho, no mau cheiro do lixo industrial e na deterioração do ambiente urbano etc. Em síntese, os autores frisam, dos estudos de Thompson (1987, p. 346), que o ocorrido foi uma violência da classe capitalista “contra a natureza *humana*” (grifo do autor), pois, como asseverou Thompson (1987) sobre a passagem da cultura, do modo de vida tradicional para o industrial, houve mudança para um tipo novo de trabalhador e de homem ou nas condições e exigências da formação humana. A teoria de thompsoniana nos permite marcar que o novo modo de vida coloca fim à autonomia no trabalho, à produção para a subsistência e ao controle dos processos de produção. E nessa alteração cultural, de um modo de vida para o outro, cita: “o fazer-se da classe operária é um fato tanto da história política e cultural quanto da econômica” (THOMPSON, 1987, p. 17).

Nesse entendimento, as culturas digitais tem relação com a cultura em sentido amplo com a mesma lógica, ou seja, não é um outro mundo, mas estamos vivendo uma especificidade, nesse caso, de convívio com o digital e o virtual, a que autores como Santaella (2013) e Preto (2008; 2016), entre outros, estão chamando de cultura digital. É nessa direção que entendemos as Culturas Digitais como aquelas que transitam em camadas virtuais distintas, com valores, conceitos, conhecimentos, práticas, temporalidades e universalidades próprias. Ademais, por reconhecermos e não conformar com a vida em sociedade com a existência de classes sociais distintas e desiguais, compreendemos a lógica das culturas digitais não no singular, mas plural/distinta/desigual, portanto, a adoção do termo Culturas Digitais, fazendo questão de que haja a denúncia e estranhamento ao visualizá-las em cada especificação ao longo do texto. Nesse sentido, na contemporaneidade, a defesa de Castells (2015), autor que se dedicou ao estudo da comunicação em rede, é de que a sociedade é um construto de culturas. Culturas distintas se entrecruzam na vida em sociedade. Consoante esse entendimento, temos inegavelmente o modo de vida daqueles/daquelas que, na relação material com as tecnologias digitais/o mundo digital, se constituem, constroem uma lógica de ação e suas ações. Nas

culturas digitais, tem-se a nuance de um trânsito multicultural nunca tão possibilitado, o que pode instantaneamente agir local ou globalmente de diferentes e desiguais formas.

Pelo campo da semiótica, da comunicação, das tecnologias da inteligência e mídias digitais, Santaella (2003) apresenta uma linha de tempo das passagens de uma cultura para outra na evolução da humanidade: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. Até pode parecer que não haveria tanta diferença entre as duas últimas citadas, no entanto um questionamento, num artigo publicado por Nelson Preto (2008), demarca bem a concepção sobre a cultura que estamos construindo, quando problematizou: **quem são esses conectados e o que eles fazem?** Valendo-nos desse questionamento, podemos ousar situar que a Cultura Digital é o modo de agir humano dos sujeitos conectados.

Com essa compreensão, ao relacionarmos a definição de cultura por Thompson (1998) e os elementos discursivos presentes nos textos que demarcam as culturas digitais, como os levantados por Santaella (2013), Preto (2008; 2016) e Castells (2000; 2015), reafirmamos que cultura é um processo social constitutivo que cria “modos de vida” (THOMPSON, 1998). Esse grupo de autores reafirma que a convergência de todas essas linguagens e mídias, articuladas com a conectividade, a conexão em tempo integral, o trânsito simultâneo entre o mundo físico e o virtual, alterou o sentido de distância, velocidade, acesso à informação, formas comunicacionais e intensificou as formas de socialização pelas redes, o convívio com notícias falsas, os modos de dominação comunicacional, contexto em que o poder da comunicação se sobrepõe. Todas essas questões entram em cena e caracterizam um modo de vida, já que alteraram as formas e os formatos das relações.

Detendo-nos nas especificações da transição da cultura das mídias para as culturas digitais, temos que, muitas vezes, nossas pesquisas e ações ainda estão centradas no potencial da cultura das mídias, em discutir pontos positivos e negativos de uma dada tecnologia (computador, tablet, celular, televisão, rádio etc.), devido ao impacto midiático que vivemos e nos organizamos para trabalharmos a partir dela. No entanto, o contexto do mundo digital ultrapassa a cultura das mídias e precisamos lidar com seus elementos próprios, pois é com eles que estamos convivendo, que nossos alunos estão transitando.

O levantamento das produções sobre o contexto das tecnologias na área da Educação possibilitou essa visualização, a saber, o eixo das pesquisas numa perspectiva crítica das tecnologias, das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)⁴, das culturas

⁴ Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação é um desenvolvimento da sigla anteriormente difundida TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), após a incorporação das tecnologias digitais.

digitais em detrimento das pesquisas que tratavam das apropriações de tecnologias específicas pela Educação, como os usos de computadores na escola, o potencial do tablet, de aplicativos definidos.

As crianças, nas culturas digitais, têm sido alvo da mídia, e o capitalismo tem mostrado sua força sobre as crianças. Além dos adultos, o capital tem exercido, desde muito cedo, a tutela delas. O capitalismo tem caminhado nas culturas digitais para invasões e assédios cada vez mais individualizados e tentado fidelizá-las, cada vez mais cedo, como consumidoras. Assim, ao direcioná-las com tanta força, restringe as experiências delas e diminui suas chances de protagonizarem.

É possível destacarmos a hipótese de que a criança vive acessando na lógica do consumo, da individualidade, que é contrária a uma lógica de participação, atuação e coletividade. Por isso, buscamos construir esta pesquisa pela lógica da cidadania, da emancipação, do protagonismo, com a defesa do alargamento das suas experiências sociais. Assim, para a concepção desta pesquisa, orientamo-nos pela compreensão da criança coletiva na história da tecnologia digital e da tecnologia digital na história das crianças de diferentes infâncias, porém sempre tendo como foco o movimento delas se inserindo e atuando nesse campo. Encontramos nos estudos de Hutchby e Moran-Ellis (1998) elementos que participam da construção dessa concepção de protagonismo, porém sob o viés das experiências sociais das crianças. Vejamos:

as experiências sociais das crianças e a vida cotidiana não são moldadas apenas por seu envolvimento com a infância como uma instituição social, mas que as próprias ações das crianças podem trabalhar para moldar a face mutável da própria infância. (HUTCHBY; MORAN-ELLIS, 1998, p. 7 - tradução nossa).

Como podemos perceber no entendimento de Hutchby e Moran-Ellis (1998), as ações das crianças, definidas pelo termo “experiências sociais”, consideram as produções das crianças, as suas atuações e a força dessas ações na mudança e reconstrução permanente do sentido de infância. Trazemos a consideração desses autores pelo fato de eles desvincularem da experiência social que as crianças fazem o significado de “envolvimento” ou de “participação” da criança.

Nesse sentido, esta pesquisa também define o lugar da criança nesse cenário das culturas digitais: de consumidora para, também, produtora/reprodutora. Acreditamos que há uma atuação efetiva das crianças nas culturas digitais que pode ser identificada, especificamente, nas práticas sociais, nas “experiências sociais”. Consideramos que há mediações entre a

existência das tecnologias digitais e o protagonismo social das crianças. Pensamos que tanto o protagonismo delas quanto o não protagonismo em relação às tecnologias digitais acontecem por ações mediadas. Esse ponto é importante, pois o que queremos firmar alude à forma de guiar o trabalho, não sendo pelo duelo habitual entre pontos positivos e negativos dos usos das tecnologias digitais nas culturas digitais. Interessa-nos reafirmar aqui que existe um paradoxo entre o sentir, o viver e o produzir das crianças. Essa luta é travada em uma arena na qual os sentidos e significados das crianças vão se alterando nas culturas digitais.

A mediação a que nos referimos coaduna com a defesa de Severino (2011, p. 44) de ser essa uma categoria fundamental, cujo significado básico “é ser instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si”. Severino (2011) percebe que, na mediação, um elemento viabiliza a realização de outro elemento e que, mesmo distintos, garante um elemento garante a efetivação do outro, dando-lhe concretude. Foi por essa via que projetamos identificar mediações que possibilitassem o protagonismo social da criança, nas diferentes infâncias, em relação às tecnologias.

Thompson (1981) asseverou justamente isto: o agir humano na vida em sociedade e as experiências que cada um de nós desenvolvemos vão nos constituindo, criando aproximações e, ao mesmo tempo, diferenciando nosso modo de agir do de outras pessoas ou de outros grupos e tempos. Continuamos não acessando e não fazendo as mesmas coisas no mundo conectado. Lidamos com possibilidades contínuas de criação, apropriação, invenção, em tempos e espaços diversos. Todavia, vale a ressalva de que tudo isso é pautado pelas condições desiguais, uma vez que nem todos acessam essa cultura da mesma forma.

É partindo dessa premissa que o estudo desta pesquisa considera as diferentes condições de as crianças e as infâncias acessarem os bens das culturas digitais em suas diversas realidades, por isso, mais uma vez reafirmamos, culturas digitais. Como evidenciado por Hutchby e Moran-Ellis (1998), as crianças deixaram de ser entendidas pela psicologia comportamental ou do desenvolvimento. Isso impactou as pesquisas sobre a criança, que deixaram de ter um enfoque de uniformização do comportamento, das questões em si, uma busca por um comportamento e um desenvolvimento ideal. Disso resultou compreender e buscar conviver com as diferenças e com a heterogeneidade.

Nessa direção, Rocha (2002) nos oferece uma chave importante de leitura. Ao definir o que é e o que não é criança e infância, ela nos sinaliza que é possível apreendermos o retrato da infância contemporânea. Assim, entendemos que as relações que a criança mantém materialmente com as tecnologias digitais, nos distintos espaços e tempos, diz-nos muito sobre

ela, sobre seus aspectos econômico, social, cultural, lúdico, bem como sobre as determinações sociais de seus contextos.

Assim, os estudos de Rocha (2002) e Hutchby e Moran-Ellis (1998) nos ajudam a percebermos a visibilidade do reconhecimento da infância em diversos processos sociais, principalmente das infâncias. Há uma mudança latente na sociedade que impactou o *status* da criança. O discurso sobre a infância tem alcançado as crianças, em suas classes. No entanto, é preciso atentarmos para novos contornos significativos quanto às diferentes experiências das crianças em suas realidades distintas. Assim, quando nas pesquisas falamos de infância, devemos procurar ver todas elas, incluir todas elas (HUTCHBY; MORAN-ELLIS, 1998).

Dessa forma, é preciso estarmos atentos ao sentido que designamos às crianças no contexto das pesquisas sobre tecnologias, tecnologias digitais, culturas digitais. Quando tratamos desse tema, estamos falando de pesquisas para as crianças ou de pesquisas com as crianças? Elas são sujeitos ou objetos da pesquisa? Em retorno a essas questões, registramos que, nesta pesquisa, as crianças são consideradas sujeitos do processo e com elas construímos os significados e suas experiências sociais em relação às culturas digitais, que se dá não só pelo acesso aos produtos digitais, mas, também, pela *internet*, pelas redes sociais, pelo mundo virtual, pela segurança e privacidade nas redes, pelas tecnologias digitais e seu lugar na escola, pelas suas formas de conectividade. Enfim, pela dialética daquilo que elas podem fazer e fazem, como também por aquilo que a elas não é permitido fazer e não fazem.

Quanto às mediações, de início, suspeitávamos que o acesso às tecnologias digitais seria uma dessas que determinam o tipo de relação que a criança estabelece com as culturas digitais. Por exemplo, a exigência de conscientização e mediação potentes ante os ataques do capital, em que pais e professores são cobrados pela mediação das crianças diante das culturas digitais, sendo que muitos deles sequer sabem mesmo usar as tecnologias digitais.

No entanto, já defendemos que não seria a questão de (apenas) ter acesso que daria à criança tal condição de protagonismo na vida em sociedade. Se assim fosse, a distribuição dos instrumentos, de aparelhos às pessoas menos favorecidas financeiramente resolveria a questão, a exemplo da ação da Unicef, durante a pandemia, que distribuiu aparelhos digitais na região norte do país às crianças/famílias sem condição de tê-los para suas aulas. Porém, a maioria das famílias vendeu o celular para comprar comida. Questões como essa nos leva a trilhar o campo da pesquisa no sentido teorizado por Vygotsky (1991), de que as mediações acontecem por meio de instrumentos e signos. Essa questão que será aprofundada durante a pesquisa tensiona a pesquisa qualitativa no sentido de olhar para o reparo das questões sociais, como ter um aparelho e *internet*, instrumentos, e não adentrar nas questões mais profundas do porquê de as

crianças não estarem participando das aulas remotas, por exemplo, deixando de buscar as mediações políticas e econômicas que estejam na base da problemática. Nessa lógica, isso seria em vão. Há questões simbolizadas nessa relação, por isso os signos, além dos instrumentos, interessam-nos.

OS OBJETIVOS DA TESE E SUAS PERSPECTIVAS ANALÍTICAS

Esta pesquisa tomou como ponto de partida alguns objetivos (geral e específicos) que se orientaram para a compreensão da totalidade do tema. Nesse sentido, o objetivo geral assim se configurou: compreender o protagonismo social (as experiências sociais) das crianças em face das culturas digitais. Já os objetivos específicos foram assim delineados:

1. identificar saberes, domínios e produções das crianças contemporâneas diante das tecnologias digitais em diferentes contextos sociais (infâncias);
2. compreender como as tecnologias digitais vinculam-se à aprendizagem, à sociabilidade e à subjetividade da criança;
3. reconhecer mediações que possibilitem o protagonismo social da criança, nas diferentes infâncias, em relação às culturas digitais;
4. explicitar práticas educacionais que participem como mediadoras desse protagonismo social das crianças.

Para cada objetivo específico, foram construídas questões mediadoras que pudessem ajudar no alcance deles. O objetivo 1, e sua discussão teórica, visa à descrição de saberes, domínios e produções das crianças contemporâneas ante as tecnologias digitais (celular, redes sociais, jogos eletrônicos) em diferentes contextos sociais das infâncias. Procedemos à coleta de dados, com a intenção de apreender o seguinte:

- a) Quais tecnologias digitais as crianças têm, o que conhecem, sabem (saberes das culturas digitais)?;
- b) Quais os usos e tipos de usos que as crianças realizam (domínios das culturas digitais)?;
- c) Qual o sentido de criação, fruição e reprodução interpretativa (o que as crianças realizam como produção nas culturas digitais)?

Para o objetivo 2 e sua discussão teórica no capítulo 2, destacamos que, concomitantemente à realização da pesquisa empírica, ele visa a compreender como as tecnologias digitais vinculam-se à aprendizagem, à sociabilidade e à subjetividade da criança. Para essa compreensão do protagonismo da criança nas culturas digitais, desenvolvemos a

revisão teórica centrada na dimensão da aprendizagem, sociabilidade e subjetividade da criança. Para tanto, permearam o capítulo temas como aprendizagem, tendo como referenciais Vygotsky (1991; 2010), Libâneo (2005; 2018), Charlot (2000; 2006; 2013; 2018); sociabilidade, com fundamento em Hutchby e Moran-Ellis (1998) e Vygotsky (1991; 2010); e subjetividade, com base em Vygotsky (1991; 2010).

O objetivo 3, e sua mediação teórica no capítulo 3, visa a identificar as mediações que possibilitam o protagonismo social da criança, nas diferentes infâncias, em relação às culturas digitais. Trata-se de um objetivo que sucede a coleta dos dados das fases anteriores, ampliando a discussão teórica para um nível mais analítico. Essas mediações, conforme Severino (2011), são instâncias que relacionam objetos, processos, situações entre si ou que viabilizam a partir de um elemento a realização de outro elemento.

No último capítulo, é destacado o objetivo 4, o qual visa a explicitar as práticas educacionais que se configuram como mediadoras do protagonismo social das crianças nas culturas digitais. Dentre as mediações identificadas no objetivo 3, nessa etapa, são explicitadas e discutidas, com maior profundidade, aquelas que possam se vincular mais especificamente à educação, até mesmo a institucional, como a escola e suas finalidades educativas.

O ESTADO DO CONHECIMENTO: PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA

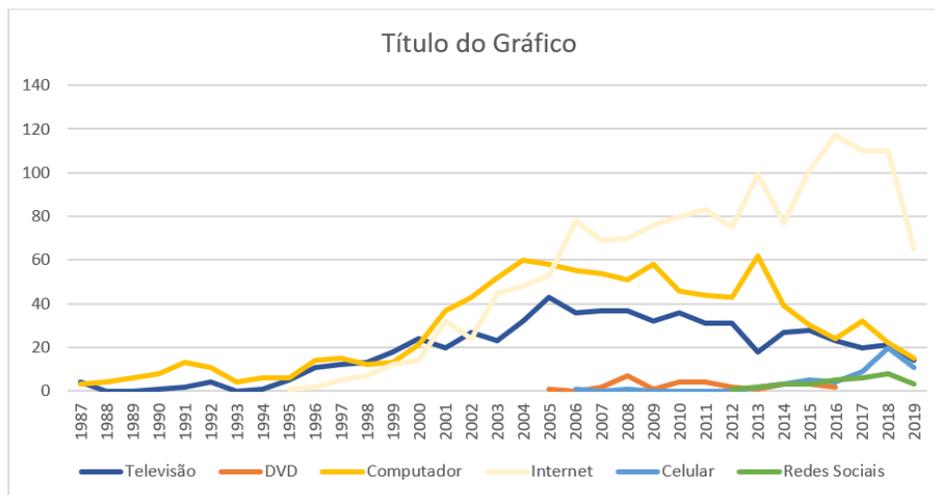
O levantamento do estado do conhecimento teve muita relevância para esta pesquisa, pois, além de oferecer elementos para a composição da fundamentação teórica da discussão, trouxe avanço de pontos importantes que representaram um composto das problemáticas que estão na sociedade sobre a questão da relação da criança com as tecnologias digitais. Ele foi realizado em etapas e ao longo da pesquisa.

Logo em 2019, início da pesquisa e do curso no programa de doutorado, realizamos o levantamento das pesquisas, na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), relacionadas às categorias em estudo. Esse primeiro levantamento foi concluído em fevereiro de 2020, data do final da disciplina *Epistemologia e Pesquisa em Educação*⁵, que teve esse exercício como seu trabalho de conclusão. Logo naquele início, como proposta da disciplina, foi possível a elaboração de um gráfico e de um quadro pela pesquisadora, com os dados coletados. O ponto de partida foi a percepção dos interesses de pesquisa com relação às

⁵ Trabalho final da Disciplina do Programa de Doutorado ministrada pelo professor Dr. Romilson Martins Siqueira.

tecnologias. Visualizamos, num período de 32 anos, o comportamento dos interesses de pesquisas sobre a relação entre tecnologias e educação, o que mostra o movimento das novas tecnologias, conforme a Figura 1.

Figura 1: Evolução do quantitativo de pesquisas sobre as tecnologias/novas tecnologias e educação



Fonte: Banco de dados da pesquisa colhido na Base de Dados da CAPES até 20 de fevereiro de 2020

Pela Figura 1, Evolução do quantitativo de pesquisas sobre as tecnologias/novas tecnologias/mídias e educação –, é possível percebermos o campo de abrangência de pesquisas voltadas ao tema da *internet* em relação às mídias: televisão, DVD, computador, celular e redes sociais na área da Educação. Isso ilustra o interesse ligado ao atual movimento da sociedade, destacado por Santaella (2003), ou seja, a passagem da cultura das mídias para as culturas digitais. Há um declínio representativo no gráfico da Figura 1 em 2019, que se deve ao fato de que, na data da coleta de dados, muitas das instituições ainda não haviam depositado as pesquisas daquele ano nas bases de dados pesquisadas, BDTD e Capes.

Um segundo movimento para mapear o estado de conhecimento, realizado ainda na mesma data e no mesmo contexto, foi a busca das produções (teses e dissertações) dos últimos dez anos que permearam a combinação das temáticas infância/tecnologias/novas tecnologias/mídias e educação. Encontramos 273 trabalhos. Pelo refinamento de trabalhos duplicados nas duas bases de dados e da leitura dos títulos, os artigos foram novamente selecionados e formaram um novo grupo de 40 produções. O refinamento das produções continuou por meio da leitura e análise dos seus resumos, discriminando o **ano**, a **instituição** a

que pertence, se se tratava de uma **tese ou dissertação**, relacionando o autor e o programa. Quando o resumo não continha tais dados, recorreremos à leitura da introdução do trabalho.

Nosso foco se manteve ao revisitarmos o objetivo e buscarmos, nas pesquisas sobre a relação entre infância e novas tecnologias/mídia que representassem o diálogo entre as concepções dos dois campos e o maior significado de participação das crianças, observar o que houve de avanços. Nesse movimento, também focalizamos os estudos que considerassem os saberes das crianças, bem como os realizados não só para elas, porém com elas, revelando tais pesquisas a forma como têm produzido conteúdo nesse campo e que conteúdos são esses. Foi justamente nesse ponto que começamos a focar a temática/termo “tecnologia digital”. Isso nos despertou o interesse em estudarmos a relação entre criança e culturas digitais, o que nos permitiu delinear o caminho da contribuição desta pesquisa científica.

As pesquisas selecionadas ficaram dentro de um recorte temporal de sete anos. O Quadro 1, a seguir, Mapa das produções selecionadas sobre a temática infância e novas tecnologias/mídia, traz o resultado de 12 pesquisas que satisfizeram o critério supracitado, mapeadas a partir de 2013. São principalmente aquelas que estabelecem o diálogo entre as concepções dos campos pela relação entre infância/novas tecnologias/educação e que representam maior significado de participação das crianças, seu protagonismo, seus saberes. Em sua maioria, são pesquisas, como intentávamos conhecer, não só sobre as crianças, mas, acima de tudo, com elas, as quais revelam a forma como se tem produzido conteúdo nesse campo e as especificidades desses. O elenco dessas pesquisas se delinea a seguir (Quadro 1).

Quadro 1: Mapa das produções selecionadas sobre a temática infância e tecnologias digitais

	Área	Autor	Título	Ano	Instituição	Dissertação ou Tese
1	Educação	José Américo Santos Menezes	A criança na cibercultura: brincar, consumir e cuidar do corpo	2013	Universidade Federal da Bahia	Tese
2	Educação	Darcyane Rodrigues de Melo	Infância <i>youtuber</i> : um estudo sobre modos de ser criança na contemporaneidade	2019	Universidade Luterana do Brasil	Dissertação
3	Educação	Fernanda Mendes Cabral Albuquerque Coelho	Crianças, infâncias e culturas infantis: epistemologias e subjetividades em narrativas fotoetnográficas	2018	Universidade Federal da Paraíba	Tese
4	Educação	Esthephania Oliveira Maia Batalha	A criatividade das crianças a partir da cultura da mídia no contexto de uma instituição de	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Dissertação

			educação infantil de Natal/RN			
5	Educação	Antonio Cleber Zequetto	Infância, corpo, educação e cibercultura: crianças e a produção de imagens nas redes sociais	2018	Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação
6	Educação	Nelia Mara Rezende Macedo	“Você tem face?” Sobre crianças e redes sociais online	2014	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Tese
7	Educação	Joana Loureiro Freire	Produzir comunicação na cibercultura: coisa de criança!	2016	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Tese
8	Educação	Neuvani Ana do Nascimento	As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil	2014	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Dissertação
9	Educação	Evandro Salvador Alves de Oliveira	Infância e cultura contemporânea: os diálogos das crianças com a mídia em contextos educativos	2014	Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação
10	Comunicação	Renata Cristina de Oliveira Tomaz	O que você quer ser antes de crescer? <i>youtubers</i> , infância e celebridade	2017	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Tese
11	Comunicação	Kandice Van Grol Quintian	<i>YouTubers</i> mirins: crianças, práticas de consumo midiático e produção audiovisual no contexto digital	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
12	Psicologia do Desenvolvimento e Escolar	Bruna Pacheco de Almeida	De espectadora a criadora: a criança como protagonista de seus processos de desenvolvimento na cultura midiática	2018	Universidade de Brasília	Dissertação

Fonte: Banco de Dados da pesquisa colhidos na Base de Dados da Capes e da BDTD, em 10 de abril de 2020.

Por meio da leitura dos resumos das produções, foram levantados os seguintes objetos: o protagonismo, a criatividade e o desenvolvimento da criança na cultura midiática; as práticas de produção e consumo das crianças no contexto digital; as celebridades infantis que surgem nas redes sociais; as mídias digitais como instrumentos culturais na infância; o desenvolvimento infantil no contexto cultural das mídias digitais; a criança e a produção de comunicação na cibercultura; as crianças nas redes sociais; a criança e a produção de imagem nessas redes sociais; a relação entre infância, corpo e educação na cibercultura; a infância contemporânea no modo de ser *YouTuber*; a aprendizagem e o desenvolvimento infantil em contexto cultural de aprendizagem midiaticizado; as crianças, infâncias e culturas infantis no contexto midiático; as brincadeiras, o consumo e o cuidado do corpo infantil na cibercultura e a questão da autoria

e criatividade infantil no contexto midiático. Não encontramos trabalhos que considerassem a atuação e participação delas sob mediações impostas por sua classe social.

As problemáticas desses trabalhos apresentam preocupações quanto à identidade da criança no cenário das tecnologias digitais e redes (1, 2 e 9)⁶, principalmente quando vinculam as questões relativas a consumo, espetáculo (1), personagens a que assiste (9), mas também como as crianças têm vivido suas infâncias diante desses novos modos, os virtuais, em rede (2). Outro grupo de trabalhos problematiza sobre as concepções de crianças e infâncias presentes na indústria cultural e midiática, visando a compreender como isso repercute na formação da cultura infantil (3, 4) e como esses elementos têm mediado suas relações entre pares (9). Questionam a presença de diferentes concepções de infâncias atreladas às inovações tecnológicas no campo da comunicação, buscando reconhecer as diferentes formas de sociabilidade e se elas podem aproveitar as possibilidades comunicacionais ou são sempre reguladas por hierarquia entre crianças e adultos (6, 8). Em uma das pesquisas, essa investigação se dá dentro do contexto educacional da Educação Infantil (8).

Seis das doze pesquisas problematizam a apropriação pela criança das mídias ou dos produtos midiáticos (7, 8, 10, 11 e 12), levando em conta a preocupação com a mídia como instrumento pela criança pequena (8), inclusive essa última, se interessa pela forma dessa apropriação. Outras se lançam a descobrir como essa apropriação pode conferir à criança posição de relevo social (8, 1), sobretudo investigam sua apropriação enquanto autoras e produtoras nesse campo (7, 10, 11, 12), seja em blogs (7), seja em grupos em redes sociais (7), seja em vídeos no *YouTube* (7). As perguntas de pesquisa de sete desses estudos (2, 5, 6, 7, 10, 11 e 12) interrogaram a relação da criança com as redes sociais, preocupando-se com a forma como ela tem participado desse ambiente, produzido ou exposto conteúdo nele. Essas pesquisas, com exceção de uma, que é de 2014 (6), são dos últimos três anos pesquisados: 2017, 2018 e 2019.

Pelo levantamento dos autores mais citados nessas doze produções e pelos aportes teóricos mais utilizados, percebemos aproximações com esta pesquisa e a identificação de um vasto referencial com alto potencial de contribuição ao trabalho em curso.

Essa revisão sistemática de pesquisas revelou que as produções recorreram, na maioria das vezes, a referenciais teóricos sobre infância e sobre mídia, bem como sobre o diálogo entre os dois objetos. Acerca da questão da criança e da infância, os estudos culturais e histórico-culturais em Educação mostraram-se recorrentes nas produções 2, 4, 8 e 12; os estudos da

⁶ Os números apresentados entre parênteses aqui e nos quatro parágrafos seguintes se referem à indicação da(s) produção(ões) correspondente(s) elencada(s) no Quadro 1.

criança (*Childhood Studies*), na produção 10; e os estudos historiográficos da infância, na produção 9, seguidos pelos aportes da sociologia da infância nas produções 3, 4 e 8 e também da cultura de pares, nas produções 3, 8 e 10. Apenas três produções anunciaram um referencial teórico de autores que abordam, em suas obras, o diálogo entre infância e mídia (5, 6 e 11) e, nesses estudos, foram referência os estudos de Buckingham (2007), Postman (1992; 1995), Belloni (2001; 2009; 2010) e Castells (2000; 2015). Os estudos do campo da linguagem foram utilizados em três produções para fins de análise do diálogo da criança com a mídia, principalmente os relativos à teoria da enunciação e ao conceito de dialogismo e alteridade bakhtiniano (5, 6 e 7).

Sobre o aporte teórico, encontramos uma diversificação de possibilidades: A produção 1, a tese *A criança na cibercultura: brincar, consumir e cuidar do corpo*, de autoria de José Américo Santos Menezes (2013), utiliza-se dos aportes teóricos sobre o campo midiático, ao discutir a perspectiva das tecnologias com os autores Lévy (1999), Lemos (2002), Santaella (2007), Brandão & Bittencourt (2010) e Bujes (2002).

Já a produção 2, a dissertação *Infância youtuber: um estudo sobre modos de ser criança na contemporaneidade*, de autoria de Darcyane Rodrigues de Melo (2019), utiliza-se do campo teórico dos Estudos Culturais em Educação e aponta o viés pós-estruturalista, com embasamento nos conceitos teóricos centrais dos autores Hall (2001; 2004), Bauman (1999; 2001; 2008), Costa (2002; 2009) e Momo (2007).

A produção 3, a tese *crianças, infâncias e culturas infantis: epistemologias e subjetividades em narrativas fotoetnográficas*, de Fernanda Mendes Cabral Albuquerque Coelho (2018), permite uma revisão bem estruturada nas Ciências Sociais e Humanas, com estudos relacionados às culturas infantis contemporâneas e suas singularidades. Utiliza abordagens clássicas da Sociologia, da Antropologia Visual e Fotoetnografia em diálogo com as perspectivas epistemológicas atuais da Sociologia da Infância, com o referencial em Fernandes (1979), Ariès (1981), Corsaro (1997); Fernandes (2009); Jenks & Prout (1998); Montandon (2001); Prout (2005); Sarmiento (2002; 2007); Sirota (2001); Trevisan (2007); Qvortrup (1994; 2010; 2015), Kuhlmann Jr. (2004), Rosemberg (1989), Martins J. (1993), Kramer (1999), Freitas (1997), Gusmão (1997), Quinteiro (2005), Demartini (2002), Müller (2020) e Dornelles (2005; 2007).

A produção 4, a dissertação *A criatividade das crianças a partir da cultura da mídia no contexto de uma instituição de educação infantil de Natal/RN*, de autoria de Esthephania Oliveira Maia Batalha (2019), centra-se nos Estudos Culturais em Educação, com fundamento em Hall (1997; 2006), Kellner (2011), Buckingham (2010; 2012), para entender as relações

entre as crianças e as mídias e para compreender as crianças como protagonistas ativas no processo de apropriação e ressignificação da cultura midiática, recorrendo à perspectiva histórico-cultural, considerando os estudos de Martínéz (1997; 2001; 2004; 2009a; 2010).

A produção 5, a dissertação *Infância, corpo, educação e cibercultura: crianças e a produção de imagens nas redes sociais*, de autoria de Antonio Cleber Zequetto (2018), tece o conceito de dialogismo e alteridade bakhtiniano e desenvolve o diálogo da questão da criança com a mídia, valendo-se dos autores Haraway (1991), Buckingham (2007), Corsaro (2011), Le Breton (2011), Louro (1999) e Salgado (2005).

O referencial utilizado na produção 6, a tese “*Você tem face?*” *sobre crianças e redes sociais online*, de autoria de Nelía Mara Rezende Macedo (2014), para identificar o lugar social que a infância ocupa em relação às mídias, recorre, pontualmente, aos estudos de Castells (2012) e Lévy (1999). Para discutir cultura oral, escrita, impressa, cultura de massas, das mídias e cultura digital, combina, sobremaneira, os estudos do campo da linguagem de Bakhtin (2003) e de Santaella (2002; 2011) com as teorias das tecnologias do reprodutível, da difusão, do disponível, do acesso e tecnologias da conexão contínua. Também se vale dos estudos de Primo (2008), Postman (1999), Bakhtin (1986), Amorim (1997), Buckingham (2007), Sarmento (2012), Freire (2012) e Couto (2013).

A produção 8, a tese *Produzir comunicação na cibercultura: coisa de criança!*, de autoria de Joana Loureiro Freire (2016), anuncia o aporte teórico na Teoria Histórico-Cultural, com base nos estudos de Vygotsky (2007), Leontiev (1988), Pino (2005), Freitas (2012), Libâneo (2005), Freitas (2009), Duarte (2001), Wertsch (1998), Belloni (2010), Cardon (2005) e Peixoto (2008), para tratar sobre o contexto midiático.

A produção 7, a dissertação *As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil*, de autoria de Neuvani Ana do Nascimento (2014), utiliza-se da teoria da enunciação de Bakhtin (1992; 1995; 1998), dos estudos da sociologia da infância e do conceito de cultura lúdica em Brougère (2002; 2010).

A produção 9, a dissertação *Infância e cultura contemporânea: os diálogos das crianças com a mídia em contextos educativos*, de autoria de Evandro Salvador Alves de Oliveira (2014), utiliza-se dos estudos etnográficos com crianças, fundamentando-se em Azevedo e Betti (2014), Castro (2016), Corsaro (2011), Ferreira e Nunes (2014), James e James (2014), Pereira (2014), Souza e Castro (2008). Para pensar as Crianças *YouTubers*, o fundamento teórico foi Holmbom (2015), Lorenzo e Díaz (2015), Santomé *et al.* (2015). A compreensão da criança como um sujeito é uma questão central dos chamados *Childhood Studies* ou estudos da infância e das crianças. Desde a segunda metade do século XX, esse campo interdisciplinar de estudos tem

reunido diferentes olhares tanto das ciências humanas quanto das sociais, cujos principais expoentes teóricos são Corsaro (2011), James e James (2014), James e Jenks(2016), Prout (1998), Smith e Greene (2014). Os estudos historiográficos da infância baseiam-se em Ariès (1981; 1986), Clarke (2003), Del Priore (2013), Demause (1976), Pollock (1983), Shahar (1992), Shorter (1976), Stearns (2006), Stone (1977).

A produção 10, a tese *O que você quer ser antes de crescer? youtubers, infância e celebridade*, de autoria de Renata Cristina de Oliveira Tomaz (2017), conta também com o aporte teórico dos *Childhood Studies* e é amparada em autores como Allisson e James (2014), Sarmiento (2003; 2004; 2008; 2009) e Corsaro (2011), além das contribuições de Brougère (1998), Ariès (1981; 1986) e Bourdieu (1986; 1999). Fundamenta o estudo de caso que caracteriza como etnográfico em Hine (2000; 2009; 2015).

A produção 11, a dissertação *YouTubers mirins: crianças, práticas de consumo midiático e produção audiovisual no contexto digital*, de autoria de Kandice Van Grol Quintian (2018), traz um embasamento teórico que contempla a criança e sua relação com as mídias eletrônicas e digitais, incluindo as práticas de consumo e de produção no *YouTube*, por meio das obras de Buckingham (2007), Corsaro (2011); e Livingstone; Bober (2004).

A produção 12, a dissertação *De espectadora a criadora: a criança como protagonista de seus processos de desenvolvimento na cultura mediática*, de autoria de Bruna Pacheco de Almeida (2018), anuncia o aporte teórico em autores da perspectiva histórico-cultural, porém, o conjunto de autores é muito diverso, não nos permitindo apreender o maior embasamento.

Sobre os principais resultados de cada pesquisa, sabendo que qualquer síntese somente conseguiria abarcar minimamente o que as discussões travaram nessas pesquisas tão densas, os trabalhos apresentaram que as crianças envolvidas na pesquisa vivem intensamente o mundo do ciberespaço e, por isso, elas não têm ideia do que seria a falta de acesso à *internet* (MENEZES, 2013). A sociedade da cibercultura aponta para uma realidade fluídica de espaços concretos e virtuais em que coexistem modos de diversão, pois, na sociedade da cibercultura, inauguram-se modos outros de viver a infância, modos reveladores de que as crianças são produtoras de cultura. Isto é, elas são criadoras legítimas de suas interações, promovendo a ressignificação de suas práticas e de seus saberes e redefinindo, no contexto da cibercultura, sua dimensão de sujeitos ativos e de atores sociais. Por fim, e para além dos matizes e das contradições que sem dúvida existem, Menezes (2013) está em consonância com a problemática que tratamos aqui, a de que a relação infância e mídia é fruto da situação histórica em que nos encontramos imersos nesta sociedade globalizada do começo do século XXI. Portanto, é a partir dela que devemos pensar e agir.

Melo (2019) apresenta os resultados da pesquisa indicando que o *YouTube* coloca em circulação representações de crianças empreendedoras e focadas no sucesso, crianças consumistas e crianças participativas, que ganham voz com o auxílio da tecnologia.

A pesquisa de doutorado de Coelho (2018) constata que as narrativas fotoetnográficas de crianças, em cada tempo histórico e contexto cultural, desvelam e legitimam um protagonismo criativo e subversivo nas relações de alteridade constituídas durante a infância. Desse modo, as crianças têm desenvolvido formas de participação e de enfrentamento das circunstâncias culturais e sociais das quais participam, o que consiste numa nova imagem sociológica – a da criança protagonista, uma criança que subverte os limites e as imposições das culturas visuais e, de forma criativa, reinventa modos de ser e de viver na contemporaneidade.

Publicada em 2019, a pesquisa de Batalha (2019) aponta a necessidade da mediação da família e da escola, fornecendo outros referenciais simbólicos, emocionais e materiais para as crianças elaborarem seus processos criativos, talvez com outras finalidades mais afinadas com uma sociedade solidária e menos individualista.

Zequetto (2018) problematiza a convergência dos fenômenos sociais que emergem no contemporâneo, os desafios para uma educação na era digital, bem como as experiências culturais que as crianças compartilham neste atual desenho em que a infância se configura, o que, de fato, as crianças comunicam nas redes sociais, destacando as seguintes questões: o acesso à *internet*, com ênfase para a idade da primeira experiência em rede; a frequência dos usos; o local mais comum de onde elas se conectam e o(s) aparato(s) que possuem; a construção dos perfis, compreendidos como suportes identitários em constante movimento; os critérios que as crianças elaboram para a formação de suas redes de contatos, em que se debate uma ressignificação das noções de amizade nas redes sociais; os usos que fazem dos *sites* e a forma autoral como exploram suas potencialidades técnicas; e o interesse pelos jogos sociais que, dado o enfoque mercadológico que os estrutura, também instaura o debate acerca do viés empresarial, que engendra novas formas de ser cliente e consumidor nas redes sociais.

A dissertação de Nascimento (2014) mostra que as apropriações das mídias digitais pelas crianças estão diretamente ligadas às suas reais condições de vida, logo não podem ser apreendidas em uma perspectiva determinista.

Ainda, Oliveira (2014) examina, nos grupos de crianças, a emergência de significados relativos à beleza associada ao corpo magro e esbelto, ao poder aquisitivo, ao consumo, à fama, ao *status* e à visibilidade como atributos importantes na composição de identidades idealizadas e valoradas pelas crianças e, portanto, compreendidas por elas como litígios fundamentais para

compor modos de ser. Pretendeu, com essa investigação, contribuir para as pesquisas no campo das ciências humanas e sociais, no sentido de compreender as transformações que ocorrem nas experiências lúdicas infantis, os valores e os significados que as crianças constroem em meio às referências simbólicas que circulam na cultura midiática.

A tese de Renata Cristina de Oliveira Tomaz (2017) conclui que, embora as experiências apresentadas pelas crianças usuárias do *YouTube* não indiquem uma ruptura definitiva com a infância moderna, elas apontam para o surgimento de uma infância particular, diretamente vinculada aos processos comunicacionais, por meio dos quais as crianças realizam novos modos de agenciamento.

Quintian (2018), em sua dissertação, apresenta o contexto das crianças nos âmbitos familiar, escolar e social e a sua relação com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (a posse, o uso, o sentimento de participação, o acesso e a relação com a informação). Observa que devem ser causa de atenção as distintas práticas das crianças em relação ao contexto midiático, como as de consumo e de produção no *YouTube*, as relações entre os conteúdos acessados e formalizados nessas práticas, assim como a visão de seus responsáveis sobre o acesso das crianças à informação, os riscos da *internet* e as suas opiniões sobre a atividade de seus filhos como *YouTubers*.

Almeida (2018), ao chegar ao resultado em sua dissertação, discute que, a partir de suas atividades criadoras, as crianças estabeleceram uma relação dialógica com a mídia televisiva. Para além do lugar de espectadoras, atuam como protagonistas em seus processos de desenvolvimento.

Esse levantamento nos possibilitou visualizar que as pesquisas atuais, principalmente as mais recentes, apresentam um movimento de integração dos temas sobre mídias. Anteriormente, centravam no estudo de tecnologias específicas (computador, celular/smartfones, tablet...) na educação, principalmente na educação escolar. Também, revelou que as pesquisas estão envolvendo as crianças, ouvindo as crianças, considerando a participação delas, num movimento de pesquisas com crianças. Sobre esse ponto, 8 das 12 produções selecionadas desenvolveram pesquisas com as crianças (produções 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12 elencadas no Quadro 1), ouvindo-as por meio de entrevistas, questionários, analisando suas produções na mídia e seus discursos. As outras três pesquisas (produções 2, 6 e 10 elencadas no Quadro 1), ainda que não estabelecessem aproximação direta com a criança, também consideraram suas expressões e seus saberes, porém a análise foi indireta, já que avaliaram os canais delas no *YouTube*, as suas produções e os seus perfis. Não houve o

tratamento da relação entre criança e tecnologia digital considerando o protagonismo da criança ou suas experiências sociais relacionadas à questão de classe social.

Um terceiro movimento do estado do conhecimento foi a incorporação de dois estudos que encontramos num levantamento complementar após 2019. Com o rápido avanço das pesquisas nesse campo e como um *continuum* da observação do movimento delas, foi trazida, primeiro, a tese *Além das cercas, o que há?: a educação do campo no contexto da cultura digital*, de Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (2020). Essa tese foi importante, mesmo não focando a criança. Entretanto, por apresentar uma realidade minimizada no contexto das culturas digitais, o campo, dialogando dialeticamente com o processo de reestruturação e expansão do capital, tem as TIC como aliadas. Ressalta o poder da comunicação, das mídias, da manipulação da informação. Outro ponto considerado nessa tese foi o método que orientou a pesquisa e a análise, a perspectiva histórico-dialética. Nessa discussão, abordaram-se elementos com percepção crítica das relações com as tecnologias na sua totalidade – desde o direito ao acesso até o domínio do potencial de produção e comunicação do conhecimento que ela é capaz de gerar e comunicar. Dentre as conclusões, está a questão de que as TIC constituem parte do projeto de inserção dos valores do capital na educação e a necessidade de se discutirem as TIC numa perspectiva crítico-superadora voltada, portanto, ao fortalecimento de um tipo de Educação, no caso dessa pesquisa, a do Campo.

O outro estudo que incorporamos ao *corpus* da pesquisa foi sobre a relação criança e protagonismo. O estudo *Crianças pequeninhas e a luta de classes*, de Maria Elina Macedo (2016), objetivou explorar a participação dos bebês na luta de classes e verificar como e se, nas pesquisas da área da educação, os bebês estão sendo estudados em relação à sua condição infantil e de classe social. Ao longo da pesquisa, discutiu-se a participação das crianças na sociedade de classes e uma perspectiva emancipatória de educação pautada no conceito de *omnilateralidade* das obras de Karl Marx. Aborda as categorias divisão sexual do trabalho; infância como minoria e culturas infantis; adultocentrismo e a relação desigual de poder entre homens e mulheres, entre adultos/as e bebês/crianças pequeninhas. Defende uma educação emancipadora comprometida com a resistência ao sistema capitalista desde o nascimento. O trabalho contribuiu com o estabelecimento da relação entre as categorias criança/infância e classe social. Essa pesquisa foi considerada por relacionar questões importantes como as citadas com o nosso tema em estudo. Não encontramos pesquisas que teceram essa discussão relacionada a crianças tão pequenas.

Todo esse percurso para situar o estado do conhecimento foi fundamental para esta pesquisa, pois, apesar de nenhum estudo sobre a relação criança e culturas digitais considerar o

protagonismo dela sob mediações impostas por sua classe social ou cultural, elas trazem problemáticas que circulam essa questão.

BASES TEÓRICAS E PRINCIPAIS CONCEITOS

Esta pesquisa toma como base teórica principal as categorias de Classe e de Experiência, fundamentadas na teoria de Eduard Palmer Thompson (1987 e 1981). Tomando como ponto de partida a ideia de que classe é um processo constitutivo da vida humana, a teoria em questão desenvolve outras mediações que lhe são concernentes: consciência de classe, experiências sociais e, por fim, o conceito máximo de classe social. Esses estudos foram embasados nas leituras de obras como de Thompson (1987; 1981), Moraes & Müller (2003), Almeida (2001), Negro & Silva (2001), Da Silva (2008) e Meira (2014). Valendo-nos desses estudos, foi possível construirmos um mapa conceitual que se desenha a seguir (Quadro 2).

Quadro 2: Mapa conceitual

Classe	Experiências	Consciência de Classe	Experiências Sociais	Classe Social
A forma/o modo de viver sua própria história	Situações e relações produtivas que experimentamos de acordo com nossas necessidades e interesses	As experiências que realizamos e as tratamos na consciência, na nossa cultura (no contexto da nossa própria vida)	Ação que coletivamente grupos experimentam, dispõem-se a realizar, guiados por seus costumes, por sua consciência de classe	A relação da experiência com a consciência de classe, das experiências sociais que se realizam resultaria na identificação ou formação de uma classe social

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora.

Essas leituras e discussões também nos permitiram compreender a defesa thompsoniana, com base na qual nos guiamos. Parte da concepção de que os indivíduos se identificam como sujeitos coletivos (por seus valores e interesses comuns), crescendo num tipo de consciência humana que teria como marca do seu desenvolvimento a consciência coletiva. Nela, os sujeitos se identificam por valores e interesses comuns e os compartilham. Esses interesses comuns compartilhados por tais coletivos possuem a grande marca de não se pautarem por práticas de acumulação.

Para Thompson (1998), o conceito de cultura é baseado na experiência humana, levando em conta a dinâmica das relações sociais, os modos de vida, os valores, as crenças e os costumes. Para Moraes e Müller (2003), Felix (2008) e Barreiro (1995), *Costumes em Comum* é uma obra de Thompson (1998) em que a dimensão cultural, os rituais e as visões de mundo das classes subalternas ganham destaque e compõem o enredo do universo social inglês do século XVIII. Sobre a relevância da cultura na thompsoniana, Da Silva (2008, p. 10) complementa:

Em – A venda de esposas e – A economia moral da multidão Thompson se volta para explicar o – significado simbólico dessas tradições populares, sob inspiração da Antropologia Cultural de Clifford Geertz. Para fazer um estudo sobre as tradições populares na Inglaterra no séc. XVIII e dar voz aos – de baixo, o historiador inglês fez um diálogo com a antropologia, o que contribuiu para a ampliação das abordagens na história Social, esta também se preocupa com as percepções culturais populares, seus comportamentos e atitudes na vida cotidiana.

Como apontam os estudos desenvolvidos por esses estudiosos das obras thompsonianas, esse autor sempre buscou marcar “as ações conscientes dos homens comuns”, principalmente as ações que se desenvolviam em coletivo, as quais ele nomeia de “experiências sociais”. Justamente essas experiências coletivas, como desenvolvem Moraes e Müller (2003), “dos homens comuns” ou “dos de baixo”, suas resistências, formas de resistências, ou seja, entram em jogo seus costumes, sua cultura.

Questões também importantes desses estudos thompsonianos reservamos aqui com vistas à análise da relação das crianças com a cultura na contemporaneidade, as culturas digitais. Esse é um ponto extraído da conclusão de Moraes e Müller (2003) de que Thompson não centrava seu discurso na narrativa dos derrotados. Isso porque via que as causas em luta, mesmo que aparentemente vencidas, não estavam perdidas, pois tinham seu fundamento na crença de que estamos em evolução, evolução da sociedade, de que, mesmo sendo essas causas perdidas, historicamente podem ser revisitadas e tratadas. Nas próprias palavras de Thompson (1987, p. 13),

não deveríamos ter como único critério de julgamento o fato de as ações de um homem se justificarem, ou não, à luz da evolução posterior. Afinal de contas, nós mesmos não estamos no final da evolução social. Podemos descobrir, em algumas das causas perdidas do povo da Revolução Industrial, percepções de males sociais que ainda estão por curar.

Ao considerar as diferentes realidades, Thompson (1987) buscava aproximação com os sujeitos sociais pesquisados, com eles e com suas histórias, para entender a consideração dos seus costumes, a cultura nas relações sociais e como estabeleciam isso.

Com base nesse modo de realizar pesquisa, Thompson (1987) pode nos guiar nesta tese com as crianças, pois consideramos que suas premissas não revelaram procedimentos a serem seguidos que poderão ser bons e adotados para gerações futuras. No entanto, revelam sim, a história delas, as experiências que desembocaram no que elas estão fazendo e, por causa disso, estão agindo assim e nos dão pistas do que ainda falta tratar.

DEFINIÇÕES SOBRE O MÉTODO E A METODOLOGIA DA PESQUISA

Orientados pelo método do Materialismo Histórico-Dialético, consideramos as diferentes crianças/infâncias e suas relações com diferentes experiências/experiências sociais que realizam nas culturas digitais. Pelo método, o modo de olhar para as crianças e para as culturas digitais, o modo de compreender os dados que foram sendo revelados na pesquisa empírica, possibilita-nos entender os processos culturais, articulando-os com o movimento atual da sociedade (THOMPSON, 2001; MORAES, MÜLLER, 2003). Buscamos, por meio desse método, compreender as contradições e os estranhamentos que perpassam a vida das crianças de diferentes classes sociais atuando nas culturas digitais.

O método incita-nos a buscarmos, na historicidade, a relação da criança com as/nas culturas digitais. Algumas indagações orientaram a escolha do método: como estão e o que fazem as crianças que têm alcançado maior desenvolvimento nesse aspecto, as que menos atuam socialmente, quem são elas? Esse movimento intencionou trazer denúncias, algumas que já intuíamos e outras novas que foram surgindo. O método orienta ainda como denunciar os marcadores sociais da exclusão que separam essas crianças com experiências sociais em contextos sociais de desigualdade. Ainda, permitiu-nos questionar: quais ações/atuações que as crianças contemporâneas estão realizando em suas diferentes infâncias diante das culturas digitais e sob quais mediações essas ações se assentam?

O materialismo dialoga com esta pesquisa pelas abordagens que possibilitam a interpretação da realidade, da realidade da educação nas culturas digitais. Os elementos-chaves da pesquisa (criança, infância, cultura, tecnologias digitais, educação, desigualdade de acesso) estão em diálogo por meio de sua historicidade e totalidade, contradição, dialética, movimento universal, singular e particular.

Na pesquisa, a relação do sujeito-objeto (criança - tecnologia digital - educação), como orienta o método, é perpassada pela compreensão do ser humano, de como ele se relaciona com as coisas, com a natureza e com a vida (PIRES, 1997). Dentre outras abordagens, o nosso problema de pesquisa será discutido pela abordagem dialética. Segundo Pires (1997, p. 84),

a dialética que aparece no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto. No entanto, a dialética surgiu, na história do pensamento humano, muito antes de Marx. Em suas primeiras versões, a dialética foi entendida, ainda na Grécia antiga, como a arte do diálogo, a arte de conversar. Sócrates emprega este conceito para desenvolver sua filosofia. Platão utiliza, abundantemente, a dialética em seus diálogos. A verdade é atingida pela relação de diálogo que pressupõe minimamente duas instâncias, mas até aqui o diálogo acontece sob um princípio de identidade, entre os iguais. Entretanto, tal posicionamento foi precedido por uma visão distinta encontrada principalmente em Heráclito, filósofo grego que viveu de 530 a 428 a.C. Para este, a conversa existe somente entre os diferentes. A diferença é constituidora da contrariedade e do conflito. Não é a concórdia que conduz ao diálogo, mas a divergência, isto é, a exacerbação do conflito.

A pesquisa caminha nesse sentido de totalidade e historicidade, de não separar os elementos que são interrogados, mas de perguntar ao seu conjunto, sujeito e objeto, pois o pensamento marxista tem preocupação central com a forma como as regulações (leis e fenômenos) se dão. Nessa direção,

o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem. [...]. A separação sujeito-objeto, promovida pela lógica formal, não satisfazia a estes pensadores que, na busca da superação desta separação, partiram de observações acerca do movimento e da contraditoriedade do mundo, dos homens e de suas relações (PIRES, 1997, p. 85).

Assim como orienta o método, buscamos o movimento do pensamento por meio da materialidade histórica do modo de vida em sociedade, visando a compreender a forma como os sujeitos, em sua etapa geracional de desenvolvimento da criança, vivem (se organizam) em sociedade e, pelo seu modo de vida, entendermos as mediações que regulam seu modo organizativo nas culturas e nas culturas digitais.

Pelo que o método norteia, no caso da nossa pesquisa, os elementos colhidos na fase empírica (os dados das crianças de duas instituições educacionais distintas, uma escola pública e outra privada em sua relação com as culturas digitais) passam pela reflexão teórica (pensamento, abstração) e se materializam numa lógica formal, concreta, com base na qual é possível de desenvolvermos uma síntese do pensado, o concreto pensado: “construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e

chega-se ao concreto” (SAVIANI *apud* PIRES, 1997, p. 88). Nesse movimento de pensamento é que se dá a apreensão das múltiplas determinações dos fenômenos. No caso desta nossa pesquisa, a apreensão das mediações mais determinantes que orientam os tipos de relação que se dão do movimento criança nas culturas digitais.

Outro ponto que o estudo do método nos possibilitou como ganho para esta pesquisa foi sobre a questão de o processo de reflexão ultrapassar o de compreensão dos fatos e fenômenos e comportar a ação/transformação. Segundo Marx (1979, p. 111), na Tese XI sobre Feuerbach publicada junto à *Ideologia alemã*, “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras” e acrescenta: “o que importa é transformá-lo”. Consoante Pires (1997, p. 92), “o maior desafio que o Método coloca é permitir e até exigir que, na ação cotidiana, o pensamento faça movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la”. Nessa direção, pautamo-nos por um formato organizativo do planejamento dos encontros com as crianças em que as perguntas e as atividades provocativas (investigação) tivessem também o caráter de provocar a reflexão das crianças pesquisadas, contribuindo com o processo de formação de experiências sociais, da consciência de classe e das competências sociais/ do protagonismo.

A metodologia da pesquisa com crianças orientou-se pelos pressupostos defendidos por pesquisadores como Hutchby e Moran-Ellis (2005). Segundo eles, as pesquisas qualitativas se justificam pela natureza etnográfica como a melhor forma de apreender “por dentro” a forma do que eles chamam de competência social das crianças. Ainda que a presente pesquisa não tenha se constituído como etnográfica, pelo tempo disposto para realização do curso em um programa *stricto sensu* como o Doutorado Interinstitucional (Dinter), que é de três anos e meio, e atravessada pelo contexto de isolamento da pandemia, ainda assim a etnografia orientou e contribuiu para a coleta de dados qualitativa e vários pontos foram destacados por esse tipo de pesquisa.

A pesquisa etnográfica pressupõe o entendimento aprofundado da cultura de uma dada comunidade ou de um grupo social, com o exame dos comportamentos, dos costumes, das crenças e de outros elementos que partilham. Principalmente pela limitação de contato presencial com as crianças, com os elementos outros senão os mediados pela lente das câmeras e abrangência delas, e da visita rápida às casas, porém com distanciamento, máscaras e medos, não entendemos que realizamos uma etnografia das culturas digitais dessas crianças. Porém, os pressupostos desse tipo de pesquisa foram os que mais nos guiaram.

A metodologia da pesquisa insere-se no campo da pesquisa qualitativa, pois, segundo Lüdke e André (2013, p. 13), permite considerar o contexto em que a problemática se

desenvolve, sendo esse *locus* a fonte direta para a coleta de dados, porque “todos os dados da realidade são importantes”. De forma específica, é uma pesquisa qualitativa e interpretativa, na medida em que, segundo essas autoras, exige a consistência de um plano de trabalho que permita interpretar a realidade que se apresenta sempre muito complexa.

Dessa maneira, todo o contexto do fenômeno a ser investigado é objeto de análise, já que a pesquisa nos permite a exploração aberta dos fenômenos, a leitura da *práxis* educativa em contextos para além da escola, o lugar e o papel dos sujeitos na ação humana, as vivências e as experiências dos sujeitos históricos, dentre outros. É justamente nesse ponto que localizamos a importância dada por Thompson (*apud* MORAES; MÜLLER, 2003, p. 122) à experiência dos indivíduos, que considerou que “a realidade é rica em combinações e é papel do teórico estranhar e buscar provas/evidências dos estranhamentos, depois, traduzir, para a linguagem teórica, os elementos da vida histórica”.

Os métodos qualitativos, conforme Hutchby e Moran-Ellis (2005), são os meios adequados para realizarmos pesquisas com crianças e sobre infâncias. É defesa desses autores a pesquisa empírica. Hutchby e Moran-Ellis (2005) veem a pesquisa empírica como meio de sentir o estudo da competência⁷ das crianças e defendem ser a que mais permite perseguirmos a ideia de que as crianças são agentes sociais competentes. Nesse tipo de pesquisa, há o encontro com as circunstâncias reais, comuns, cotidianas delas. Lançamo-nos nessa orientação desde o momento de pensar o movimento da pesquisa, a forma da execução e as questões para comporem o roteiro do que pretendíamos abranger nos encontros com as crianças.

A pesquisa etnográfica se contrapõe à socialização da criança de forma adultocêntrica e contra as formas de enquadramento das experiências das crianças em estágios lineares de desenvolvimento individual. Esse cuidado se deve ao fato de que essas formas afastam ou desconsideram as experiências do presente/cotidiano das crianças, as experiências vividas, coletivas. E esse foi um ponto central adotado.

A defesa que se interpõe nesta pesquisa é a de que o protagonismo social e as experiências sociais das crianças se dão como um campo de investigação das ações da criança como parte das existências humanas que se concretizam pela ação na história. Esse foi o grande dilema de Thompson (1987 e 1981). Romper com tais questões à época, por não ter centralizado as questões econômicas e a sociologia abstrata, a que todos os estudiosos de Marx se detinham,

⁷ Na tradução do termo percebemos que ele se diferencia da concepção difundida no Brasil atualmente que tem relação à forma de organização do material orientador curricular BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Para Hutchby e Moran-Ellis (1998) competência refere-se à atuação da criança em todos os espaços da vida sem comparação à competência do adulto, o agir da criança no seu tempo, uma atuação consciente da ação no espaço tempo da própria criança.

rompeu, sob muitos aspectos, com o determinismo das análises fundadas no materialismo histórico de autores marxistas ortodoxos que produziram trabalhos vigorosos. Segundo Meira (2014), a relevância da contribuição thompsoniana para a historiografia mundial é imensa, principalmente por sua insistência pelo rigor da pesquisa empírica e pela utilização de uma teoria que seja resultado daquela. De acordo com Meira (2014, p. 191),

tal afirmação nos dias de hoje parece uma obviedade, mas não quando lembramos do momento histórico da produção das principais obras de Thompson e de sua filiação teórica. Mesmo após 1956 era grande a resistência em perceber o materialismo histórico-dialético como uma teoria da história construída a partir do estudo da realidade social e não como uma sociologia abstrata, um conjunto metodológico destinado a ser aplicado a qualquer situação.

Considerando tanto a etnografia quanto a pesquisa histórica, a presente pesquisa opta por um caminho metodológico definido no primeiro objetivo da pesquisa, ou seja, pela pesquisa empírica, a fim de reconhecer as práticas sociais que demonstrem os saberes, os domínios e as produções das crianças contemporâneas diante das culturas digitais em diferentes contextos. A sugestão de Rocha (2008), na investigação com crianças, é optar por balizar instrumentos variados, de diferentes possibilidades, a fim de captar a expressão da criança, sua interpretação e simbolização que signifiquem suas experiências, principalmente possibilitando que ela se expresse por diferentes linguagens.

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa se constituem de revisão de literatura e de pesquisa de campo. Esta última se deu pela formulação de encontros com as crianças no formato *on-line* para coleta de dados. Os encontros *on-line* seguiram os pressupostos da metodologia Roda de Conversa, no formato mediado por tecnologias, por meio da Plataforma *Meet*, uma vez que as crianças já tinham experiências devido à escola utilizá-las nas aulas remotas.

Portanto, esta tese trata de uma **pesquisa com crianças**, em que se realizaram dez encontros com dois grupos de crianças que dialogaram sobre cinco temáticas propostas; dois encontros com as professoras das crianças participantes da pesquisa; e dez visitas, uma em cada casa das crianças participantes. Nesses encontros, buscamos reconhecer quais os saberes, os domínios e as produções que marcam a relação das crianças com as culturas digitais; que mediações de classe determinam essas relações, principalmente entre os diferentes tipos de acessos que fazem nas culturas digitais e seu protagonismo/ suas experiências sociais no seu contexto. Na visita domiciliar, a pesquisa visou a apreender as relações sociais da família das crianças e os usos das culturas digitais.

Os principais instrumentos para a produção e coleta de dados foram a roda de conversa *on-line*, as provocações das perguntas/situações problematizadoras e dinâmicas propostas, as fotografias produzidas pelas crianças (também conjugadas com suas falas), os usos e domínios das tecnologias digitais e aplicativos durante os encontros *on-line*, a pesquisa final desenvolvida pelas crianças e a exposição (produção), os registros das falas das crianças durante os encontros, os diálogos em momentos formais e informais dos encontros, a observação do contexto sociofamiliar da criança na visita *in loco*, as respostas à entrevista com as professoras das crianças. O roteiro detalhado dos encontros apresenta-se no Apêndice 1.

Paralelamente à apreensão dos dados da pesquisa de campo, realizamos o estudo teórico sobre como as tecnologias digitais que se vinculam à aprendizagem, sociabilidade e subjetividade da criança. Nesses dois movimentos, prático e teórico, pretendemos identificar as mediações que possibilitassem a atuação da criança nas diferentes infâncias.

Segundo Hutchby e Moran-Ellis (2005), para compreendermos e situarmos adequadamente a ação competente das crianças na vida em sociedade, o que eles denominam de “sua arena de ação”, ou seja, suas lutas empreendidas na construção de suas próprias ações, é preciso um olhar do pesquisador como um “ser de dentro”, o que significa um sujeito também engajado nos contextos em que a criança produz sua cultura.

Mesmo com a limitação imposta pelo período de isolamento social pela pandemia, foi por meio das defesas desses autores que nos firmamos na direção de pesquisarmos as crianças em grupo, um coletivo delas. Era preciso, no ambiente remoto da pesquisa, garantirmos uma dinâmica em que elas estivessem juntas, pois o pressuposto “de dentro” é uma busca para revelar “os procedimentos pelos quais os próprios participantes organizam e dão sentido a suas atividades em um determinado contexto social” (HUTCHBY; MORAN-ELLIS, 2005, p. 23). Assim, a realidade imposta pela pandemia e o isolamento social acabaram se constituindo como o melhor espaço/tempo para esta pesquisa, que pretendia investigar a relação das crianças nas culturas digitais.

Voltando-nos à etnografia, Hutchby e Moran-Ellis (2005, p. 23) veem que é uma das melhores formas de se lutar com o problema de “como o pesquisador pode vir a ver o mundo do ponto de vista dos pesquisados”. Essa também foi uma boa chave de compreensão para nossa pesquisa. Com essa premissa, desenvolvemos os roteiros dos encontros; no entanto, deixamos também o espaço para tentarmos ver o mundo do ponto de vista das próprias crianças. Essa ideia tomou mais força no desenho do último encontro em que elas tiveram mais autonomia de organização, visto que foi um encontro organizado mais “por elas” do que “com elas”. Nesse último encontro, elas mostraram sua forma de organizar um trabalho, como realizam trabalhos

e suas perspectivas ao que lhes foi solicitado. Foi um espaço para empreenderem seu *modus operandi*; para isso, não caracterizamos os encontros como entrevista ou grupo focal, pela dinâmica que os encontros tomaram a fim de haver espaço para as crianças responderem a perguntas e para se comportarem diante de situações preparadas para elas.

Ainda para Hutchby e Moran-Ellis (2005, p. 23), “a mais importante resposta na sociologia da infância tem sido a adoção da abordagem etnográfica, como **observação participante, entrevistas** e a análise de relatos documentais de crianças sobre suas vidas” (grifo nosso). Baseados em James e Prout (1990), Hutchby e Moran-Ellis (2005) afirmam que essas técnicas permitem às crianças uma voz mais direta na produção de dados sociológicos do que normalmente é possível por meio de estilos experimentais ou de pesquisas.

Por isso, a metodologia também se aproximou bastante das finalidades estabelecidas pela metodologia da Roda de Conversa, porém adaptada para o formato virtual. Passamos a estudar e compor as técnicas de uma Roda de Conversa Virtual, porém não renunciando aos elementos centrais da técnica para orientar nossa postura investigativa valendo-nos daquilo que esses autores propõem.

Consideramos que a roda de conversa visa a atender o pressuposto da experiência social pela via da natureza política da participação. Acreditamos e defendemos que ela contribui para a construção do aprendizado de participação da criança em espaço coletivo. No nosso caso, no avanço do diálogo entre sociedade, educação, criança/infância e tecnologias digitais. A Roda de Conversa oportuniza a defesa dos direitos da criança no exercício de garantir o desenvolvimento das experiências sociais, pela via da defesa da participação, conforme se posiciona Silva (2015, p. 60), assim:

a defesa da participação infantil nos contextos educativos alicerça-se nos princípios que reconhecem as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, e a instituição educativa como um espaço de contraposição à exclusão social e de produção de uma sociedade que se afirma com direitos. A criança é um agente social, ser humano concreto que vivencia uma infância como processo de construção histórica, social, política e científica, e esse processo deve considerar sua pluralidade e heterogeneidade.

Hutchby e Moran-Ellis (1998), baseados em Sarmento (2003) e Silva (2015), defendem que a Roda de Conversa também corrobora as pesquisas. Eles indicam a pesquisa com a participação da criança no sentido político. Para Sarmento (2003), isso se dá na medida em que a criança é incentivada e mobilizada a participar. Essa é a expressão de Sarmento (2003) sobre a questão de o pesquisador ou mediador da Roda de Conversa propor as situações de debate. Indica que a participação política da criança deve ser “mobilizada”, preservando-se, contudo, a

garantia do reconhecimento dos seus modos próprios de expressão. Nas palavras do autor, “esta questão passa pelo reconhecimento dos direitos de participação das crianças na constituição do espaço público e pela mobilização expressiva da sua opinião, segundo modalidades e fórmulas imaginativas e diversificadas” (SARMENTO, 2003, p. 276).

O estudo da metodologia de pesquisa desenvolvida por esses autores nos guiou também pelos riscos que não deveríamos cometer, os contornos a serem previstos e descartados (HUCHBY; MORAN-ELLIS, 1998). Sobre a postura do pesquisador, ficou-nos o alerta de que algumas técnicas de pesquisa etnográfica são altamente problemáticas quando empregadas com crianças. Por exemplo, até que ponto é possível para um pesquisador adulto “participar” dos mundos sociais das crianças? Certamente, algumas tentativas inventivas foram feitas. Mandell (1991) defende o que chama de “papel mínimo do adulto” no estudo de crianças pequenas. Ele destaca três papéis nesse contexto: o observador distado (papel em que o adulto reconhece uma distinção absoluta entre os mundos sociais, intelectuais e culturais da criança e dos adultos); o observador marginal, papel semiparticipativo, em que não se chega a reconhecer uma absoluta distinção (tentam se misturar), mas afirma que a relação de poder baseada na idade entre adultos e crianças nunca pode ser transcendida; e o terceiro, o papel menos adulto, que afirma que todos os aspectos da superioridade adulta, exceto diferenças físicas, podem ser deixados de lado, permitindo que o pesquisador entre no mundo infantil como um ativo, plenamente membro participante.

Com fundamento nisso, planejamos esta pesquisa com base em uma postura que mesclasse entre o observador marginal e o menos adulto, tendo em mente que o pesquisador é um participante ativo na produção da própria pesquisa e que o processo de pesquisa é reflexivamente relacionado com o seu próprio assunto: o processo social das crianças nas culturas digitais.

Outra característica desse método que adotamos mostra que devemos evitar as armadilhas da antropologia interpretativa que tende a focar a atenção no diálogo etnográfico/informante em vez de interação entre os participantes. Com esse alerta, guiamo-nos por irmos ao encontro do que eles defendem, chegarmos numa antropologia da experiência, ao concentrarmo-nos em “como” as próprias crianças realizam suas atividades. Essa perspectiva orienta a técnica do registro das atividades que ocorrem naturalmente, tentando elucidar desapaixonadamente e “vir a ver o mundo delas”, como elas dão sentido às ações uns dos outros no ambiente (HUTCHBY; MORAN-ELLIS, 1998, p. 26). Como foi possível de se notar, a pesquisa em pauta orienta-se pelos pressupostos e contornos da Etnografia, da Roda de Conversa e da Antropologia da Experiência e, por fim, define-se como Pesquisa com Crianças.

A PESQUISA DE CAMPO

Para a realização da pesquisa de campo, após aprovação pelo Comitê de Ética sob o Número do Parecer: 5.038.531, a escola foi o ponto de encontro com as famílias para a construção de um outro espaço, o dos encontros com as crianças. O espaço social dos encontros para discutirmos sobre a criança nas culturas digitais foi a virtualidade. A seguir, estão descritos os sujeitos, o campo e os instrumentos dessa pesquisa.

- Sujeitos da pesquisa:

a) Dez crianças, cinco de cada escola (uma pública e uma privada). Os critérios de seleção das crianças foi o sorteio e o aceite dos pais e das crianças. O não aceite implicou em novo sorteio. O recorte considerou crianças entre 9 e 10 anos, por desejarmos acesso a crianças com mais tempo de experiência com as tecnologias digitais. O quantitativo de crianças deveu-se à seleção de um número que fosse o menor possível devido aos procedimentos de análise demandarem um trabalho com fluxo grande de material coletado. A transcrição e análise do material das gravações (uma hora de conversa) restringiam o quantitativo de crianças para privilegiarmos mais oportunidade de fala por cada um dos sujeitos e expressão das suas experiências com maior profundidade, em detrimento da quantidade de depoimentos.

b) Dez pais/responsáveis das/pelas crianças participantes⁸. O critério de seleção considerou os respectivos pais/responsáveis das/pelas crianças selecionadas e o aceite deles para participação na pesquisa.

c) Duas Professoras. Novamente, o critério nos levou a selecionarmos as respectivas professoras das salas selecionadas e o aceite delas para participarem da pesquisa.

- Campo da pesquisa:

a) Duas escolas: uma escola pública e uma privada, situadas no mesmo bairro. O critério foi que as escolas fossem próximas geograficamente, situadas num mesmo bairro e **tivessem o mesmo raio e condição de sinal de internet**, objetivando perceber o motivo que aproximasse e/ou distanciasse cada criança daquela instituição (realidades, práticas, população atendida, ações educativas, tecnologias digitais) para participar da pesquisa.

⁸ Obtivemos dez termos assinados pelos pais/responsáveis, um para cada criança, porém, em alguns casos, o casal participou da pesquisa. Ao todo, foram quatro casais (pai e mãe), duas avós e quatro mães.

b) Duas turmas de quinto ano do Ensino Fundamental selecionadas com base no critério de serem as últimas turmas da última etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Educação Básica, com crianças em idade em que possivelmente já realizaram mais experiências digitais e mais diversificadas. Havendo mais de uma turma, procederíamos ao sorteio para definição das turmas participantes, porém não foi o caso. A escola municipal só atende aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

- Os instrumentos para a pesquisa de campo:

- a) Escuta dos sujeitos → valemo-nos de um roteiro de entrevista, com proposições que envolviam os saberes, os domínios e as produções tecnológicas das crianças.

- ✓ Técnicas da escuta dos sujeitos:

- a. escuta coletiva → foi realizada pela dinâmica Roda de Conversa Virtual para ouvirmos o coletivo de crianças (por meio da plataforma *meet* ou presencialmente, dependendo da condição imposta pela pandemia de Covid-19);

- b. escuta individual: foi definida para ouvirmos individualmente a criança, presencialmente, nas visitas às casas e em momentos iniciais ou finais dos encontros;

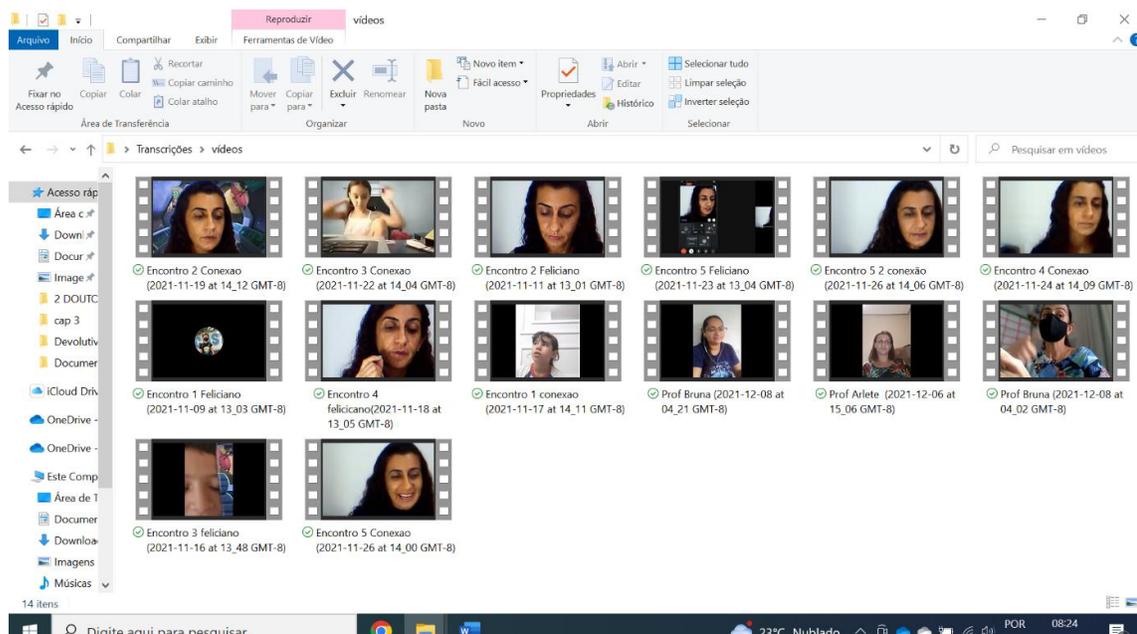
- c. entrevista com os pais e os/as professores/as: foi realizada por meio da plataforma *Meet* ou presencialmente, dependendo da condição imposta pela pandemia de Covid-19.

- d. entrevista com os pais: foi determinada para ouvirmos os pais, por meio da plataforma *meet* ou presencialmente, dependendo da condição imposta pela pandemia de covid-19.

b) Observação → foi formulado um roteiro de observação voltado ao contexto sociocultural e econômico relacionado às culturas digitais dos participantes. O foco da observação foi apreender o contexto vivencial da criança, em seu cotidiano domiciliar, com relação ao acesso e aos usos das tecnologias.

O material da pesquisa de campo gerou um acervo digital, com as filmagens dos encontros e das entrevistas com as professoras; acervo material, com os recursos para as dinâmicas, atividades e fichas de aceite, consentimento, assentimento; e caderno de campo, com registros manuscritos. A seguir, apresentamos um print dos arquivos dos registros filmicos dos encontros (Figura 2).

Figura 2: Print dos arquivos dos registros filmicos dos encontros



Fonte: Acervo digital da pesquisa. Documentos digitais, gravações em 30/11/2021.

Todo o trabalho com a pesquisa foi previamente planejado e detalhado, a fim de procedermos à coleta de dados, conforme se segue.

✓ Procedimentos e detalhamento dos instrumentos de pesquisa

Constam do planejamento, os seguintes temas e momentos (Quadro 3).

Quadro 3: O que as crianças sabem, dominam e produzem nas culturas digitais

a) Tema 1: O que as crianças sabem?		
Procedimento	Instrumento	Detalhamento
Roda de Conversa Virtual	- Instrumento de Pesquisa: Cinco encontros com as crianças em plataforma digital. Um encontro com os pais das crianças, porém em dois momentos: um encontro com o grupo de pais das crianças da escola pública e outro com os pais das crianças da escola privada. Um encontro com as professoras das crianças. Tanto o encontro com os pais quanto o encontro com as professoras têm a finalidade do levantamento de dados sobre o que as crianças sabem das tecnologias midiáticas não só por elas, mas, também, pelo que família e professores/as	- Detalhamento dos cinco encontros com as crianças: cada encontro terá a duração de 1h, agendado previamente. Contarão com a mediação de vídeos, desenhos produzidos e que serão comentados pelas crianças a partir do tema, perguntas de crianças para crianças etc. Terão a seguinte sequência de temas a serem debatidos: <ul style="list-style-type: none"> • Encontro 1: Conhecimento das crianças - (data: 30/09) • Encontro 2: Tratamento do tema tecnologia na escola - (data: 05/10) • Encontro 3: Tratamento do tema tecnologia na família - (data: 07/10) • Encontro 4: tratamento do tema tecnologia no mundo - (data: 19/10)

	dizem que elas sabem. (datas: 30/09/2023, 05/10/2023, 07/10/2023, 19/10/2023 e 21/10/2023)	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro 5: tratamento do tema mídias sociais e crianças - (data: 30/11 – após visita às casas) <p>- Detalhamento do encontro com as famílias: os dois encontros serão com grupos diferentes, um com o grupo de pais das crianças de escola pública (data: 20/10) e outro com as famílias das crianças da escola privada (data: 22/10), terão um único roteiro com perguntas semiestruturadas para condução dos debates sobre os temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criança-tecnologia-escola; • Criança-tecnologia-família; • Criança-tecnologia-mundo; • Mídias sociais-crianças. <p>- Detalhamento do encontro com as professoras: serão dois encontros com grupos diferentes, um com a professora das crianças de escola pública (data: 28/10) e outro com os professores das crianças da escola privada (data: 29/10). O encontro terá um roteiro com perguntas semiestruturadas para condução dos debates sobre os temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criança -tecnologia-escola; • Criança-tecnologia-família; • Criança-tecnologia-mundo; • Mídias sociais-crianças.
b) Tema 2: O que as crianças dominam?		
Procedimento	Instrumento	Detalhamento
Visita domiciliar: sondagem sobre o uso social das tecnologias com base em uma visita domiciliar de até 2h (duas horas) à casa de cada criança. Essa visita visa a apreender os domínios da criança em relação ao celular, à câmera/ ao vídeo e à <i>internet</i> (redes sociais, jogos e outros <i>sites</i>). (Datas: 01 a 26/11/2021)	- Entrevista semiestruturada e observação de campo	<p>Detalhamento 1: visitas domiciliares às casas das crianças (não sendo possível as visitas domiciliares, planejaremos um ambiente na escola e receberemos os alunos individualmente). Observaremos a realidade socioeconômica e cultural das crianças e elaboraremos um roteiro de diálogo semiestruturado, a fim de que elas mostrem seus domínios e conhecimentos sobre os recursos tecnológicos.</p> <p>Detalhamento 2: ao término da visita, provocaremos as crianças a produzirem ou pesquisarem algo sobre um tema social que envolva crianças. Essa produção deverá ser apresentada nas trocas de experiências da próxima etapa da pesquisa (tema 3 - as produções das crianças). Orientar que elas organizem uma apresentação sobre um dos temas sociais: A criança e a pobreza; A criança e o meio ambiente; A criança e a violência; A criança e a escola. Elas poderão realizar suas apresentações, utilizando-se de vídeos, fotografias, desenhos, entrevistas etc.</p>
a) Tema 3: O que as crianças produzem?		
Procedimento	Instrumento	Detalhamento
Trocas de experiências	Plataforma virtual	Um encontro virtual para que as crianças troquem experiências sobre o que produziram a partir da

		provocação e problematização realizada na fase anterior. Nas trocas de experiências, cada criança apresentará seu tema que pode ser em vídeos, fotografias, desenhos, entrevistas etc. As produções serão relacionadas aos temas orientados na fase anterior: A criança e a pobreza; A criança e o meio ambiente; A criança e a violência; A criança e a escola. Após as apresentações (por blocos temáticos), as crianças e a pesquisadora podem fazer perguntas, a fim de ampliar o debate sobre o tema (data: 30/11 – após visita às casas).
--	--	---

Fonte: Dados do Caderno de Campo da Pesquisadora. Encontros de 1 a 5 com as crianças das escolas pública e privada entre 09 e 26/11/2021.

I - Procedimento de análise

Os dados da pesquisa contaram com a análise das conversas e entrevistas. Segundo Hutchby e Moran-Ellis (2005), a análise de conversa é uma estratégia muito usada na etnografia. Pela análise de conversa, segundo eles, podemos ter acesso à maneira como os participantes entendem as ações uns dos outros, como estabelecem cursos mútuos e colaborativos de atividade social, como tecem relações entre enunciados e, assim, podemos descobrir formas padronizadas nas atividades realizadas.

Sobre o ponto de partida, mesmo que as crianças tenham participado da pesquisa em dois grupos diferentes, a análise teve foco nas relações das crianças com as culturas digitais, em seu protagonismo e nas lutas de classe que travam no grupo, mas também na sua vida como um todo, e muitas análises consideram as crianças subjetivadas e não como pertencente a um grupo.

Em outros momentos, o grupo das crianças também é considerado, na medida em que visamos à análise de seus elos de pertencimento, de suas afinidades, da criança coletiva, assim como de sua infância. O grupo das crianças foi demarcado pela sua proximidade e pelo vínculo escolar, afinal foi onde as localizamos e pudemos ter acesso a elas. Da mesma forma, por intermédio da instituição, teríamos mais facilidade para conseguirmos o aceite dos pais para os encontros, com uma regularidade de encontros que ultrapassou o prazo de um mês de contato, já que realizamos tais encontros uma vez ou, no máximo, duas vezes por semana.

Dessa forma, muitas vezes, apresentamos as crianças por ordem alfabética, não nos importando com o grupo a que pertenciam. Em outro momento, detivemo-nos às relações no interior do grupo. O que queremos reafirmar com isso é que não havia pretensão de analisarmos um grupo em relação ao outro, como se fosse um grupo das crianças. No entanto, foi necessário

sinalizarmos as arenas de ações/tensões que as crianças travaram a partir das suas lógicas de vida.

II - Apresentação dos sujeitos participantes: as crianças-comigo na pesquisa

A criança é um sujeito social humano em um processo peculiar do desenvolvimento. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2020), as crianças e os adolescentes somam mais ou menos 1/3 da população mundial. No Brasil, estamos falando de um grupo populacional com 69 milhões de brasileiros e brasileiras de até 18 anos. Ao localizarmos as crianças brasileiras de até 12 anos, nesse recorte, elas somam quase 20% da população. Então, salvaguardando o significativo número populacional, adentramos à formação do grupo social criança.

Assim, convidamos as crianças para o processo desta pesquisa, para estarmos com elas. Essa apresentação das crianças que se segue se deu com base nos dados da pesquisa coletados, um recorte da expressão delas quando da apresentação que fizeram no nosso primeiro encontro. A dinâmica motivadora foi denominada “O que cabe no meu Zoom”. Por meio dela, as crianças foram convidadas a abrirem suas câmeras (quem estava com ela fechada) e a focarem em algo ao seu redor, a fim de partilhar conosco algo do seu entorno que fosse significativo para ela e justificasse para o grupo sua escolha em foco, ao mesmo tempo em que se apresentasse.

As crianças⁹ pesquisadas são de realidades socioculturais diferentes. Cada uma contribuiu, de forma significativa, para a composição dos dados desta pesquisa. A seguir, o Quadro 4 traz os dados relativos a essas crianças.

Quadro 4: Apresentação das crianças e de seu contexto digital

Escola	Criança	Breve Relato do Contexto Digital Apreendido
	Miguel	<p>No primeiro encontro já atualizou o grupo sobre as inovações tecnológicas dos aplicativos que estávamos usando: <i>Google Meet</i> e <i>WhatsApp</i>. Descobriu que a função “pano de fundo” só funciona com câmera aberta. E falou que a legenda ainda não estava traduzida. Ele sempre puxava as falas nos encontros e prontamente respondia.</p> <p>Ele se apresentou: “- <i>Sou Miguel Amaro Correia Carvalho, dez anos, estudo na Escola Municipal José de Alencar, gosto de dormir e jogar com um colega de outra escola, o Colégio Intergaláctico</i>”.</p> <p>Na dinâmica de apresentação e quebra gelo nomeada de “O que cabe no meu zoom”, ele aproximou para nós a cama dele, os bichos de pelúcia e girou pelo ambiente até o seu computador. Ele estudava numa escola</p>

⁹ A pesquisa final conta com nomes fictícios dos sujeitos: crianças, professoras e instituições escolares. O nome das crianças foi escolhido por elas por meio da seguinte pergunta feita: na necessidade de ter que lhe atribuir um nome fictício, qual nome você escolheria? Já o nome das instituições foi escolha e consenso entre as crianças.

<p>Escola Municipal José de Alencar</p>	<p>privada anteriormente (por coincidência, a do nosso outro grupo de pesquisa).</p> <p>Ele prontamente respondeu à provocação sobre as tecnologias dizendo que são importantes e comprovou isso exemplificando que na pandemia ajudaram muito para estudar. Acha que são importantes para a zona urbana e rural. Informou-nos também que o <i>WhatsApp</i> se atualizou e permite agora realizar pagamentos. Disse-nos que agora o <i>WhatsApp</i> pode mandar pix, pagar coisas pelo telefone, falar e mandar mensagens para pessoas que moram longe. Disse ainda que o e-mail, por exemplo, substituiu a carta.</p> <p>Miguel simplesmente vai falando sobre tudo que tem acesso no mundo digital e acha que as tecnologias são aparelhos. Miguel lembra que o trator substituiu a enxada e que facilitou muito a vida da gente, também ela substituiu o dinheiro de papel para pagar, substituiu o cartão de crédito e as formas de pagar fisicamente, menos risco do que ir a bancos.</p> <p>Para ele, a internet ajudou as tecnologias a evoluírem ainda mais. Perguntou se eu sabia que, no <i>Google Meet</i>, no celular, cria uma imagem da pessoa enquanto a gente está falando com ela, referindo-se ao BIG Data, à capacidade de cooptação dos nossos dados e composição do nosso perfil, principalmente de consumidor pelos grandes extratores e comerciantes de dados. Diz que usa a <i>internet</i> para fazer as atividades, jogar com os amigos, ligar para o avô em Campinorte, conversar com os parentes e fazer grupos de família. Diz que o tio que é professor usa muito a tecnologia e ajuda a filha dele a estudar também.</p> <p>Quando faço perguntas sobre a vida em sociedade, Miguel responde dizendo que tem 116 seguidores numa rede social. Ele abre a ideia do que podemos ter acesso pela <i>internet</i>, diz sobre quais conhecimentos interessam para ele e situa a escola como o espaço de conhecimento prático e a <i>internet</i> como o lugar de alcance mais amplo.</p> <p>Fonte: Dados da Pesquisa – Diário de campo/Anotações do Encontro 1, Escola Pública, em 09/11/2021, aos 18’.</p>
	<p>Ana Gabrielle</p> <p>No primeiro encontro, logo que entrou na sala <i>on-line</i>, levantou a mão. Ao que lhe passei a fala, ela disse que viu essa coisa (ícone da mão - função levantar a mão) e só quis saber o que era. Ana Gabrielle se apresentou dizendo que tem dez anos. Adora jogar <i>Roblox</i> e está bem no desempenho do jogo. Deu um <i>zoom</i> com a câmera pela área externa da casa onde estava e focou o irmãozinho (bebê) e disse que o ama muito. Afirmou ainda que o irmão e a irmã são as melhores coisas da vida dela. Eles têm 7 meses e 5 anos.</p> <p>Como Ana Gabrielle não expressou muito no início do primeiro encontro, trago para momento o depoimento da mãe no dia da visita à casa. Disse-me que anteriormente ela estudava numa escola privada e teve problemas com a professora de matemática e, nessa escola pública em que está estudando agora, superou tudo isso. Elogiou enormemente a professora Mariza, tanto ela quanto a própria criança Ana Gabrielle. Seguirá em 2022 para o 6º Ano em uma escola pública.</p> <p>Ana Gabrielle, no primeiro encontro, disse-me que as tecnologias são importantes, pois, quando os pais estão trabalhando, podem mandar mensagens para os filhos. Tecnologia para ela são os celulares, os computadores, tablets e outros aparelhos como impressoras. É uma coisa boa, porque com ela pode jogar, fazer pesquisa, falar com as pessoas. Gosta de jogar, conversar com as amigas, assistir <i>Tik Tok</i> e explorar o <i>YouTube</i>.</p> <p>Fonte: Dados da Pesquisa – Diário de campo/Anotações do Encontro 1, Escola Pública, em 09/11/2021.</p>
	<p>Estela</p> <p>Tem 11 anos e gosta muito de gatos. Tem um canal no <i>YouTube</i> que se chama “EstelaGata”. Mora com o pai, a mãe e avô materna em casa. Filha única. É bem-falante. Sempre incentiva os outros a falarem e era uma</p>

	<p>das primeiras a levantar a mão para falar. Percebi que apresentava alguma disfunção na fala, parece que a articulação não acompanhava a velocidade do pensamento. A professora durante a entrevista me perguntou: “você viu que a Estela tem um probleminha, né?”. Eu questioneei se tinha laudo de alguma deficiência, ao que afirmou que não possuía e que se dava pelo motivo de os pais não aceitarem que ela necessitasse. A professora justificou concordando com os pais, ao completar que ela é muito inteligente e participativa nas aulas.</p> <p>Estela define que as tecnologias são importantes, concorda com a posição dos colegas e afirma que podemos falar com quem mora em outros lugares, utilizar bancos <i>on-line</i> sem precisar pegar filas, pesquisar em bibliotecas sem ir lá, procurar músicas que antes eram veiculadas por rádios. Conclui que tecnologias são aparelhos eletrônicos. Estela é bem-informada, sabe que tem casas que usam comandos de bater palmas para se controlarem as luzes, mais avançados que comandar por toque em máquina ou tomadas de ligar ou desligar.</p> <p>Ela e a Kiara, no período de isolamento, ligaram uma para outra e conversavam, mesmo estando de longe. Informou também que joga <i>on-line</i> pelo celular, no entanto, no tempo livre, também brinca de boneca.</p> <p>Pela <i>internet</i>, fala com tios de Campinorte-GO, da Espanha, e com a avó que mora longe, em outro estado. Ama a família e afirma que <i>a família em primeiro lugar</i>”. Estela faz propaganda do seu canal no <i>YouTube</i>. Diz que tem 22 seguidores e pede para segui-la.</p> <p>Fonte: Dados da Pesquisa – Diário de campo/Anotações do Encontro 1, Escola Pública, em 09/11/2021.</p>
Kiara	<p>Estava querendo falar, porém, é muito tímida. Tem dez anos. Na dinâmica, ela deu o <i>zoom</i> numa gata que se chama Rapunzel, sendo que a Estela, que gosta de gatos, fez um comentário nesse momento. Segundo a professora, Kiara tem a avó como cuidadora, a mãe faleceu num acidente de moto há uns três anos.</p> <p>Kiara tem o próprio celular. Segundo ela, as tecnologias são importantes para fazer trabalhos na pandemia. E define que são aparelhos úteis para estudar, como <i>notebook</i>, celulares, computadores. Sobre o que faz com a ajuda das tecnologias, ela afirma que tanta coisa... Faz um tempo de silêncio... Depois diz: “ajuda muito, fazer contas na calculadora”.</p> <p>Kiara diz que não tem paciência para quebra-cabeça, mas que joga <i>Roblox</i> com Kiara <i>on-line</i>. Usa o celular para falar com os familiares, tios de catalão, Anápolis, tia na Espanha, adora <i>Tik Tok</i> e jogar. Kiara diz que tem 1.524 seguidores no <i>Tik Tok</i>.</p> <p>Fonte: Dados da Pesquisa – Diário de campo/Anotações do Encontro 1, Escola Pública, em 09/11/2021.</p>
Paulo	<p>Ele se apresenta como Paulo Alves Moreira, tem dez anos, gosta de usar o celular, gosta de jogar <i>Roblox</i>. Estuda na Escola Municipal José de Alencar. Fui avisada pela professora que o aluno tem deficiência intelectual, tem disfunção na fala, sabe ler, fazer contas, mas tem sério problema na visão e déficit de atenção. Tem laudo e conta com professor de apoio na escola. Ele tem limitações, mas, segundo ela, ele assimila tudo, também me adianta que ele é introvertido, mas não é tímido, e me orienta para direcionar a fala para ele com comandos mais diretos para que ele responda. Durante os encontros, a mãe sempre mediava ou dava as respostas por e para ele. Por vezes, percebi que ela não dava tempo para ele pensar. Ele tem pouco acesso ao celular, não tem celular próprio ou computador, usa o celular do irmão.</p> <p>A professora é encantada por ele. Segundo ela, ele tem opinião própria, é dedicado e diz que vou gostar dele. Para falar com o Paulo, sempre era pelo contato do irmão, Gabriel, durante o dia, ele quem cuidava do Paulo enquanto os pais trabalhavam, porém, nos encontros, por ser no horário</p>

		<p>das 18 horas, sempre era a mãe que o acompanhava. No final do primeiro encontro, preocupei-me, pois o Paulo estava se expressando pouco e a professora me tranquilizou, disse que ele é assim mesmo, porém que está sendo muito bom para ele, ele está se sentindo importante no projeto.</p> <p>Paulo concorda com os colegas que tecnologia é importante. Com a ajuda da mãe, diz que fala com o avô e faz pesquisas no <i>Google</i>. Gosta de jogar <i>Roblox</i> na <i>internet</i> e de usar o <i>YouTube</i> e que também gosta de ouvir músicas.</p> <p>Fonte: Dados da Pesquisa – Diário de campo/Anotações do Encontro 1, Escola Pública, em 09/11/2021.</p>
<p align="center">Colégio Intergaláctico</p>	<p align="center">Maitê Albuquerque</p>	<p>Ela tem dez anos. Gosta mais das disciplinas de ciências e história, e, na dinâmica “O que cabe no meu zoom”, mostrou uma foto dela na sua formatura do 1º ano e disse que, quando ela era pequena, viveu um tempo muito especial para ela. É bailarina, muito disciplinada, senta-se diante do computador com uma postura encantadora.</p> <p>Sobre a dinâmica do giz de cera, mesmo sabendo que iria repetir a colocação dos colegas anteriores à sua fala, ela dá uma entonação diferente, de organização e síntese (10’13’’). Maitê conceitua que tecnologia digital é a evolução de tudo, por exemplo do teclado, mouse, que funcionam mais rápido. Sua casa ocupa um quarteirão quase todo, com um belíssimo jardim. Maitê tem dois irmãos mais velhos que ela e que sempre dão suporte sobre o uso das tecnologias para ela. No dia da visita, sua mãe veio da loja de material esportivo que possuem para me receber e esteve junto durante a visita, falando do quanto Maitê é disciplinada, estudiosa, esforçada e boa filha. Tem dificuldade de aceitar e superar quando não sai bem nas provas ou em qualquer outra atividade.</p> <p>Fonte: Dados da Pesquisa – Diário de campo/Anotações do Encontro 1, Escola Privada, em 17/11/2021.</p>
	<p align="center">Helen</p>	<p>Falante. Logo de início, questionou se precisaria colocar o uniforme da escola para os encontros. Estuda no Colégio Intergaláctico. A própria mãe, nos contatos tanto na visita quanto pelo <i>WhatsApp</i>, expressou o quanto a filha se posiciona bem no mundo. A mãe é encantada com a fala da filha e isso impulsiona Helen. Admira e transmite um tom de preocupação como se fosse difícil controlar uma filha tão esperta, porém o misto é de admiração e preocupação (visita). A professora sempre pergunta se a Helen não está falando demais nos encontros...</p> <p>Helen faz balé, gosta de falar que faz balé juntamente com a Maitê e afirma que o horário dos encontros (19h) fica bom, pois consegue sair da aula, ir para o balé, chegar em casa, tomar banho e comer alguma coisa. Tem 10 anos, sua disciplina favorita é Ciências e diz que, quando crescer, quer tentar se formar em medicina. Mostra uma foto de quando era pequena, os patins, diz que os ama, anda com eles todo sábado na feira coberta, já tem cinco anos que patina sozinha, com os primos ou com o tio. Disse que tem várias pessoas da família que também gostam.</p> <p>Ela é muito perspicaz. Na dinâmica do giz de cera, que os motivou para discutirem sobre evolução tecnológica, ela teceu uma crítica dizendo que, mesmo o giz dela tecnológico tendo sido o que quebrou, ela fez a analogia do giz comum e do com suporte, utilizando o termo “talvezzzz” não quebre com tanta facilidade (32min). Ela sempre procura um jeito diferente de falar diferente dos que falaram anteriormente e, mesmo que concorde e incorpore o que já foi dito, sempre incrementa. Tem um vocabulário muito bem elaborado, com conectivos como “no entanto”, “talvez”, contudo” ...</p> <p>Para ela, tecnologia digital é o celular que foi evoluindo, os computadores, as televisões...</p>

	<p>Helen se arrisca em todas as perguntas, mesmo que não tenha certeza. Participa ativamente do diálogo em que tentam conceituar tecnologias digitais.</p> <p>Fonte: Dados da Pesquisa – Diário de campo/Anotações do Encontro 1, Escola Privada, em 17/11/2021.</p>
Diana	<p>Diana tem nove anos, estuda no Colégio Intergaláctico, gosta de ciências e português. Mostrou, com a ajuda da mãe, um porta-retrato com a imagem dela e seu avô em uma enorme máquina colheitadeira numa fazenda, também mostrou uma bíblia como seu objeto favorito. Ela usa óculos grandes, é calada, fica ouvindo mais do que fala. Joga principalmente <i>Roblox</i> com Nanda. Tem <i>expertise</i> na máquina fotográfica. Foi a primeira a conseguir alterar o pano de fundo no ambiente do <i>Meet</i> quando eu entrei com um pano de fundo de uma nave espacial. Nos encontros, ela alternava o acesso diversas vezes entre o celular e o computador. Levantava-se para falar perto do microfone que não estava bom, não tinha fone de ouvido. Começou um dos encontros junto com sua mãe, no carro. Não faltou nenhum encontro. Suas respostas eram curtas e gosta de mostrar domínio dos objetos tecnológicos. Participava sempre do seu quarto.</p> <p>Na dinâmica do giz de cera, sucintamente diz que as tecnologias ajudam a reduzir desperdício. Diz que tecnologias digitais é a evolução das redes sociais.</p> <p>Fonte: Dados da Pesquisa – Diário de campo/Anotações do Encontro 1, Escola Privada, em 17/11/2021.</p>
Hérico	<p>Único menino sorteado entre os que estudam no Colégio Intergaláctico. Tem dez anos. Na dinâmica “O que cabe no meu zoom”, mostrou a pastinha que entreguei no colégio com os materiais para as dinâmicas dos encontros, os livros que têm perto dele, computador, teclado do computador, são coisas com que lida todo dia e gosta desse mundo. Sempre participou do encontro pelo computador que fica no seu quarto. Aliás, seu ambiente lembra muito o de um escritório. Ele é muito organizado.</p> <p>Sobre as tecnologias, vê a necessidade da evolução para acompanhar as mudanças do mundo, disse que a tecnologia veio para fazer sucesso e está fazendo, percebe nos cálculos, na calculadora, nas máquinas, no giz de cera.</p> <p>Responde com muita rapidez que tecnologias digitais são o celular/telefone/computador e relaciona que antes não tinha isso de digitar, que os telefones Nokias antigos quase não tinham funções.</p> <p>Fonte: Dados da Pesquisa – Diário de campo/Anotações do Encontro 1, Escola Privada, em 17/11/2021.</p>
Nanda	<p>Nanda tem dez anos, mora com sua mãe, que trabalha de atendente numa loja de aluguel de roupas de noivas. O que mais gosta lá é do recreio e da aula de artes. O <i>hoverboard</i>¹⁰ seria o que caberia no meu zoom. Às vezes, participava dos encontros do trabalho da mãe. Posiciona-se sobre a importância da tecnologia como uma evolução em tudo, numa roupa, exemplifica que, quando uma pessoa faz de um jeito antiquado e outra de uma forma mais evoluída, é porque esta usou tecnologia. Nanda formula o conceito de tecnologia digital mostrando um jogo que fica mais realístico, o controle com mais funções e compactas.</p> <p>Ela tem muita liberdade, pouca vigilância dos pais. Diversas vezes, remete ao fato de os pais serem separados, diz que mora com a mãe e não</p>

¹⁰ *Hoverboard* é um patinete eletrônico.

		<p>tem irmãos na casa, mas tem da parte do pai. Segundo a professora, por vezes, a Nanda teve que ser ouvida, já chorou muito, mostrou-se revoltada (palavras da professora) com fatos familiares. Durante o encontro, também não perdia oportunidade de se expressar sobre alguns comportamentos da mãe dos quais ela não gostava, principalmente de ela sair sempre e deixá-la na casa de outras pessoas.</p> <p>Fonte: Dados da Pesquisa – Diário de campo/Anotações do Encontro 1, Escola Privada, em 17/11/2021.</p>
--	--	---

Fonte: Dados do Caderno de Campo da Pesquisadora. Encontro 1. Escolas pública e privada, entre 9 e 17/11/2021.

O critério etário concorreu para que as crianças falassem sobre qualquer tema, com poucas amarras que interferissem em seus posicionamentos e, quando havia, lançaram-se em estratégias para esse contorno. Elas participaram do grupo da pesquisa com o consentimento dos seus pais/responsáveis e a anuência da escola onde estudam. Todas elas assinaram o Termo de Assentimento para participação na pesquisa.

Todas as crianças falam de experiências que possuem nas culturas digitais e, assim, temos a composição de crianças que apresentaram um espectro mais vasto de experiências com os aparelhos digitais (Miguel, Estela, Diana, Helen, Maitê, Ana Gabrielle) e crianças com repertório de menos experiências nesse campo (Paulo, Hérico e Nanda). As experiências tanto das crianças que têm maior contato quanto das que mostraram ter menos contato com o mundo digital trazem o elemento do jogo (*on-line* e *off-line*). As cinco crianças da escola pública e duas das crianças da escola privada falaram, logo na apresentação, sobre suas experiências com os jogos digitais. As outras três crianças, todas da escola privada, que não contemplaram sobre o jogo nesse diálogo inicial, também mostraram, em outros momentos, que jogam os jogos digitais.

Palavras mais atribuídas às tecnologias pela incidência e prevalência nos discursos das crianças foram destacadas e elencadas no Quadro 5, conforme se segue.

Quadro 5: Palavras utilizadas pelas crianças para definição de tecnologias

importante	acesso	jogar	faz a diferença	pesquisar
falar com pessoas distantes	aparelhos	assistir	acompanhar as mudanças do mundo	realístico
substitui	evolução	comando	ajudam	cálculos
conversar	internet	úteis	sucesso	rapidez

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com dados do Encontro 1 (09 e 17/11/2023).

Nanda (criança da Escola Privada, Encontro 1, em 17/11/2021) exemplifica que, quando uma pessoa que faz algo “de um jeito antiquado e outra de uma forma mais evoluída”, é porque esta usou a tecnologia. Essa definição da Nanda engloba boa parte das definições que as crianças relacionaram. Porém, lendo cada uma e voltando-nos ao quadro da apresentação de cada uma, lembrando que os fragmentos do quadro tentam abarcar e compor para o leitor uma aproximação do contexto de cada criança participante da pesquisa, é possível notarmos definições/significados bem diferentes.

A partir disso, apresentamos duas reflexões que podem embasar o pensamento sobre a relação do conteúdo expresso pelas crianças e a relação com seu contexto cultural e geracional. A primeira é de Bertaux (1979, p. 180), que assim se expressa:

[...] as crianças [...] vêm ao mundo nas famílias de uns e de outros. As filhas de rendeiras serão parecidas com as filhas de comerciantes? A diferenciação das crianças é tanto mais fácil de perceber porquanto no começo, comerciante e rendeiras pertencem a mesma aldeia e ao mesmo meio. É, portanto, a posição de classe que produz em cada uma das práticas diferentes, que produz a pessoa através das práticas. E as mulheres, por sua vez enquanto mães, segundo sua posição de classe, produzirão seus filhos diferentemente.

E a segunda reflexão é de Thompson (1981, p. 99, grifo nosso), para o qual,

Pela **experiência**, os homens se tornam sujeitos, experimentam situações e relações produtivas como necessidades e interesses, como antagonismos. Eles tratam essa experiência em sua consciência e cultura e não apenas a introjetam. Ela não tem um caráter só acumulativo. Ela é fundamentalmente qualitativa.

Nesse ponto, o interesse foi trazermos posicionamentos que dialogam com a diversidade de experiências que as crianças participantes desta pesquisa apresentaram. Essas experiências distintas, passíveis de entendimentos também distintos da concepção teórica com que se alinham, ao longo desta pesquisa, serão discutidas sempre situadas num contexto de classe (cultural e econômico), porém com vistas à superação, a denúncias e à visualização da possibilidade da criança como ator social, e não como um vir a ser já estabelecido.

III - O grupo: que espaço social era esse?

Helen definindo o Grupo

Helen: Precisamos vir para os encontros (virtuais) com a camiseta do colégio?

Pesquisadora: Não.

Helen: Então aqui não é escola.
(Criança da Escola Privada, Encontro 1, em 17/11/2021)

Os encontros com as crianças demarcaram um novo espaço de participação social. Não era uma extensão da escola nem da casa. Era um espaço em que nos reunimos com o objetivo da realização da pesquisa e se tornou um lugar de trocas de experiências, um espaço social. Ao longo dos encontros, cada grupo foi se delineando, criando seus contornos. Nossa interação foi nesse mesmo ritmo, ganhando a confiança delas, que, no início, mesmo com as dinâmicas de “quebra-gelo”, pareciam tatear esse novo lugar de participação.

As crianças policiavam uns aos outros sobre os conteúdos, fizeram perguntas à pesquisadora como: “você vai falar para a professora?” e sondavam sobre o vínculo da pesquisadora ou o contato dela com seus pais. Faziam curvas, comunicavam-se entre eles em aplicativo de mensagens privadas. Porém, logo no segundo encontro, percebemos que estávamos definindo que nosso espaço não seria nem casa, nem escola e que o conteúdo dos nossos encontros estava seguro, com o qual mesmo seus pais já não estavam tão interessados ou preocupados.

Das dez crianças, apenas uma faltou a um dos encontros, o quarto encontro. Foi o Miguel. Era um dos que mais se expressava e gostava de estar ali. O motivo da falta foi que ele dormiu e perdeu o horário da reunião. Realizou uma ligação à pesquisadora assim que acordou, todo preocupado. Ele tinha feito a avaliação externa no dia, Prova Brasil, chegou cansado e com dor de cabeça. Tivemos que situá-lo sobre o encontro, pelo telefone e *WhatsApp*. Quis saber de tudo, tanto que foi possível termos seu posicionamento pessoal sobre algumas das questões que travamos, porém a interação foi o de que tanto ele quanto a pesquisadora sentiram falta. Nesse dia, percebemos o quanto cada um tinha um papel importante no grupo. A Kiara, com a ausência do Miguel, acabou assumindo o papel de mediadora, nesse dia.

Para nós, também houve esse movimento novo. Conversávamos com elas, mas havia sempre a presença dos pais, com alguma suspeita, rondando nosso ambiente. Também, as professoras, na aula seguinte aos nossos encontros, queriam saber de tudo o que aconteceu. Elas participavam dos questionamentos, tanto com os familiares/responsáveis quanto na escola. Nas visitas domiciliares e no contato com as professoras, seja na escola, seja no dia da entrevista com eles, há falas do conteúdo das conversas sobre o grupo. Porém, era no grupo que as crianças diziam sobre o que contavam para eles. Fomos percebendo que tínhamos criado nossas regras de convivência, nossos combinados e nossa cumplicidade, quando vimos os relatos sobre o fato de as crianças estarem gostando de participar dos encontros e quando nos solicitavam para que,

de certa forma, ensinássemos a eles/elas sobre os perigos da *internet*, para que falássemos que eles não deveriam ficar tanto tempo *on-line* e que ajudássemos para que eles estudassem mais.

Nos primeiro e segundo encontros, com maior ênfase, os pais das crianças circulavam pelo ambiente e estavam atentos ao conteúdo das nossas discussões. A mãe do Paulo esteve junto com ele em todos os encontros, dando suporte, mas, em diversas vezes, expressou seu próprio posicionamento. As crianças aprenderam a conviver com a mãe de Paulo apoiando-o por causa das suas deficiências físicas (visão e motricidade) e intelectuais. Aos poucos, as crianças e nós conseguimos encaixar uma presença “alheia” a elas. Nesse grupo, também havia a mãe da Ana Gabrielle que, por diversas vezes, no Encontro 1 e 5, com maior ênfase, e em vezes esporádicas nos outros encontros, passava por perto, pois a Ana Gabrielle não tinha um quarto reservado, dividia o quarto com suas irmãs e, por causa de ser a casa pequena, sentia mais facilidade para participar da reunião na área coberta externa da casa. Pelo menos em três dos encontros isso foi possível de se perceber. As mães da Estela, da Helen e da Diana também estiveram presentes no primeiro encontro com mais intensidade. A mãe da Diana cochichou até uma resposta para ela no primeiro encontro, depois, apenas mais uma ou duas vezes, percebemos a presença delas no ambiente em que as crianças estavam. Sobre os responsáveis por Hérico, Nanda, Miguel e Kiara, em nenhum dos encontros foi percebida a presença deles por perto.

Não tivemos dificuldades para que o grupo conseguisse participar e se expressar com espontaneidade, principalmente a partir do segundo encontro. Não houve nenhuma intervenção ou limitação imposta pelos pais e responsáveis a ponto de notarmos que as respostas das crianças ou suas ações durante os encontros tivessem sido cerceadas. No entanto, houve momentos em que as crianças se preocuparam se os pais estavam por perto ou ouvindo as colocações que estavam fazendo ou que queriam fazer, como podemos ver a seguir:

Helen (diante da fala da Nanda sobre negociação de regras com os pais):
espera aí, deixa eu ver se meus pais estão aqui perto a janela...
Oh, menina, meus pais estão escutando.

Fonte: Helen, criança da Escola Privada, Encontro 3, em 21/11/2021.

Além disso, víamos os olhares voltados para trás ou para os lados para verem se o lugar estava público ou privado antes de falarem o que queriam. Por esses poucos recortes, é possível percebermos que, no grupo, as crianças falavam tudo e sobre tudo ante as provocações do roteiro do encontro.

Se o grupo, como concluiu a Helen na citação transcrita na epígrafe de abertura desse tópico, não é escola e, também, não é família, então o que seria? Muitas crianças tinham afinidades, mas algumas apenas estudavam juntas e algumas, devido à pandemia, pouco ainda se conheciam na escola. As da escola pública tinham menos conhecimento entre si, demonstraram que sempre havia alunos novos na turma naquele ano, e não percebemos fortes laços entre elas, que estudaram juntas em outros anos. O grupo do Colégio Intergaláctico demonstrava vínculo e cumplicidade maior entre elas. Conheciam-se desde anos anteriores e tinham par de melhores amigas, como Helen e Maitê, que até se intitulavam irmãs gêmeas de famílias diferentes, pois descobriram que nasceram no mesmo dia e no mesmo hospital, e as amigas de jogo *on-line*, e o detalhe é de que a turma dessa escola era composta por 11 alunos ao todo e que a metade estava no grupo dos encontros. Outro fator que também contribuiu para a maior proximidade entre as crianças é que a escola privada retornou às aulas presenciais dois meses antes da escola pública, com todos os alunos da sala, pois era fácil de se estabelecer o distanciamento entre 11 alunos, ao passo que a escola pública trabalhou com o ensino remoto total até setembro de 2021, para, depois, retornar ao presencial, porém no formato de rodízio. A turma foi dividida e os alunos se alternavam semanalmente entre aulas presenciais e remotas. Os integrantes da escola pública eram cinco crianças de um universo de 38. Só no grupo havia duas crianças que se matricularam nessa escola durante a pandemia, vindas de escolas privadas. Elas tinham bem menos vínculos de conhecimento.

Os encontros do grupo aconteceram nos meses de novembro e dezembro de 2021; dessa forma, iniciaram-se quando ainda havia isolamento pela pandemia de coronavírus.

IV - O lugar da pesquisadora no grupo

Organizarmos os encontros e participarmos deles com as crianças foi uma experiência única. Estávamos muito apreensivos diante do fato de elas falarem, contarem sobre seus modos de se relacionarem nas culturas digitais, porque é um terreno cercado de proibições e de defesa dos pais pelo lugar sagrado da infância, os quais justamente veem nas tecnologias a maior oportunidade para que esse universo seja abalado.

As falas dos pais no momento da assinatura do Termo de Consentimento¹¹ para a pesquisa nos causaram medo. Medo por depositarem em nós uma oportunidade para fazermos o que eles não estavam conseguindo, uma educação para as mídias. No entanto, o desejo deles

¹¹ Todos os termos de consentimento e assentimento foram aprovados pelo Comitê de Ética na Pesquisa sob o Número do Parecer: 5.038.531 – Plataforma Brasil e estão anexos.

também se justificava por uma defesa conservadora de suas crenças, seus costumes e sua visão de criança.

Nesse sentido, nossa participação com elas aconteceu de uma forma que avaliamos ter conseguido sua confiança, o reconhecimento do lugar da pesquisadora, mas de uma adulta próxima. Incluíram-nos, mudaram as formas de referirem a nós. Começaram chamando a pesquisadora de senhora, professora, tia, Cláudia e terminamos com eles usando os termos você, senhora, Cláudia e tia. A professora não teve espaço e o termo senhora foi utilizado por pouquíssimas vezes. Esses pronomes nos davam um bom retorno sobre nossa vontade de estarmos próximos a elas.

CAPÍTULO I

1 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E CULTURAS DIGITAIS

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada.

(Karl Marx)

Se o mundo não se constituísse por um movimento de intensas mudanças no modo de vida bastaria que nós, os adultos, revisitássemos o nosso “tempo de criança” para falarmos dela/ de mim/ de nós mesmos. No entanto, as transformações que vamos, como humanidade, objetivamente, experienciando e desenvolvendo determinam diferentes tempos e espaços do ser criança, o que impossibilita falarmos das crianças de agora apenas pelas relações travadas pela criança que fomos. No entanto, a criança de outrora faz parte da história e da sociedade da criança contemporânea.

Dessa forma, entendemos que precisamos fazer um duplo movimento: primeiro, ouvi-las, para sabermos o que elas têm feito com a sua história, do seu modo possível, no contexto do agora, ainda mais para conhecermos as lutas que estão travando para as próximas crianças que virão; depois, precisamos ouvir a história delas, compreender como as infâncias têm se constituído e, como assevera Thompson (1981) sobre o método histórico, compreender suas causas de lutas.

De acordo com esse pensamento, a criança tomada neste estudo é entendida como “um sujeito histórico e de direito, que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e outras crianças, em grupos e contextos culturais nos quais se insere” (BRASIL, 2009, p. 6). Consideramos, então, que ela convive e atua, no entanto, de diferentes formas, em seu tempo histórico-cultural. De modo particular, este capítulo trata das concepções de criança, de infância, de suas relações com as tecnologias e com os artefatos digitais e dos novos modos de vida desse tempo, a que muitos têm nomeado como culturas digitais.

O capítulo está permeado por discussões teóricas, porém se inicia com elas, com os dados coletados nos encontros com as crianças, pela organização e sequência expositiva que elegemos, com o que as crianças expressaram sobre o tipo e a condição social delas em relação ao acesso às novas tecnologias. No movimento metodológico que utilizamos, os dados gerais revelados pelas crianças como sujeitos da pesquisa são apresentados na primeira seção, comentados e, a partir deles, geraram-se cinco temas de discussão teórica (subtópicos/seções). Decidimos por, após a apresentação dos dados expressos pelas crianças, trazer o levantamento histórico das culturas digitais no Brasil, seguido pelo histórico das leis e regulamentações a que estamos submetidos, já dando ênfase àquelas que circundam as crianças e a *internet*.

Em seguida, apresentamos o contexto que visibiliza as crianças sem acesso às tecnologias digitais. Além da denúncia, decidimos por essa ordem dos assuntos para que, seguidamente, pudéssemos trazer o tópico sobre o que as crianças contemporâneas que possuem acesso aos bens das culturas digitais estão sabendo, dominando e produzindo nesse campo. Buscamos valorizar suas conquistas de participação. No entanto, queremos provocar a sensibilidade acerca do que a criança sem acesso tem como negação/privação de direitos. O propósito é que reconheçamos, primeiramente, a criança sem acesso, para não nos esquecermos dela e, assim, lutarmos pelas condições de igualdade de participação na cultura do seu tempo na história das culturas digitais.

1.1 AS CRIANÇAS CONTEMPORÂNEAS: REALIDADES, CLASSE SOCIAL E ECONÔMICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Consideramos que as concepções de criança e infância são categorias distintas, porém interdependentes. Na tarefa de compreendermos as relações que as crianças contemporâneas mantêm material e culturalmente com as tecnologias digitais, acreditamos que ouvindo-as poderemos acessar seus modos singulares de lidar com o tema.

No momento da entrevista com as crianças, particularmente na atividade em que utilizamos a técnica da Roda de Conversa para entendermos sua relação com as culturas digitais, foi-nos possível ouvi-las sobre as tecnologias que elas tinham em casa e nas suas escolas, sobre quais não possuíam e sobre as que gostariam de ter. Durante o primeiro encontro, elas falaram sobre tecnologias, apreendemos as definições que dessas fizeram, e elas mostraram aquelas com as quais convivem. Num primeiro instante, não houve o filtro de as tecnologias serem ou não digitais, sendo que esse conceito foi seguidamente se firmando e mais bem se delineando.

No quadro 6 a seguir, constam as tecnologias que as crianças reconheceram possuir.

Quadro 6: Tecnologias da minha casa

Tecnologias nas Casas	Grupo 1 ¹² - Crianças da Escola Pública					Grupo 2 – Crianças da Escola Privada				
	Kiara	Ana Gabrielle	Miguel	Paulo	Estela	Helen	Diana	Hérico	Nanda	Maitê
Micro-ondas	X	X	X	X						
Geladeira	X	X	X	X	X	X			X	X
Ar-Condicionado	X	X	X		X	X	X			X
Fogão	X	X	X	X	X	X				
Freezer	X		X							
Tomada	X	X	X	X	X	X				
Ventilador	X		X	X						
Computador	X	X			X		X	X		X
Celular	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Notebook	X		X			X				X
Televisão	X	X	X	X	X	X			X	
Impressora	X	X	X					X		
Lanterna	X	X								
Sugar	X									
Abajur	X									
Cafeteira	X									
Airfryer	X									
Tanquinho	X			X	X					
Máquina de lavar	X	X	X		X	X				X
Chuveiro	X		X			X				
Caixa de som		X					X			
Pipoqueira		X								
Forno			X		X					
Pia			X							
Bebedouro					X					
Lâmpada					X					
Panela elétrica					X					
Teclado							X			
Pedaleira							X			
Guitarra							X			
Máquina de costura									X	
Geladeira digital								X		
Ring light						X				
Hoverboard									X	
E as outras comuns/As dos colegas anteriores							X	X	X	X

Fonte: Dados da Pesquisa. Caderno de Campo da Pesquisadora.

Sobre as tecnologias com as quais convivem, como é possível examinarmos no Quadro 6, elas elencaram inúmeras. Na ordem da fala delas (mesma ordem indicada no Quadro 6), é possível observarmos que as duas primeiras crianças, tanto no grupo das crianças da escola pública quanto no grupo das crianças da escola privada, expõem mais itens que as demais.

¹² Por vezes, utilizamos a forma abreviada Grupo 1 e Grupo 2 para nos referirmos ao coletivo que participou da pesquisa: Grupo das Crianças da Escola Pública e Grupo das Crianças da Escola Privada, respectivamente.

Porém, no Grupo 1, as crianças da escola pública elencaram bem mais itens e cada uma queria acrescentar algo a mais ou diferente do que foi indicado pelas anteriores. Sentiam-se bem em repetirem e acrescentarem pelo menos um elemento novo.

Diferentemente, no grupo das crianças da escola privada, a dinâmica ocorreu com maior rapidez. As crianças utilizaram-se de dois termos que sintetizavam a lista: “as mesmas que o/a fulano/fulana disse” ou “as mesmas comuns que todo mundo tem”, e acrescentavam apenas o que tinham de incomum na sua casa. Esse movimento fez com que o tempo para essa exposição fosse muito diferente nas duas realidades. O mesmo aconteceu no encontro em que mostraram as tecnologias presentes em suas escolas.

Especificamente sobre as tecnologias digitais, podemos perceber que o celular está presente em todas as casas e que as crianças gostam dessa tecnologia, conforme pode ser visualizado no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7: Tecnologias que mais gosto/uso

Tecnologias de que mais gostam/usam	Grupo 1					Grupo 2				
	Kiara	Ana Gabriell e	Miguel	Paulo	Estela	Helen	Diana	Hérico	Nanda	Maitê
Celular	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Notebook								X		
Computador		X		X		X		X		
Televisão	X	X	X		X	X	X			
Tomada	X	X								
Geladeira	X	X							X	
Fogão	X		X							
Ar-condicionado			X			X				
Impressora			X							
Ring light						X				
Hoverboard									X	

Fonte: Dados da Pesquisa. Caderno de Campo da Pesquisadora.

O computador está presente em metade das casas (três casas das crianças da escola privada e duas casas das crianças da escola pública). O *notebook* está presente em cinco das dez casas (em duas do grupo da escola pública e em três do grupo da escola privada). Ao longo dos encontros, também foi possível de percebermos que, dos computadores e *notebooks* declarados em suas casas, três crianças do grupo da escola pública (Kiara, Ana Gabrielle e Paulo) falaram do equipamento compartilhado pelos membros da casa, e as crianças do grupo da escola privada (Diana, Helen e Hérico) possuem seus próprios computadores/*notebooks*, inclusive os utilizavam em seus quartos durante os encontros.

O celular foi apontado, primeiramente e por todas as dez crianças, como a tecnologia que possuem ou mais utilizam; a televisão, por cinco delas (quatro da escola privada e uma da pública); e o computador, por três. Dentre outras tecnologias, de acordo com os gostos das crianças “muito utilizadas”, estão a geladeira e o fogão. Elas falaram muito nos encontros sobre comidas que cozinham (Kiara, Ana Gabrielle, Miguel e Nanda). Inclusive, a Nanda participou de todos os encontros de uma bancada em frente à sua geladeira e sempre recorria a esta. Também, o item *hoverboard* (um patinete eletrônico) foi muito comentado e solicitado no Grupo 2. A Nanda, criança do grupo que não possuía computador, *notebook* ou *tablet* e cujo celular havia estragado, participava dos encontros utilizando-se do celular da mãe e possuía um *hoverboard*. Esse era seu maior objeto de *status* no grupo. Sempre se referia a ele e, em um dos encontros, patinou com ele pela casa.

Ainda sobre o celular, foi possível apreendermos que, do grupo das crianças da escola pública, três, dentre as cinco crianças, possuíam o próprio aparelho: Kiara, Miguel e Estela. As outras duas, Ana Gabrielle e Paulo, não possuíam. Ana Gabrielle sempre participou dos encontros pelo computador da sua mãe e uma vez pelo celular também desta. Paulo participava do celular da sua mãe e juntamente com ela. O irmão mais velho do Paulo, de 15 anos, que cuida dele enquanto a mãe trabalha, tem um celular próprio.

Do grupo da escola privada, Helen, Diana e Maitê possuem seus próprios celulares e os usaram nos encontros. Hérico, desde o primeiro encontro, declara não ter celular próprio e concorda com essa decisão dos seus pais. No entanto, no dia da entrevista com a professora, após o término dos encontros, ela disse que Hérico estava feliz porque ganharia um celular de Natal (dezembro 2021). Hérico acessava os encontros do seu próprio computador no quarto e nele possuía *WhatsApp*. Nanda (da escola privada) declara que tem celular, porém que o aparelho caiu e quebrou, e justifica o motivo por que dependia do celular da mãe, inclusive essa era a razão pela qual às vezes se atrasava para os encontros ou precisava terminar mais cedo. Afirmou também que já havia feito pedido de um novo celular pela *internet*, porém havia chegado com defeito e tiveram de devolvê-lo. Participou de todos os encontros pelo celular da sua mãe.

Sobre as tecnologias que não possuem e gostariam de ter, percebemos diferença entre os objetos de desejo dos dois grupos. Vejamos pelo Quadro 8.

Quadro 8: Tecnologias que não tenho e gostaria de ter

Tecnologias que não tem e gostaria de ter	Grupo 1					Grupo 2				
	Kiara	Ana Gabrielle	Miguel	Paulo	Estela	Helen	Diana	Hérico	Nanda	Maitê
Celular				X	X					
<i>iPhone (especificou)</i>	X	X	X	X						
<i>PC Game</i>						X	X			
Computador	X				X				X	
<i>Notebook</i>								X		X
<i>Tablet</i>				X	X					
Carro			X							
<i>Highlight</i>		X								
<i>Hoverboard</i>	X						X			
Patinete eletrônico							X			
Cinema particular						X				

Fonte: Dados da Pesquisa. Caderno de Campo da Pesquisadora.

Ao passo que no grupo da escola pública todas as crianças expressaram o desejo pelo telefone celular, nem uma do grupo das crianças da escola privada citou esse aparelho. Mesmo as que declararam possuir o celular, do grupo 1, colocaram um telefone mais sofisticado como objeto de desejo. No grupo da escola privada, nem mesmo as que declaram não possuir a tecnologia, Hérico e Nanda, mencionaram o celular como desejo. O computador, o *notebook*, o *tablet* e o *PC Gamer* foram solicitados por nove dentre as dez crianças. O computador foi lembrado, principalmente, nas suas versões portáteis (*notebook* e *tablet*) e com potencial avançado para jogos: *PC Gamer*. As falas a seguir justificam essa questão:

Diana: “Computador Game porque no celular é ruim fazer as coisas, vou jogar e ele trava”.
 Hérico: “Quero um *notebook* próprio, porque ele eu posso levar para onde eu quero”.
 Maitê: “quero um *notebook* próprio, porque é melhor para a aula, ver filme, melhor para escrever, mas faz o mesmo”.
 Fonte: Crianças Escola Privada, Encontro 3, em 22/11/2021.

Sobre as tecnologias que reconheceram que sua escola possui, as crianças fizeram uma atividade entre o encontro 1 e 2 de fotografá-las. No encontro 2, realizamos a socialização das imagens que foram enviadas à pesquisadora via *WhatsApp*. Durante a apresentação de imagens na sala do *Google meet*, as crianças comentavam sobre o momento do registro das imagens, sobre como foi o passeio pela escola com o celular na mão, no modo câmera. A atividade foi previamente consentida pelas duas escolas e combinada com as professoras, que prontamente auxiliaram na sua execução. Aliás, as professoras transformaram a ação numa atividade da aula (assunto que será detalhado no capítulo IV).

As percepções sobre essa atividade seguem descritas separadamente por grupos e, seguidamente, fazemos a análise geral dos dados levantados.

No grupo das crianças da escola pública, ao serem perguntadas sobre como foi o momento de realização da atividade, as crianças disseram que tudo ocorreu tranquilamente, que a professora as orientou e que elas gostaram muito de fazê-la. O Miguel ponderou o seguinte:

“A gente não teve que, tipo, nem pedir para a professora, a professora já falou para nós ir tirar as fotos do que tinha de tecnologia na escola, alguns alunos levaram o celular também para fazer umas atividades de matemática, a gente não teve nenhum problema para fotografar, foi tranquilo”.

Fonte: Dados Encontro 2, Crianças Escola Pública, 11/11/2021, aos 11’47 (grifos nossos).

Ana Gabrielle relatou que ninguém se assustou, dizendo o seguinte:

“A tia disse quem tiver esse telefone dá para levar hoje, que ia fazer uma atividade na calculadora, e foi muito legal tirar foto”.

Fonte: Dados Encontro 2, aos 12’05”) (grifos nossos).

A Estela¹³ também disse sobre a atividade o que se segue:

“ela não teve, ela não teve problema, a gente tirou as fotos né, tiramos tudo com o que há de tecnologia lá da escola, a gente levou, também os outros levaram o celular para fazer uma tarefa que precisava calculadora”.

Fonte: Dados Encontro 2, aos 15’) (grifos nossos).

Essas falas das crianças, sobretudo as destacadas, mostram-nos que, para o acesso delas às tecnologias e o seu uso, ainda que planejados na atividade da pesquisa, precisou que as crianças internalizassem uma certa autorização da professora/ de um adulto. As regulações que existem no interior da escola, principalmente da escola pública, são fortes e têm a adesão das crianças. Elas precisaram se certificar do consentimento daquela nova regra. Nessa discussão, é possível percebermos essa base de ação que se efetiva autorizando e não autorizando as ações das crianças. Os estudos históricos de Thompson (1981, p. 194) localizaram essas forças que compõem as práticas sociais humanas, assim:

os valores não são “pensados”, nem “chamados”; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento) no “*habitus*” de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria (grifos do autor).

¹³ A fala da Estela não tem uma boa organização sequencial, mas ela consegue se expressar e se posicionar muito bem. Sempre pede para falar.

Thompson (1981) relaciona essa força à força dos costumes que são mantidos, preservados nas relações que as crianças mantêm com os adultos. Nesse caso, percebemos isso relativamente ao que circula nos espaços escolares das duas instituições, das duas escolas.

A professora atribuiu uma atividade na qual eles usariam o celular, coincidindo com o dia que puderam levar a tecnologia para a escola. Conciliou a atividade do grupo de pesquisa com uma atividade de matemática em que empregaram a calculadora do celular. Para explorarmos essa questão, foram lançados os seguintes questionamentos ao grupo: vocês se utilizam de tecnologias digitais na escola? Usam computador ou outra tecnologia lá? Tem laboratório de informática na escola? E obtivemos as respostas que se seguem:

Estela: De vez em quando, não, só para essa, tia.

Estela: Bem, às vezes, isso é muito pouco.

Kiara: Essa foi a primeira vez.

Fonte: Dados Encontro 2, Crianças Escola Pública, em 11/11/2021, aos 20'17'' (grifos nossos).

Nessa atividade, duas crianças sofreram o impacto do formato de atuação da escola durante a pandemia. Na data da pesquisa (novembro/2021), as escolas da rede municipal de Uruaçu estavam realizando suas atividades no modelo de rodízio semanal de alunos nas aulas presenciais. Esse modelo se deve ao fato de que a sala atende a 38 alunos e não possibilitava o distanciamento social exigido pelo protocolo de biossegurança, de 1,5m entre os alunos. Assim, metade da sala, em uma semana, participava das aulas presencialmente e, na outra semana, realizava atividades que as famílias buscavam na escola para serem feitas em suas casas, para as quais recebiam orientações *on-line*, por meio da plataforma *Meet*. As crianças Kiara e Estela estavam em aulas remotas durante essa atividade que desenvolvemos.

Kiara nos surpreendeu ao apresentar que teve a ideia de realizar o levantamento das tecnologias da escola, utilizando o *google* imagens. Ela disse que foi lembrando das tecnologias que havia na escola e foi pesquisando imagens similares no *Google*. A Estela não realizou. Outra experiência/estratégia interessante foi a do Miguel. Ele disse que, no domingo, lembrou-se dessa atividade e quis adiantar. Usando o *Google Earth*¹⁴, ele tentou andar virtualmente pela escola. Localizou a escola e tentou entrar, porém viu que as portas estavam fechadas e que não dava para vê-la por dentro, mas conseguiu ver o orelhão/telefone público. Houve

¹⁴ Programa de computador que renderiza uma representação 3D da Terra com base principalmente em imagens de satélite. O programa mapeia a Terra sobrepondo imagens de satélite, fotografia aérea e dados GIS em um globo 3D, permitindo que os usuários vejam cidades e paisagens de vários ângulos. Disponível em: https://www.Google.com/search?q=o+que+%C3%A9+Google+Earth&rlz=1C1AVFC_pt-BRBR981BR981&oq=o+que+%C3%A9+Google+ear&aqs=chrome.0.0i512l2j69i57j0i512l2j0i22i30.5648j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 30 nov. 2022.

questionamentos das outras crianças sobre o aplicativo que Miguel utilizou (esse detalhamento e as estratégias deles são exploradas no capítulo II).

No momento da apresentação das imagens que fizeram das tecnologias presentes na escola deles, ninguém sabia sobre uma máquina que lá havia e ponderaram ser uma máquina de adesivos, o que concluímos depois ser de plastificar documentos. Falaram das tecnologias da escola e sobre seus usos. Elencaram impressora, TV, telefone (orelhão), *tablet* e celular (dos professores), computadores da secretaria, estabilizador (não sabiam o que era), aparelho de *wi-fi*, projetor/*datashow*, impressora, freezer, geladeira, tomada, fogão, televisão, ventilador. A escola não possui laboratório de informática, nem mesmo computadores para uso de professores e alunos. Os alunos não podem levar aparelhos digitais particulares para a escola, isso é expresso no discurso corrente de que “o celular é proibido na escola”.

Miguel revelou que, durante o passeio para reconhecimento das tecnologias da escola, tentou acessar a senha do *wi-fi* da escola a partir do seu celular, tentou combinações de senhas possíveis (após 24’) e discutiram sobre acessar a *internet wi-fi* da escola (o que também exploramos em outro momento). As crianças gostaram muito dessa atividade. Miguel disse que “foi um grande dia, pois é **expressamente proibido usar celular** lá na escola” (Encontro 2, aos 24’) (grifos nossos). Estela pondera se o ventilador foi criado pelo homem ou pela fábrica. O questionamento proposto por Estela nos possibilita compreender que as crianças também usam de hipóteses ou do raciocínio hipotético dedutivo para compreenderem os fenômenos sociais, dentre eles o trabalho, a cultura e a tecnologia como fruto desse processo. A partir da hipótese levantada por Estela, desenvolvemos uma discussão no grupo e as crianças falaram sobre várias evoluções tecnológicas, como a do fogão a lenha, do fogareiro, até do fogão a gás e do elétrico, do desenvolvimento de uma tecnologia mais mecânica/manual para uma mais digital. Também, ponderaram sobre os aparelhos celulares e *notebooks*, desde o Nokia¹⁵; sobre a mudança da televisão pesada para a LCD, da antena para canais, da TV Digital e das músicas que antes eram gravadas em CD.

No Encontro 2, quando tratávamos sobre tecnologias na escola, surgiu também a questão acerca dos colegas que durante a pandemia não participavam das aulas *on-line* porque não tinham aparelhos. Miguel citou alguns casos:

¹⁵ Empresa finlandesa que atua no Brasil com o segmento de Smartphones com aparelhos básicos e intermediários. Foi dela que a maioria dos brasileiros tiveram seus primeiros aparelhos.

“**Nem todo mundo tem acesso às mesmas tecnologias.** O Vítor por exemplo (um colega da sala), o celular dele quebrou. Ele deixou cair na escola e ainda matou uma formiga. O Marcelo, a Cecília e a Letícia não possuem celular. Mas eu acho que todos participavam, porque usavam o celular ou computador dos pais.
Fonte: Dados do Encontro 2, Crianças da Escola Pública, em 11/11/2021 aos 56’31” (grifos nossos).

Diante dessa colocação, tratamos de abrir a questão para todos, mediante as seguintes perguntas: todos têm acesso às tecnologias? Você já ficou sem participar de alguma atividade porque não tinha tecnologia adequada? Ao que obtivemos as seguintes respostas:

Kiara: “Eu não lembro né se eu fiquei ou não fiquei sem fazer porque não tinha tecnologia”.

Paulo: “Não, nunca. Os pais sempre me emprestaram”.

Kiara: “**Eu acho que tem muita criança no mundo sem internet.** Sim, tem muitas crianças que não tem *internet* para usar celular para fazer tarefa”.

Miguel: “Na minha opinião, também **têm muitas crianças que não tem celular para fazer a tarefa, outra coisa do tipo, mas os pais têm, mas completamente os pais pode tá usando o celular para trabalhar** para fazer outro tipo de coisa, **então, tipo, a criança ela vai ter que usar o seu próprio raciocínio para fazer sua própria atividade sem uso da tecnologia**”.

Ana Gabrielle: “Eu **acho que têm muitas crianças aqui em Uruaçu e no mundo que não têm telefone e nem internet,** talvez nem o pai, nem a mãe tem”.

Estela: “O que que tem umas crianças com celular, mas a rede da *internet* está fraca né e tem gente que não tem, não tem celular, nem os pais, a criança que **não tem celular os pais estão usando para trabalhar**”.

Miguel: “certamente o pai também que trabalha *on-line* pode **usar o telefone, assim, para conversar em um trabalho urgente uma hora que pode ter uma reunião *on-line*, pode ter muito trabalho** lá em reunião *on-line*, aí a criança pode acabar não tendo o celular para fazer sua própria atividade”.

Ana Gabrielle: “**Conheço uma menina que não tinha tecnologia para fazer, ela não tinha como participar das aulas *on-line*.** Tinha lá na escola uma que não tinha nem o celular da mãe, *WhatsApp*, ou telefone da mãe e do pai, mas tem uma tia lá na escola que ligava para os pais de quem não tinha telefone e falava para pegar atividade, fazer sem telefone, explicava para ela, recebiam explicação pelo celular da mãe dela. Se a mãe delas não soubessem, fosse mãe que não tivesse estudado muito, uma família como essas eu acho que uma criança, nesse caso, pediu para a professora para poder ela tentar ajudar na questão”.

Miguel: “**A criança que não tem, o pai nem a mãe, tipo, tem celular, para o pai e a criança que não têm para participar das aulas *on-line*,** completamente uma coisa que a criança não teria, não teria muito estudo *né...* Porque **ela poderia ter perdido muitos estudos que a professora tá explicando e atividade,** porque a professora Mariza, nesse período de pandemia, ela mandou muita atividade em *PDF* então, se não tivesse o celular, não dava para gente saber que atividade nós íamos ter que fazer”.

Fonte: Dados da Pesquisadora, Crianças Escola Pública, Encontro 2, em 11/11/2021 (grifos nossos).

Paulo contornou muito e apenas conseguiu ponderar sobre as crianças que não têm como participar dizendo: “Ué... tipo... **não tem saída para ela**” (Dados da pesquisadora. Crianças Escola Pública, Encontro 3, em 16/11/2021) (grifos nossos). Depois da fala do Paulo, as crianças começaram a falar sobre o problema do acesso às tecnologias digitais, partindo

daquelas minimamente necessárias para estudarem durante a pandemia, porém já analisando, em um contexto mais amplo, a vida em sociedade.

Miguel: “Professora, tipo assim, na minha opinião, **uma coisa que achei que foi muito boa que umas escolas de outras cidades e outros estados fizeram foi comprar, tipo assim, um tablet da Samsung e dar para os alunos** que poderia ter alguns alunos que não teria celular, adoraria falar sim que esse tablet, celular, não sei, poderia ser usado para eles estudarem e ver o professor *on-line*, porque, tipo, **eu achei muito boa essa ideia deles de comprar um e dar para crianças que, tipo, não tem condição de ter um”**.

Estela (digitou no *chat*): “Tem crianças que não tem celular. **Têm crianças pobres que têm a idade nossa e não, e não têm antes da pandemia, como é que as crianças não têm celular e aí isso é muito triste** né, porque têm crianças sem celular. Seria bom dar tecnologias para as que não têm”.

Fonte: Dados da Pesquisadora, Crianças Escola Pública, Encontro 2, em 11/11/2021 (grifos nossos)

No grupo da escola privada, essa atividade aconteceu em menos tempo que no grupo da escola pública. Não enviaram as fotos com antecedência para o *WhatsApp* da pesquisadora, e quem fez isso foi a própria professora. Ela enviou as imagens com o recadinho: “Boa tarde! Seguem as fotos resultado do *tour* que fizemos para reconhecer as tecnologias pela escola” (Dados da pesquisadora. Mensagem por *WhatsApp*, 10/11/21).

Helen e Maitê, assim que entraram na sala, questionaram se poderiam enviar as delas. Hérico e Nanda entraram e já explicaram, de forma objetiva, que não levaram celular e que a professora fotografou pelo dela e confirmaram se ela havia enviado os registros para a pesquisadora, justificando que são praticamente as mesmas imagens, uma vez que andaram juntos pela escola. Quem tinha celular fotografou algumas e, para quem não tinha levado, a professora Amanda fotografou ou deixou que as crianças fotografassem pelo celular dela. Seguem-se as falas das crianças:

Hérico: “A **tia Amanda tirou para mim**, eu não levei celular. Ela mandou para você?”

Nanda: “A **tia tirou para mim**, tia. Praticamente tudo que eles têm todo mundo tem. A gente andou junto e praticamente o que a tia te mandou é de todo mundo igual”.

Helen: “Eu tenho uma diferente. **Eu só não sei bem o que é”**.

Hérico: “É a do oxigênio do laboratório de biologia? Lá tem curso de enfermagem à noite”.

Helen: “Não. Mas, **a Diana não consegue fazer nada sozinha**, quando eu vi, ela fotografou essa também. Tem que tirar foto escondido da Diana, porque ela copia tudo que a gente vai tirar”.

Hérico: “risos”.

Fonte: Dados da Pesquisadora, Crianças Escola Privada, Encontro 2, em 19/11/2021 aos 7’25) (grifos nossos)

Helen diz que tirou foto de um telão. Ela não sabia se era retrátil, mas acha que sim, porque viu um controle remoto que pensa ser desse aparelho. Disseram que “a escola tem muita coisa tecnológica”. Helen diz que ainda nem mandou tudo e que, na recepção, tem uma televisão

que nem fotografou, pois são tantas, e, na hora de ir embora, é que se lembrou. Comentamos sobre as fotos uma por uma, mas logo cansaram/desinteressaram-se de explorar. Fotografaram TVs, sala de informática, computadores que estavam em diversos departamentos (secretaria, coordenação, sala de recepção, sala do diretor e coordenação disciplinar), microfones e caixas de sons (de vários formatos), telões e projetores multimídias, impressoras (várias), *notebooks*, alarmes, lâmpada emergencial, câmeras, tomadas, bebedouro, *tablet*, celular, leitor digital, central de *internet*, aparelho de distribuição de sinal de *internet*, painel de controle de energia, ventiladores (diversos formatos), ar condicionado, climatizador.

Sobre o que foi novidade para eles/elas, Helen disse que agora já sabia, mas, no momento, não conhecia a lâmpada emergencial. Hérico disse que, mais ou menos, viu coisas novas nesse passeio; no geral, algumas foram novidade, como as tecnologias do laboratório de Biologia. Também lembraram da maquininha de cartão que tem também reconhecimento por aproximação. Questionamos se o celular da foto é da escola. Helen disse ser da professora Amanda, porém estava dentro da escola, e sorri. Helen puxou uma frente de concorrência nessa atividade, como quem teria mais fotos, todavia as outras crianças não embarcaram. Somente o Hérico acompanhou um pouco a ação da Helen.

Sobre o uso das tecnologias digitais na escola, como o celular, as crianças falaram das regras da escola. Elas sabem que lá existe a regra de que só é permitido do sexto ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) em diante, porém percebemos, em suas colocações, que não há uma proibição intensa, conforme se seguem:

Helen: Bom, sim, **praticamente todos os alunos que têm ou que querem levam o seu telefone ou seu *tablet*.**

Nanda: “Tipo, **tem gente que leva, nem usa, eu sei que as pessoas aí do quarto, quinto ano, eu acho que tem gente do sexto**, que eu conheço quase todo mundo leva”.

Hérico: “De vez em quando, tem gente que leva do quinto ano. **Mas, a partir do sexto ano, a gente, se quiser também levar o celular todo dia**, pode, porque a gente do quinto não, sexto ano né, precisa muito de telefone”.

Maitê: “Retirou a inscrição, porque foi contemplada”.

Helen: “No **quinto ainda não é muito, muiiiiiito permitido**, mas a gente leva de vez em quando. **A tia Amanda, de vez em quando, ela deixa a gente usar a calculadora, só que, sabe, naquela tarefa de matemática** que você não lembra o resultado da divisão ou da multiplicação, aí você pensa assim: ai se eu tivesse uma tabuada ou uma tecnologia aqui comigo”.

Fonte: Dados da Pesquisadora, Crianças Escola Privada, Encontro 2, em 19/11/202 (grifos nossos).

Percebemos que, para as crianças matriculadas até o quinto ano do Ensino Fundamental, há orientação para que não levem o celular, porém também observamos que as normas não são tão rígidas e que muitos o levam.

As crianças desse grupo da escola privada, quando por nós aguçadas a discutirem sobre a questão “Você conhece alguém na sua escola que não tem tecnologias digitais? Existem crianças que não têm acesso a elas?”, ponderaram o seguinte:

Helen: “Na escola, **eu acho que a maioria tem, mas os pequeninhos, tipo do terceiro ano para baixo, a maioria não tem é pelo fato do controle dos pais**, mesmo por causa deles ser muito pequenos mesmo, mais (mas), **fora da escola têm milhares de pessoas pelo fato de que pessoas carentes que não têm muitas condições de vida, muitas condições nem até mesmo nem alimento, de uma moradia uma moradia legal...**”.

Maitê: “Tia, não na escola, foi como a Helen falou, **o terceiro para baixo por eles serem muito pequeninhos, se, tipo, o Jardim ou maternal não teriam o controle** mesmo de mexer, capaz de quebrar muito rápido, **já fora, tem bastante pessoas que não têm condições, essas coisas ...**”.

Nanda: “Tia, então, os dias que estava sem telefone, que eu falei é verdade, mas foi quando eu estraguei ele, né, então tipo eu mesma, agora não tenho, esse telefone que eu tô usando é da minha mãe, tia”.

Fonte: Dados da Pesquisadora, Crianças Escola Privada, Encontro 2, em 19/11/2021 (grifos nossos).

Percebendo que não teriam muito o que discutir nesse ponto, aguçamos os sujeitos da pesquisa com mais uma pergunta: “como as crianças que não tinham tecnologias participaram das aulas na pandemia?”. Ao alargarmos a questão, eles foram levados a ampliarem o campo de visão e ponderaram:

Nanda: “Tipo, como a Helen e a Maitê disseram, **têm muitas pessoas carentes, crianças que vendem balas no sinal ou crianças que moram com os pais na rua, na maioria das vezes, são crianças adotadas ou levada para orfanato...** existe, tipo, às vezes até tem vida ruim... querem algum presente, como telefone... e também têm algumas crianças que são pequenas, aqui também não tem telefone, *tablet...* e têm as que são pequenas, mas têm”.

Pesquisadora: “então até agora eu tô vendo dois tipos de crianças que não têm tecnologia a que não têm condição financeira, crianças pobres, e crianças pequenas, é isso?”.

Hérico: “Sim, **lá no colégio têm as crianças pequenas, né, que não têm, assim, que os pais não deixam muito na tecnologia** por fato ele ser muito pequeno, pode pegar a tacar no chão, quebrar, e nisso eu acho quando a gente ficava na remota. Os pequenos, os pais iam lá no colégio e pegavam as tarefinhas em folha e levavam em casa para eles fazerem e, quando terminar, a senhora trazer para o Colégio de novo, e a professora corrigiu, e assim era rotina antes antigamennnte, assim antigamente que eu falo antes de começar o covid era assim, em casa a gente ficar não tinha aula, mas a gente ia lá pegava, mas aí depois surgiu as aulas remotas, que são *on-line*”.

Maitê: “Tia, **não somente as crianças pequenas e crianças pequenas carentes. Também muitos adultos que não têm como sair por aí não tem celular**, essas coisas, na minha escola passada, tipo no jardim, pegava o celular do pai e nessas coisas elas tinham aulas *on-line*”.

Diana (pelo chat): “Me falou que **acha que na escola tem sim gente que não tem tecnologia, porque o pai não deixa**”.

Helen: “Complementando a fala da Diana, realmente não tem, o que a Maitê comentou muitas pessoas, **muitos adultos também não têm**”.

Fonte: Dados da Pesquisadora, Crianças Escola Privada, Encontro 2, em 19/11/2021 (grifos nossos)

Hérico falou sobre os pais que não têm telefone celular em casa. Disse que eles pegavam apenas as atividades para as crianças no colégio e que elas não participavam das aulas, enquanto

as que tinham seus próprios celulares acompanhavam as aulas pelo computador, telefone ou tablet, ou até mesmo pegavam os aparatos dos pais emprestado para assistirem às aulas.

Nesse momento, também relacionamos a questão apresentada na entrevista com a professora dessa turma, em que afirmou que, em sua turma, não havia crianças sem tecnologias compatíveis para as aulas remotas. Também, mencionamos que essa questão de os pais buscarem a tarefa pode ter sido opção deles para complementarem o ensino remoto.

Nanda levantou uma questão muito importante, disse que “ajuda algumas crianças, que preocupa com quem não tem as coisas”. Ela disse ser “preocupada com isso” (Dados da pesquisadora. Criança Escola Pública, Encontro 2, em 29/11/2021, aos 48’).

Ampliando o debate, a pesquisadora acrescentou uma nova questão: “já viu algum colega seu ou ficou sabendo de um parente ou criança de perto da sua casa escola, alguém que não participou de uma atividade *on-line*, porque não tinha a tecnologia adequada?”. Ao que responderam o seguinte:

Hérico: “Eu não conheço crianças ou colegas da minha sala que não participou das aulas porque não tinha a tecnologia, assim, **eu nunca cheguei a saber, porque eu acho que não tem**”.

Helen: “Na escola, eu não conheço ninguém, mas fora da escola sim, muitos, muitos”.

Nanda: **Olha, têm umas pessoas que eu conheço que fala que pega tarefa, porque a internet é muito ruim, mas acho um pouco difícil, porque, olha, a escola que estão pagando, uma escola cara dessas e não tem internet...**”.

Fonte: Dados da Pesquisadora, Crianças Escola Privada, Encontro 2, em 19/11/2021(grifos nossos).

Nesse momento da fala da Nanda, Helen concorda sobre uma colega pagar escola cara e não ter boa *internet* e diz:

“faz sentido... **a mais carente... Ei cadê a mais carente...**”.

Fonte: Dados da pesquisadora, Criança Escola Privada, Encontro 2, em 19/11/2021, aos 51’20”) (grifos nossos).

Aguçamos os sujeitos da pesquisa a pensarem sobre as crianças sem *internet* ou sem equipamento digital no período de pandemia para estudarem. Falamos sobre uma reportagem que havia sido veiculada na mídia acerca de crianças estudando em cima de árvores para alcançarem o sinal de *internet*, sobre as que estavam recebendo apenas tarefas, dentre outros assuntos. Elas ponderaram o que se segue:

Diana: “Eu acho que elas não tinham um bom estudo e não sabiam de muitas coisas que os outros sabiam, que a gente ficava sabendo”.

Maitê: “Sim, as crianças devem ter ficado sem fazer muitas atividades e **umas que mais devem ter sofrido é do primeiro ano, Jardim, dos pequeninhos e outras pessoas, o primeiro ano porque eles estavam na alfabetização**”.

Hérico: “Sim, eu já pensei muito e penso até hoje, né, que várias crianças ficaram sem acesso às aulas remotas sem atividades assim essas pessoas essas crianças... **sem condições ou as com condições com certeza tem um ótimo futuro**, agora sem condições, sem assistir as aulas no tempo da pandemia, em minhas aulas remotas, eu acho é muito difícil elas conseguirem assim, que eu posso dizer, os que conseguiriam fazer várias atividades, atividade sozinhos tem que ser com ajuda e é isso” (56’).

Helen: “Mesmo muitas crianças, muitas mesmas, **milhares ficaram sem um acompanhamento escolar porque não tem condições de pagar uma internet, ter um aparelho, aparelho telefônico seja computador, televisão** (...) aí muitas crianças ficaram sem esse acompanhamento porque muitos não têm condições de pagar *internet*. Têm alguns aí, muitos agora, tem muita dificuldade. **Eu conheço um menino que estudou com a gente no terceiro ano e que, no quarto, ele começou a ter dificuldade; bom, eu estava no quarto ano, ele a mãe dele optou por ele fazer o 4º ano de novo**, então não foi, então, tipo, muitas mães que optaram por essa escolha, porque às vezes não têm *internet*, às vezes é a melhor opção que o filho não consegue prestar atenção, tem falta de atenção”.

Nanda: “Eu acho que ficou um pouco mais difícil, tipo, só ficou um pouco doente, teve que fazer *on-line*, consegue aprender *on-line* não conseguir ficar um pouco *on-line*, ficam incomodada por não conseguir prestar atenção ... **eu acho que tem até um menino aqui na minha rua, ele precisa de internet para poder estudar, porque ele todo dia, mesmo ele tendo aula na escola, todo dia na minha porta pegando internet, ele fala partiu minha aula ... Se eu compartilhar internet com esse vizinho da minha rua, eu vou ter compartilhar com outras pessoas também, são muitos**”.

Fonte: Dados da Pesquisadora, Encontro2, em 19/11/2021, aos 59’40’’) (grifos nossos).

Os dados dessa primeira rodada de atividade e discussão já nos possibilita percebermos a opinião das crianças sobre o acesso às culturas digitais. Por meio das falas, principalmente pelas que destacamos, percebemos o movimento empreendido pelas crianças da escola pública e da privada que nos coloca a questionarmos o valor atribuído a cada aparelho para cada realidade, como também a vivência já apropriada ao nível de comum. Da mesma forma, há maior quantidade de elementos novos no Grupo 2, cujas últimas oito linhas do Quadro 6, em que foram apresentadas as tecnologias que as crianças têm suas casas, trazem somente itens desse grupo: teclado, pedaleira, guitarra, máquina de costura, geladeira digital, *ring light*, *hoverboard*.

O celular está presente em todas as casas das crianças em suas diversas realidades e foi apontado por todas elas como a tecnologia de que mais gostam e a que mais utilizam, mesmo as que não têm o seu próprio. Foi possível percebermos o compartilhamento de aparelhos digitais pelos membros da casa, mas também que, em meio a essas crianças, com idade entre 10 e 11 anos, a maioria possui seus próprios aparelhos, sete entre dez.

O computador (seja de mesa, seja portátil: *desktop* ou *notebook*) está presente em oito das dez casas pesquisadas (quatro casas das crianças da escola privada e da escola pública). Dos

computadores e *notebooks* declarados existentes em suas casas, as crianças da escola privada têm acesso aos compartilhados pelos membros da casa e três das do grupo da escola privada possuem seus próprios computadores/*notebooks*, inclusive os utilizavam dos seus quartos durante os encontros. No entanto, ter acesso a essas tecnologias depende muito do tipo de relação que seus pais têm com elas. Depende, primeiramente, da necessidade deles ou não para estabelecerem suas relações, como no trabalho, para que o aparato esteja disponível na casa das crianças da rede pública. Já quanto às crianças da escola privada, quatro delas possuem seus próprios aparelhos.

Na lista particular de aquisição de seus desejos tecnológicos, estão celulares sofisticados (crianças da escola pública), computadores e *notebooks* (ambas, com mais ênfase para as da escola privada). Os avanços em sofisticação que assinalam estão ligados à potência e condição de portabilidade dos aparelhos, como facilidade para ser transportado para todos os lugares e potencial para suportar plataformas mais pesadas, como as dos jogos *on-line*.

Das dez crianças, quatro não possuíam seus próprios celulares no momento dos encontros. Duas da escola pública e duas da escola privada. As duas da escola pública, com justificativa econômica e cultural, argumentaram ainda não estarem prontas para terem um aparelho, por serem muito novas e pelos perigos de mexerem com coisas erradas (violência e vulnerabilidade). As duas crianças da escola privada têm justificativas diferentes, uma por questões de idade, apontando que é muito cedo para ter o celular, porém utiliza o dos pais e tem computador próprio. A outra criança sem celular disse que o aparelho foi quebrado e o novo ainda não havia chegado.

No grupo das crianças da escola pública, sobre o uso das tecnologias digitais na escola, foi possível percebermos que a escola pública das crianças pesquisadas não possui laboratório de informática, bem como que as crianças não podem levar seus equipamentos próprios, como celulares ou outras tecnologias. Conviveram com crianças que não participavam das aulas *on-line* durante a pandemia, porque essas não tinham aparelhos, cujos pais buscavam atividades escolares para elas durante esse tempo ou a escola as enviava a elas. Citaram quatro nomes de crianças da sua turma de 38 alunos que não tiveram condições de participarem das aulas *on-line* por falta de equipamento e/ou de *internet*, porém, na entrevista com a professora (em 06/12/2021), o número de crianças nessa condição era de seis. Essa não participação direta dessa escola pública e, assim, a pouca mediação na relação criança-tecnologias digitais permitem-nos apreendermos que as crianças da escola pública têm sua entrada e participação/atuação nas culturas digitais com mediação exclusivamente da família.

As crianças do grupo da escola privada convivem com maior número de tecnologias em sua escola. Nela, há computadores para elas utilizarem, há orientação de que até o quinto ano (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) não levem celulares ou outras tecnologias portáteis para a escola, porém as normas não são tão rígidas, e muitos levam. Todos os 11 alunos da sala participaram das aulas *on-line*, e as crianças do grupo de pesquisa não conviveram, na sua escola, com crianças sem condições de acessarem as aulas *on-line*, porém sabiam de pais que buscavam atividades na escola para seus filhos. Sobre essa questão, na entrevista, a professora disse que foi pelo motivo de opção dos pais para complementarem o ensino remoto.

As crianças do grupo da escola privada desenvolveram uma discussão bem mais ampliada sobre a questão social da falta de tecnologias por algumas crianças e famílias em situação de pobreza do que as crianças do grupo da escola pública. Os alunos da rede privada observam o fenômeno da exclusão e o associam à questão econômica e de classe: pobreza, miséria, falta de emprego, fome. Ambos os grupos reconhecem essa situação na sociedade, porém, no caso das crianças da escola pública, que conviveram com esse fato na sua própria sala de aula, principalmente exacerbado durante a pandemia, eles percebem a exclusão, mas não a relacionam com a questão econômica e de classe. Elas fazem menos distinção entre o fenômeno de crianças não terem acesso e aparelhos e a condição de Classe do que o grupo da escola privada.

Sobre as crianças bem pequenas ou bebês, as crianças do grupo da escola privada associaram essa questão à dificuldade de manuseio dos aparelhos e à responsabilidade com os aparatos e, depois, à condição social e econômica, quando lembraram de “ficarem sabendo”, de “conhecerem alguém fora da escola”, por exemplo, nas proximidades de suas casas (vizinhança) que não conseguem adquirir tecnologias compatíveis ou *internet*.

É possível percebermos, na ação das crianças, a dependência da permissão ou da proibição do adulto em relação aos usos das tecnologias da mesma forma, a questão da prontidão geracional, da idade e do tempo certo (quando estiverem mais velhos), regulando a ação delas.

Durante os encontros 1 e 2, já foi possível o registro de estratégias elaboradas pelas próprias crianças sob diferentes condições sociais impostas e dos contornos mostrados para a superação das condições adversas e de desigualdade que encontram. Apesar de ser tema específico de capítulos seguintes, em que avançaremos para questões além do acesso, registramos as ações da Kiara (grupo da escola pública) para realizar o levantamento das tecnologias da escola utilizando-se de sua memória e da busca de imagens similares no aplicativo *Google* Imagens, uma vez que estava impedida, pelo sistema de rodízio durante a

pandemia da Covid 19, de participar das aulas presenciais na semana da realização da atividade. Também, vale o registro das estratégias do Miguel, ao usar o aplicativo de localização virtual *Google Earth*, para realizar o passeio e visualizar as tecnologias da sua escola, bem como de suas tentativas de acessar a senha do *wi-fi* da escola no dia em que pôde levar seu celular para a instituição.

Esses recortes para uma primeira discussão nos permitem relacionarmos à criança objetiva, ou seja, ao universo de todas as crianças juntas, à questão da desigualdade de acessos do ser humano, desde sua infância, aos produtos culturais do seu tempo e, ainda, à qualidade dessas relações. À medida que as crianças destacaram as oportunidades de desenvolvimento que o mundo digital encerra, a questão se converte em um direito, o da participação de todas em diferentes experiências. Assim, passamos à compreensão dessas questões pela análise histórica, algumas que podem nem estar sendo visualizadas, porém que a metodologia histórico-dialética nos permitiu estranhar.

1.2 A CRIANÇA BRASILEIRA NUMA CULTURA EM TELA: A DIGITAL

O modo de vida que se desenvolve a partir da relação humano-digital tem sido redimensionado em diversos aspectos porque, trouxe novos espaços e tempos, além do espaço e tempo físico em que convivíamos. O ser humano foi posicionado em novo ambiente sociocultural, o virtual. Ao criar interfaces tecnológicas (máquina e *internet*), o homem, para além dos espaços físicos, também mantém relações extrapoladas pelos limites geográficos, e são totalmente abolidas as linearidades, as relações graduais, sequenciadas. Tudo passa a ser simultâneo (SANTAELLA, 2013; BONILLA, PRETTO, 2015).

Concordamos com Levy (1993) e Castells (2005) que foi a ação humana que permitiu o surgimento do computador, da *internet*, e, por conseguinte, como aponta Miranda (1994), o surgimento das culturas digitais. Isso é importante para adentrarmos nesse território das culturas digitais e seu enredo com o olhar voltado à criança de classe social e econômica, sem perdermos de vista que o conceito de cultura que trazemos se apresenta como um reflexo da ação humana, constituída por essa ação do homem na história (THOMPSON, 1998).

Para compreendermos as mudanças que aconteceram na vida em sociedade, é necessário analisarmos principalmente aquelas em que o homem precisou criar formas e objetos, significando os instrumentos e suas relações. Entendemos que, dessa forma, podemos dialogar com a forma de pensar, agir, atuar e produzir do ser humano na contemporaneidade. Tudo isso

quer dizer que entendemos que a cultura não se transformou em digital, mas que há uma constante busca das culturas por se adequarem ao cenário digital, contundentemente ao virtual.

O mundo em rede, rede de comunicação via *internet*, tem, na década de 1960, seus ensaios e início de desenvolvimento crescente no mundo. No Brasil, a pesquisa realizada por Rezende e Lima (2016) sobre os marcos legais que orientam o uso da *internet* no Brasil, por meio de um estudo minucioso sobre o Marco Civil da *Internet* pela n. Lei n. 12.965/2014 em vigor até os dias atuais, traz vários aspectos importantes para este estudo histórico. Dentre eles, destacamos que, na década de 1970, houve as primeiras iniciativas de compra de equipamentos de informática no Brasil e podemos visualizar uma crescente motivação de forma que, em 1979, impulsionou a criação da Secretaria Especial de Informática (SEI).

No entanto, nesse mesmo ano, encontramos uma limitação nesse processo brasileiro que caminhava num bom ritmo, comparado aos outros países com desenvolvimento tecnológico em curso, quando a SEI se torna subordinada ao Serviço Nacional de Inteligência (CNI). Pelo estudo desses autores, é possível verificarmos que a interferência militar nos assuntos de informática do país à época intimidou e causou uma estagnação no desenvolvimento em curso. As intimidações ocorreram justamente nos limites impostos aos professores universitários e aos membros de empresas estatais que mais alavancavam o processo.

Essa intervenção obrigava que os principais atores do desenvolvimento tivessem de elaborar extensos relatórios explicativos de suas atividades na rede mundial de computadores e que constantemente fossem chamados para deporem sobre elas, o que culminou com um formato bem mais lento da disseminação dos usos da *internet* na sociedade brasileira (REZENDE; LIMA, 2016).

Dessa forma, nosso histórico de avanço no setor fica em descompasso com os países desenvolvidos, mas continua avançando, porém sempre com o estabelecimento de diversos marcos regulatórios, como os dos anos de 1980, 1984, 1989. Visualizamos que, em 1991, a rede mundial de computadores foi aberta ao mundo no Brasil, o que acaba por consolidar o Comitê Gestor da *Internet* Brasileira (CGI.br), por meio da Portaria Interministerial n. 147 em 1995¹⁶. Com esse comitê, as iniciativas e os serviços de *internet* no país só se firmaram cinco anos depois, em 1996, com “a Embratel anunciando o lançamento, em caráter experimental, do acesso comercial à *internet* e ocorre a primeira grande explosão da *internet* no país” (REZENDE; LIMA, 2016, p. 138).

¹⁶ Decreto n. 4.829/2003, que altera a portaria de criação do Comitê Gestor da Internet Brasileira (CGI.br)

Nessa linha histórica do desenvolvimento digital brasileiro, em 1999, foi anunciada a ampliação dos meios de acesso à *internet* no Brasil. A partir dos anos 2000, o extremo da evolução tecnológica foram os cabos de televisão por assinatura, as linhas telefônicas, o uso de micro-ondas e a *internet wireless*¹⁷.

Nessa trajetória brasileira de desenvolvimento digital, nosso primeiro dado sobre o acesso das crianças à rede de *internet* foi o divulgado em 2005, cinco anos após a ampliação da *internet* sem fio aos brasileiros. Sobre seu histórico de inserção no campo digital, o IBGE divulgou, à época, que 21% das pessoas de dez anos ou mais acessavam a *internet* pelo menos uma vez no período de três meses. Para tomarmos a noção da evolução da disseminação dos usos da *internet* no país, seis anos depois, em 2011, uma nova pesquisa aponta que esse número subiu para 47%.

Em 2013, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br¹⁸) revelou que 71% da população brasileira eram internautas e que acessavam a rede diariamente. Esse mesmo levantamento de 2013 já mostrou também a *internet* nos lares, sendo que 43% dos domicílios possuíam *internet* e que o maior acesso era às redes sociais. Para compreensão do dinamismo e da permeabilidade do nosso objeto de estudo, as culturas digitais, entre 2012 e 2017, teve um crescimento exponencial, conforme informação que se segue:

no Brasil, em 2012, entre as classes AB, a presença da *Internet* nos lares oscilava entre 96% e 76%. Entre os lares da classe C, 35% tinham *Internet* em casa, mas, nos lares das classes DE, a presença continuava residual, nos 5%. Por seu lado, para uma estimativa de 45% no uso da *Internet* entre a população, as crianças e os jovens brasileiros estavam em liderança: cerca de dois terços entre os 10 e os 24 anos já tinha acessado a *Internet* nos últimos três meses, e, entre o grupo etário de 5 a 9 anos, essa proporção era de 24% (CETIC.br/TIC-KIDS-ON-LINE, 2012, p. 29).

Em 2017, a mesma fonte de pesquisa aponta que um terço das crianças e dos adolescentes da população mundial acessavam a *internet*. No Brasil, subiu para 85% a quantidade de crianças e adolescentes conectados. Esse total correspondia a 24,7 milhões de jovens nessa faixa etária, porém há que observarmos, nesse número, as disparidades de classes socioeconômicas que variavam entre 90% dos moradores dessa faixa etária na zona urbana e 63% na zona rural (63%), nas classes AB (98%) e DE (70%).

¹⁷ *Wireless* é o termo em inglês empregado para “sem fio”, no caso da internet, aquela estabelecida por sinais remotos, como as ondas de rádio, conectando dois aparelhos sem cabeamento físico.

¹⁸ O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) tem a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil. Criado em 2005, o Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br).

No entanto, a época de impacto significativo no aumento de uso da *internet* por crianças foi durante o período mais crítico de isolamento social/físico exigido mundialmente pela pandemia da Covid 19, com maior ênfase entre os anos 2020 e 2021.

Nos anos mais exigentes em restrições dentre as formas de adequação para a vida com isolamento físico social, a virtualidade e as ações no ciberespaço¹⁹ foram mobilizadas para seguimento da maioria das atividades sociais da vida. Houve crescimento exponencial de pessoas acessando a *internet* no mundo todo, sobretudo acentuado aumento do uso pelas crianças, principalmente enquanto estudantes. Durante o pico da pandemia, as crianças foram direcionadas a participarem das aulas no formato remoto. Os brasileiros viveram esse contexto de diferentes formas, com relação ao mundo digital. Houve movimento de avanço, integração, conhecimento e muita exclusão.

As crianças conectadas conseguiram participar de muitas atividades de educação e de comunicação e isso diminuiu o impacto na sua aprendizagem, possibilitou-lhes conversar com os colegas pelas redes sociais (aplicativos de voz e vídeo em tempo real foram os mais requisitados) e participar de repertórios lúdicos digitais que ajudaram no cumprimento dos seus direitos na era digital.

O número de usuários ativos (os que acessam a rede regularmente) no mundo se aproximou da marca de cinco bilhões de pessoas, o que representa quase 63% da população mundial²⁰. Em 2021, o número de internautas, no Brasil, chegou a 148 milhões de usuários, o que significa que 81% da população com mais de dez anos possui *internet* em casa. Em 2020, o Brasil tinha a maior população conectada à *internet* de toda a América Latina, assim como a quinta maior presença *on-line* em todo o mundo²¹ (CETIC.Br, set. de 2021).

Segundo a pesquisa *TIC Kids On-line Brasil (2021)* (CETIC.br, 2021), que tem como objetivo gerar evidências sobre o uso da *internet* por crianças e adolescentes no Brasil, em 2020, subiu de 86% para 89% a quantidade de crianças entre 9 e 17 anos de idade com acesso à *internet* no nosso país e, em 2021, essa população conectada alcançou a marca de 93%. Os últimos censos de quantidade de crianças no Brasil²² revelam que o país possui aproximadamente 211 milhões de habitantes, sendo o quinto país mais populoso do mundo,

¹⁹ A definição de ciberespaço por Pierre Lévy (1999) refere-se à interconexão mundial dos computadores como meio de comunicação, comumente nomeado por rede. Nessa relação, estão envolvidos os aspectos materiais (artefatos), os conteúdos e os seres humanos que estão em interação e produção nesse ambiente.

²⁰ Estudo digital *Global Overview Report*, publicado pelo *site* Datareportal, em 15 de fev. de 2022.

²¹ Tendências da Internet 2022. Estatísticas nos EUA e no mundo. Disponível em: <<https://pt.vpnmentor.com/blog/tendencias-estatisticas>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

²² Disponível em: <<https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/populacao/1048-populacao-estimada-pelo-ibge-segundo-faixas-etarias?filters=1,1625>>. Acesso em: fev. 2022.

atrás de China, Índia, Estados Unidos e Indonésia (FUNDAÇÃO ABRINO, 2022). Pelo estudo, a população de criança representava 1/3 da população mundial, entre os 69 milhões de pessoas de até 18 anos (IBGE, 2020). As crianças brasileiras de até 12 anos já somam quase 20% da população brasileira. Ao identificar esse numeroso grupo populacional, interessamo-nos pelas relações que elas travam na cultura contemporânea.

Aos sujeitos do contexto histórico que estamos examinando, podemos relacionar o uso do termo “nativos digitais”, que, a partir de 2001, foi utilizado, pela primeira vez, por Prensky (2001), para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a *Web*. Também, podemos citar os estudos de Palfrey e Gasser (2008) e, no Brasil, de Pescador (2010), os quais fazem uso do termo.

A população da nossa pesquisa empírica (crianças de 10 e 11 anos/5º Ano do Ensino Fundamental) se aproxima exatamente do contexto histórico e de desenvolvimento digital do apreço pelo marco da disseminação da *internet* no Brasil. Nasceram nesse contexto de desenvolvimento tecnológico digital. Dessa forma, se aqui não defendêssemos um olhar não determinado por apenas um conjunto limitado de fatores como idade e popularização de aparelhos digitais, relacionaríamos as crianças envolvidas diretamente nesta pesquisa, com aqueles apontados como nativos digitais brasileiros.

Esse cenário nos permite visualizar o desenvolvimento participativo das crianças do Brasil nas culturas digitais e nos ajudam a compreendermos o contexto sócio e histórico da participação das crianças brasileiras nela. A história do acesso das crianças brasileiras às culturas digitais tem suas características culturais e sociais próprias. Outra análise que possibilita adentrarmos na forma como nossa sociedade foi se organizando, nos espaços cedidos às crianças e nas conquistas delas de participação nas culturas digitais é, sobretudo, do estabelecimento dos marcos regulatórios.

Vimos que um atraso nas formas de democratização das novidades, como as novas tecnologias, leva ao que Duarte (2020) e Ianni (2004) salientaram sobre a forma de participação na vida social e cultural em curso no mundo pelos países que desenvolvem políticas em descompasso com os acontecimentos mundiais, que não caminham na velocidade do desenvolvimento. Chamaram esse tipo, como o Brasil, de países periféricos. Eles discutiram essa modalidade de desenvolvimento dos países que estão sempre a reboque dos países desenvolvidos. Nos marcos regulatórios que apresentamos a seguir, também é possível observarmos outros movimentos no mesmo sentido.

1.3 HISTÓRICO DOS MARCOS REGULATÓRIOS DE *INTERNET* NO BRASIL

As regulações gerais sobre a *internet* centralizam-se em torno dos perigos relacionados à exposição e ao vazamento de dados, da ampliação da *internet* com a migração de diversos processos e atividades para o meio eletrônico e da intensificação do uso de aplicativos e de redes sociais que foram gerando uma série de questões jurídicas sobre tecnologia. Muitos casos se tornaram públicos e impulsionaram leis e decretos nesse sentido. Esse tema trouxe um novo ramo do direito, no Brasil, em 2012, o Direito Digital. Nesse mesmo período, também se definiu o crime cibernético com a Lei n. 12.737/2012, conhecida como a Lei Carolina Dieckmann.

Depois de anos de discussões e debates, foi em 2014 a aprovação do maior documento regulador desse campo, o marco civil da *internet*, a Lei Federal n. 12.965/2014. Nele estão estabelecidos, como princípios, a neutralidade da rede (ambiente livre que não deve fomentar nenhum tipo de preconceito), a privacidade (deve-se respeitar a privacidade e a intimidade dos usuários, mantendo-se seus acessos em sigilo) e a liberdade de expressão (os usuários podem expressar livremente seus pensamentos, desde que não desrespeite a constituição e/ou direitos humanos). Importante é, para pesquisas de cunho educacional como esta, evidenciarmos o teor do quarto capítulo, em que o documento dispõe sobre o papel do Estado na formação para “o uso responsável da *internet* para o exercício da cidadania, promoção da cultura e desenvolvimento tecnológico” como título (BRASIL, 2014, p. 63). Para efetivação desse item, o documento cita a necessidade de se promoverem capacitações integradas a diversas práticas e direciona-se, fundamentalmente, às práticas educacionais, ou seja, à educação para as relações digitais/*internet* (REZENDE; LIMA, 2016).

Nas leituras de textos jurídicos que versam sobre a relação entre *internet*, tecnologias midiáticas e crianças brasileiras, como veremos de forma mais detalhada na sequência, são mais demarcadas as tratativas sobre “público vulnerável”, com proposições de regulação, restrição e combate à influência negativa. Nos documentos educacionais, há muita ênfase na proposta de mediação, acompanhamento parental, mediação pedagógica. Dessa forma, encontra-se muita alusão à proteção da criança contra os perigos da *internet*.

Preocupados com o impulso da *internet* nas escolas, criou-se o Decreto n. 9.204, que instituiu o Programa de Inovação Educação Conectada. Esse programa contempla a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação e tem o objetivo de apoiar a universalização do acesso à *internet* em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica, conjugando esforços entre órgãos, entidades da União, dos estados, do Distrito Federal, dos municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil.

Dentre os marcos legais, a Lei estadual goiana, Lei n. 16.993, de 10 de maio de 2010, já foi muito discutida. Ela dispõe sobre a proibição, na sala de aula das escolas da rede estadual de ensino, do aparelho celular. Em nível federal, o Projeto de Lei n. 2.806/2011, apresentado à câmara pelo deputado Márcio Macedo (PT-SE), tratava da proibição de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula na Educação Básica e Superior que não fossem utilizados para ação pedagógica planejada.

Esse Projeto de Lei, pelo que conseguimos levantar sobre seu processo, foi encaminhado para a Comissão de Educação e Cultura e ficou tramitando até ser arquivado, em janeiro de 2011. O que se percebeu, a partir disso, foi somente que, em nível estadual, os estados de Santa Catarina, o Distrito Federal e o Maranhão, por exemplo, conseguiram aprovar leis próprias de proibição. No entanto, não há busca que signifique se tratar mais desse assunto, enquanto proibição.

Sobre as regulações de proteção da criança nas culturas digitais, encontramos leis de proteção em diversos países. Nos Estados Unidos, a regulação americana em vigência visa a garantir a privacidade das crianças na *internet* desde em 1998, atualizada em 2013 pela *Children's On-line Privacy Protection Act (COPA)*. Nessa regulação, estipulam-se a notificação e aprovação parental para casos de compartilhamento de dados da criança. No Brasil, sobre o ambiente digital, a Lei n. 13.709/2018, conhecida como Lei Geral da Proteção de Dados Pessoais (LGPD), regulamenta o tratamento de dados pessoais, determinando que ele sempre ocorra no melhor interesse da criança, e, ainda, essa questão é regulada pelos documentos que tratam dos direitos da criança: o artigo 227 da Constituição Federal (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Código de Defesa do Consumidor (CDC), e a Resolução n. 163, de 2014, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda).

Em 2018, foi sancionada a LGPD, que estabelece normas específicas para o tratamento de dados pessoais de crianças e adolescentes, buscando se preservarem as infâncias. Fica estabelecida que a proteção e a promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes devem sobrepujar-se a todos os outros interesses. O uso de dados de crianças e adolescentes pode acontecer, desde que seja em prol de melhor interesse deles, como pesquisas; se não, só mediante autorização parental.

De uma forma geral e muito próxima às regulações protetivas das crianças de outros países, a publicidade direcionada às crianças é considerada abusiva pela legislação brasileira,

conforme o artigo 227 da CF, o ECA, o CDC, o Marco Legal da Primeira Infância²³ (Lei n. 13.257/2016) e a Resolução n. 163, de 2014, do Conanda. Especificamente sobre o ambiente digital, a Lei n. 13.709/2018, conhecida como LGPD, regulamenta o tratamento de dados pessoais, determinando que ele sempre ocorra no melhor interesse da criança. A proteção da criança diante da publicidade infantil em ambiente digital está sendo discutida pelo Comitê sobre Direitos da Criança da Organização para as Nações Unidas (ONU), no novo Comentário Geral sobre os direitos da criança.

Atualmente, o Comitê Gestor da *Internet* no Brasil (CGI.br)²⁴ é uma estrutura multissetorial responsável por coordenar e integrar as iniciativas relacionadas ao uso e funcionamento da *internet* no nosso país. No primeiro semestre de 2021, esse comitê se posicionou favoravelmente ao Projeto de Lei do Congresso Nacional intitulado, a Lei da Conectividade (n. 14.172/2021), quando dados de uma pesquisa nacional, em plena pandemia, apontava que o Brasil possuía 36.054 escolas sem acesso à *internet*, e que o contingente necessitando de ser atingido nesse campo pelas políticas públicas de acesso seria de, em média, 18 milhões de alunos e 1,5 milhão de professores. O Projeto de Lei visou a atingir essa população excluída do modelo remoto mediante a proposta de disponibilização de aparelhos e *internet* para as escolas públicas brasileiras que não os tinham. Muitos desses alunos estavam fora do contexto educativo, pois a base do ensino era a mediação por tecnologias devido ao isolamento social requerido pela pandemia da Covid 19.

O presidente do Brasil, na época da aprovação da Lei no congresso, tentou barrá-la. Inclusive, em junho de 2021, vetou-a, quando ela ainda estava no Congresso, sob a alegação de que não havia estimado orçamento para a questão e que a pasta, a da educação, teria outras prioridades de investimento, como a estrutura das escolas rurais do país. O próprio ministro da educação à época foi o porta voz da notícia. O recurso ao STF contra essa obrigação do governo foi apresentado pela Advocacia Geral da União (AGU), menos de um mês depois de a Lei n. 14.172/2021 ter sido promulgada, em 10 de junho de 2021. Desse modo, o governo perdeu o veto, mas ganhou 30 dias e, depois, mais 90 dias para transferir os R\$ 3,5 bilhões para estados e municípios. Esse atraso no envio das verbas quase que coincidiu com o fim das aulas remotas.

Pelo levantamento do contexto dos marcos regulatórios desse campo, já é possível de percebermos o impacto da desigualdade de direitos no Brasil. A inserção e participação das crianças no desenvolvimento digital podem ser tensionadas a partir de uma análise sobre o

²³ Determina a proteção da criança contra toda forma de violência e pressão consumista e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

²⁴ O Brasil ocupa o 57º lugar entre os 132 países mais inovadores.

pensamento social brasileiro. O que apresentamos como síntese analítica desse ponto nos direciona a questionarmos à formulação de regulamentações para a criança nas culturas digitais: a relação entre países de desenvolvimento periférico com políticas de desenvolvimento tecnológico em ritmo lento, a questão de estudos e teorias que caracterizam a relação de indivíduos e grupos com as novas tecnologias considerando apenas fatores quantitativos como determinantes, e as distâncias de participação nas culturas digitais.

Esses movimentos de regulações classificam as crianças como “criança tecnológica”, considerando apenas a questão de ela ter nascido quando, no Brasil, por exemplo, já se realizava a expansão digital. Tecemos uma crítica justamente sobre o fato de se naturalizar/objetivar, principalmente nas leis, a ideia de que todas as crianças nascidas em determinada época de desenvolvimento tecnológico (nacional ou, ainda, mundialmente estejam participando e atuando do/no mesmo contexto.

Buckingham (2007) desenvolveu um estudo no Reino Unido intitulado *Crescer na Era Digital* e nos chama a atenção justamente para os elementos das discussões sobre a Geração de Crianças Tecnológicas não englobar todas elas. Nessa direção, trazemos ainda outras terminologias a que também criticamos nesse mesmo sentido, quando estudos homogeneízam todas as crianças, sobrepondo apenas um fator, principalmente o ano do seu nascimento, caracterizando-as, por exemplo, como Geração X, Y, Z, Alpha (OLIVEIRA, 2009, IBOPE, 2010²⁵, CARTER, 2016; MCCRINDLE, 2015; BEULKE, 2005; ALVES, 2011²⁶) para falarem do tipo de relação que elas estabeleceram/estabelecem com as novas tecnologias, no caso, as digitais.

Estranhamos que as crianças são consideradas nativas digitais por nascerem junto ao desenvolvimento tecnológico. Pois, é importante lembrarmos que esse fato não significa que todas elas crescem lidando naturalmente com os produtos digitais, especialmente considerando-se o fator da classe social. Essa discussão sobre nativos digitais, por outro lado, caracteriza que há um grupo de pessoas nascidas anteriormente às inovações tecnológicas e que cresceram sem que elas participassem da realização de suas atividades desde o início. Esse último grupo é chamado de imigrantes digitais. Dele são requeridas ações adaptativas ao mundo digital. Foi nesse sentido que Prensky (2013) definiu um imigrante digital como alguém que não cresceu

²⁵ Pesquisa desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), no período de agosto de 2009 a outubro de 2010, disponível no *site* da agência de pesquisa (www.ibope.com.br).

²⁶ A Geração Alpha é definida pelas crianças que nasceram a partir do ano de 2010 e que, devido ao contexto social atual, estão voltadas para a tecnologia e podem ser, mesmo com pouca idade, influenciadoras digitais (CARTER, 2016; MCCRINDLE, 2015). A Geração Alpha também atrai empresas que utilizam o seu *marketing* como mercado-alvo, considerando a influência que elas têm sobre seus pais (ou responsáveis) no consumo familiar (BEULKE, 2005; ALVES, 2011).

com a tecnologia. Em contraste, ele define um nativo digital como alguém para quem a tecnologia é parte integrante de sua vida desde o nascimento. Porém, nessa lógica, construímos que as crianças sem acesso, destacando as de classe social empobrecida, fazem o mesmo movimento que os imigrantes digitais, uma inserção sem equivalência de ano de nascimento e desenvolvimento digital da sociedade em curso.

Prensky (2013) primeiramente mostra sobre o entendimento da dicotomia entre esses dois grupos, pois isso se tornou cada vez mais relevante na sociedade moderna. Ele afirma que as habilidades necessárias para alguém prosperar no mundo foram sempre vistas como muito diferentes para nativos digitais do que para imigrantes digitais. Observou que, pelo fato de os nativos digitais estarem posicionados de forma única diante das novidades, estão mais próximos da onda de inovação digital. Eles entendem como a tecnologia funciona e a usam instintivamente. Ponderou que esse tipo de relação com as tecnologias dava uma vantagem sobre os tradicionalistas, que poderiam não ser tão experientes com as novas tecnologias.

No entanto, Prensky (2013) desenvolveu seus estudos rumo à superação dessa dicotomia. Entendeu que a suplantação dessa dicotomia estaria no alcance da “sabedoria digital”, que se refere, de acordo com o autor, a uma coleção de conhecimentos tácitos e de atalhos que vêm com a experiência na relação com o mundo digital. Inclui coisas como saber onde encontrar informações *on-line*, ser capaz de reconhecer padrões rapidamente nos dados e se sentir confortável trabalhando com ferramentas de *software*. Ele discute como o uso da tecnologia impacta na maneira como aprendemos e como podemos usar isso a nosso favor e já abre para que essas relações (experiências) não dependam tanto do ponto de partida, mas, sobretudo, do envolvimento que se estabelece com elas.

Outra discussão que foi possível de desenvolvermos com relação a esse ponto é que as crianças, mesmo aquelas sem o acesso aos bens tecnológicos midiáticos contemporâneos, sabem sobre esses produtos, sabem das oportunidades das tecnologias, por exemplo reconhecem o potencial de um aparelho celular, sabem da função telefone, câmera fotográfica, autofotografia (*selfie*), bem como sabem sobre a *internet*, ainda que não tenham o equipamento para o acesso²⁷.

A esse tipo de conhecimento, Fernandes (2004) chamou de saber horizontal, aquele que chega até nós mediado pelas relações sociais e culturais. Na contemporaneidade, podemos relacionar que esse alcance horizontal é aumentado inúmeras vezes pelas novas tecnologias

²⁷ A Figura 5: Crianças fazem selfie usando uma chinela como celular, que será doravante apresentada no capítulo IV, ilustra bem o que estamos referindo a respeito de as crianças saberem sobre a função de um objeto tecnológico, mesmo não tendo relação concreta/material com ele.

comunicacionais, sobretudo dada a abrangência da *internet*. Esse tema também foi tratado por Vermelho *et al.* (2014). Tais autores perceberam que mesmo aqueles que não têm acesso às tecnologias ficam a par do que está acontecendo no mundo, pois, ainda que não seja por experiências diretas, essas acontecem mediadas, simbolizadas. Vejamos:

os jovens nascidos após 1995 são “nativos” da cibercultura, inseridos num modelo de comunicação com equipamentos que operam por meio da convergência de mídias. É a tradução da tecnocultura, como um processo em que as trocas simbólicas que viabilizam a comunicação de qualquer natureza são mediadas por signos estritamente vinculados à evolução tecnológica (VERMELHO *et al.*, 2014, p. 182).

Valendo-nos desses autores, temos de compreensão que participamos dos conhecimentos produzidos pela humanidade diretamente e/ou de forma mediada pelas trocas simbólicas e por meio dos signos (VYGOTSKY, 1991). No entanto, insistimos em que a relação direta com o objeto potencializa novas formas e permite novas criações; afinal, essa relação direta viabiliza seus novos modos de utilização, suas próprias criações.

Assim, defendemos o estranhamento da naturalização de uma lógica violenta de desigualdade e conformidade com a situação de pobreza e exclusão dos bens sociais e culturais produzidos pela humanidade apenas a uma parcela das crianças, uma lógica que insiste em se afirmar. O ideal então, é a não adesão a essa lógica. Chamamos a atenção para a construção de regulações em prol da vida coletiva, da sensibilização pela condição de igualdade na vida em sociedade, que, do contrário, é afastada, justamente de locais onde não deveria acontecer, como na escola, o que pôde ser confirmado pelos dados das escolas das crianças pesquisadas no período de pandemia e pela falta de políticas de emergência nesses casos.

Essa consideração a fatores como ‘quando’, ‘de que forma’ e ‘com que parcela da população’ a discussão está sendo travada é primordial no momento de se proporem leis, regulações e políticas públicas sobre a participação das crianças brasileiras no desenvolvimento tecnológico digital. Um dos riscos é o que aconteceu quanto à proposição de aulas *on-line* para a criança digital, quando muitas delas não possuíam sequer o mínimo recurso.

Por esse levantamento inicial, percebemos que nossas crianças, as brasileiras, muitas vezes, por estarem categorizadas em discursos generalizantes como “crianças tecnológicas”, “nativas digitais” ou “geração Alpha”, ficam invisibilizadas no teor de regulamentações em torno das culturas digitais, principalmente as crianças de classes sociais econômicas menos favorecidas, nas quais focaremos na seção seguinte, adentrando-nos no universo delas para pensarmos como estão invisibilizadas ou excluídas das experiências digitais.

1.4 ACESSO BLOQUEADO: CRIANÇAS NÃO CONECTADAS AO MUNDO DIGITAL E VIRTUAL

O Fundo das Nações Unidas para a Infância e a União Internacional de Telecomunicações pedem investimentos urgentes para reduzir a divisão digital que atualmente impede crianças e jovens de acessar a aprendizagem digital de qualidade e oportunidade. (UNICEF.ORG, 2018)

Ao levantarmos dados sobre a participação da criança brasileira nas culturas digitais e sobre as formas e regulações dessa participação, nesta seção, discutimos as questões políticas e econômicas que bloqueiam o acesso das crianças aos bens materiais do seu tempo. Adiantamos que, ao analisarmos os dados sobre pobreza e desigualdade social da criança brasileira, deparamo-nos, nesse campo, com processos de invisibilidade e naturalização da pobreza. A discussão foi impulsionada pelos dados de acesso e pela caracterização dos saberes, dos domínios e das produções explicitados pelas crianças pesquisadas.

Os excluídos digitais a que nos referimos são aqueles e aquelas privados/as desse patrimônio da sociedade. Essa qualidade do acesso ao mundo digital é um fator importante para esta pesquisa, haja vista nossa intenção de investigação, que é problematizarmos sobre o lugar das crianças que não realizam suas próprias experiências nesse tipo de cultura, sobre aquelas que fazem apenas uma aproximação simbólica, sobre a diferença entre expectador e autor, sobre a relação entre quem apenas compartilha informações e aquelas crianças que têm a possibilidade de dominarem e produzirem nesse campo.

Segundo Carvalho e Américo (2014, p. 72),

a Internet é um dos poucos meios de informação e comunicação que consegue tornar informação e conhecimento acessíveis a qualquer pessoa, desde que esteja conectada à rede e que tenha um grau mínimo de alfabetização para que seja possível compreender os conteúdos disponíveis, que quando acessíveis, não necessitam de intermediários e podem ser processados com facilidade. Isso faz dela um meio necessário para que os povos possam se desenvolver cultural e economicamente dentro da lógica da sociedade da informação, lembrando sempre que não significa que a tecnologia por si só poderá resolver as questões de disparidades sociais, culturais e econômicas, mas pode auxiliar numa compreensão e uso diferenciado dos sistemas de informação.

A questão da exclusão digital não revela a verdadeira pobreza. Segundo Arroyo (2021), a verdadeira face da pobreza são as necessidades básicas humanas, a fome e a falta de abrigo. A exclusão digital é mais uma das formas de supressão de direitos, como também, no sentido

da defesa deste estudo, uma das formas, dentro de cada tempo, de perceber o não reconhecimento da participação de todos.

A invisibilidade da pobreza é um problema histórico, legado da contradição capital/trabalho. Essa é uma discussão que Sousa e Duarte (2020) fundamentam na ideologia da meritocracia, segundo a qual o capitalismo é um sistema que oferece oportunidades iguais a todos/as e quem não consegue alcançar as condições materiais necessárias a uma vida digna ou mesmo ao sucesso e à riqueza estaria desprovido de “força de vontade” e de valores morais para combater o desânimo, as adversidades.

Segundo a Unicef (2018), o número de crianças que vivem em situação de pobreza é de seis em cada dez crianças brasileiras. Dessas, 18 milhões de crianças e adolescentes vivem com muitas privações, uma delas sendo o acesso a uma cesta básica. O número de famílias em **extrema pobreza** inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) em 2022 aumentou 11,8%. Em fevereiro de 2022, pelos dados do próprio Ministério da Cidadania²⁸, em sua última atualização, encontramos 17,5 milhões de famílias brasileiras que viviam com renda em torno de R\$ 105,00 por pessoa na casa.

As mais afetadas são as crianças e adolescentes negros, as da zona rural e as que vivem nas regiões norte e nordeste do país. Além da cesta básica como uma das privações das crianças pobres, está também o acesso à educação e a bens culturais. Conforme Pilati *et al.* (2020), que nos apresentam os estudos desenvolvidos e reunidos nos documentos sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social EPDs²⁹ da Universidade de Brasília (UNB) (2017-2018), é situação de pobreza extrema quando a criança não tem o acesso à educação, porém há também o que eles classificam de privação intermediária, que se refere à criança estar na escola, mas não aprender sobre a pobreza. Relacionamos a essa questão o fato de que, na escola, ao contrário do que deveria acontecer, muitas vezes, as condições de pobreza são minimizadas, não são discutidas, por exemplo, quando a escola desenvolve ações sem que todas as crianças possam participar das mesmas práticas e quando ela não busca saber sobre condição social da criança para sua

²⁸Disponível em:

<[https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/vis/data3/v.php?q\[\]=oNOclsLerpibuKep3bV%2Bf2hh05Kv2rmg2a19ZW51ZXKmaX6JaV2Jk2Cab2CNrMmim66Wp9hphH6WkLjFbtCen9DgiJqdtKiftHSzr6OgvJxu3bKg2cGuof%2F1oaParG23paC605zenqZ96bxUf6mZm%2Bytv71X8PHPnM2sU8LobaelvKqbPOAQ8aZNu8ZTz7Wnz%2BC6lVy4pJzrnsevs52S](https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/vis/data3/v.php?q[]=oNOclsLerpibuKep3bV%2Bf2hh05Kv2rmg2a19ZW51ZXKmaX6JaV2Jk2Cab2CNrMmim66Wp9hphH6WkLjFbtCen9DgiJqdtKiftHSzr6OgvJxu3bKg2cGuof%2F1oaParG23paC605zenqZ96bxUf6mZm%2Bytv71X8PHPnM2sU8LobaelvKqbPOAQ8aZNu8ZTz7Wnz%2BC6lVy4pJzrnsevs52S)>. Acesso em: 16 jun. 2022.

²⁹ São duas obras que reúnem reflexões derivadas de pesquisas realizadas no âmbito da iniciativa do curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social na Universidade de Brasília IEPDS UnB (2017/2018), realizada entre julho de 2017 e dezembro de 2018. A iniciativa foi fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), através da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), e a Universidade de Brasília – UnB, através do Decanato de Extensão (DEX). Trata-se de um conjunto precioso de reflexões, de alta relevância para os estudiosos da temática, mas também importante e acessível para os gestores públicos, os profissionais da educação, do serviço social e das ciências sociais.

não participação. Segundo Pilati *et al.* (2020, p. 10), “adentrar nessa cegueira social é entender que somos, enquanto sociedade, forçados a não enxergar, a não reconhecer e a não enfrentar a pobreza, porque somos um país cruelmente colonizado em seu modo de pensar”.

Partimos do que tais autores nos apresentam ao entranharem cientificamente essas abordagens que escondem a pobreza e tentam nos fazer avançar rumo a um significado transformador. Pilati *et al.* (2020) apresentam discussão sobre a cultura brasileira fundada no convívio entre muitas instituições, porém nenhuma delas (seja a família, sejam a escola, o Estado, a justiça, o mercado) forjou nos brasileiros marca tão forte como o feito pela instituição escravidão. Para Souza (2017, p. 10), nas nossas questões históricas, há motivos e facilidades para se naturalizarem a pobreza e a dificuldade de enxergarmos a desigualdade, na medida em que

enxergar a pobreza significa aprender a desaprender, aprender a desnaturalizar esse fenômeno contundente, espólio da escravidão, que nos corrompe enquanto sociedade. A desigualdade social é a nossa maior e mais profunda corrupção que precisa ser enfrentada.

Nessa direção, trazemos dados sobre o não acesso das crianças às tecnologias e adiantamos que coincidem ou, pelo menos, compartilham com a maioria dos lares das crianças em situação de pobreza. Ao apresentarmos os dados de falta de acesso à *internet* nas escolas, também percebemos que o ponto de privação aos bens tecnológicos digitais das crianças pobres nas suas casas continua nas escolas públicas das quais participam.

Os primeiros dados que levantamos sobre a aproximação das crianças brasileiras com as tecnologias mostram que o acesso à *internet*, de modo geral, vem aumentando, porém continuamos com uma parcela significativa, na casa de milhões, de crianças e adolescentes brasileiros à parte dessas experiências diretas com a *internet* e as tecnologias digitais de acesso à rede mundial de computadores. Mais especificamente, são cerca de 2,1 milhões de crianças residindo em domicílios sem computador e sem *internet*.

Pelo portal da *TIC Kids On-line Brasil*³⁰, específico para investigação sobre crianças com uso das redes, no levantamento de 2019, encontramos que 89% da população de 9 a 17 anos é usuária de *internet* no Brasil. No entanto, temos que considerar o fato de o percentual de 11% dessa faixa etária sem acesso abarcar cerca de 1,8 milhões de indivíduos. Para

³⁰ Em sua oitava edição, a *TIC Kids Online Brasil* segue o referencial metodológico da rede europeia *EU Kids Online*, liderado pela *London School of Economics* e pelo projeto *Global Kids Online*, coordenado pelo Unicef.

visualizarmos o acesso pelos domicílios, os dados do IBGE³¹ (2019) mostraram que 12,6 milhões de domicílios ainda não tinham *internet* em 2019. Os motivos apontados foram falta de interesse (32,9%), serviço de acesso caro (26,2%) e o fato de nenhum morador saber usar a *internet* (25,7%).

Segundo os dados do levantamento, a pesquisa promovida pelo CGI.br revelou que, em 2020, o país chegou a 152 milhões de usuários, um aumento de 7% em relação a 2019. Com isso, conseguimos enxergar nossa população pesquisada, em que 81% da população com mais de dez anos tinha *internet* em casa. O crescimento do total de domicílios com acesso à *internet* de 2019 para 2020 ocorreu em todos os segmentos analisados, e o crescimento de 2020 para 2021 manteve proporção estável. As residências da classe C com acesso à *internet* passaram de 80% para 91% em um ano. Já os usuários das classes D e E com *internet* em casa saltaram de 50% para 64% na pandemia.

Dialogando com esses dados, entendemos que o percentual sem acesso, conforme portal da *TIC Kids On-line Brasil*³² em 2019, apontava cerca 1,8 milhões de indivíduos entre 9 e 17 anos que não eram usuários de *internet*. Salientamos que, mesmo que a maioria das crianças e dos jovens brasileiros faça uso da *Internet*, há limitações nesse acesso. Cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes vivem em domicílios que não possuem acesso à rede e não tem *internet* em casa. Incluem-se, ainda, os usuários cujo acesso se dá por dados móveis, e, a depender da classe social, a exclusão acentua-se ainda mais. No Brasil, segundo os dados apresentados por essa agência, são mais de 3 milhões de crianças entre 9 e 17 anos excluídas de uma prática social e, entre esses, 1,4 milhões dessa população nunca acessou a rede mundial de computadores, nem de casa, nem da escola, nem de outro lugar qualquer.

Sobre as crianças em condição de acesso às tecnologias nas escolas, de acordo com a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/2018), 79% dos estudantes de 5 a 17 anos da rede pública tinham acesso à *internet*. Aqui temos que 21% das instituições públicas não oferecem oportunidade de acesso às tecnologias aos estudantes da Educação Básica. Nessa questão de possuir acesso à *internet*, encontramos que muitos desses acessos se restringem a

³¹ Dados são referentes a 2019 e representam um crescimento de 3,6 pontos percentuais em relação a 2018. Disponível em: <[https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet#:~:text=O%20levantamento%20do%20IBGE%20mostra,internet%20\(25%2C7%25\).&text=Outro%20ponto%20importante%20do%20levantamento,sobre%20os%20tipos%20de%20conex%C3%A3o](https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet#:~:text=O%20levantamento%20do%20IBGE%20mostra,internet%20(25%2C7%25).&text=Outro%20ponto%20importante%20do%20levantamento,sobre%20os%20tipos%20de%20conex%C3%A3o)>. Acesso em: 16 jun. 2022.

³² Em sua oitava edição, a *TIC Kids Online Brasil* segue o referencial metodológico da rede europeia *EU Kids Online*, liderado pela *London School of Economics* e do projeto *Global Kids Online*, coordenado pelo Unicef.

poucos computadores com *internet*, em muitos casos, somente na secretaria da escola, com uso para fins administrativos.

Quanto às crianças pequenas de 0 a 5 anos, essas são as que menos possuem acesso à *internet* em instituições educativas. Inclusive, as crianças pesquisadas visualizaram essa questão. Há, primeiramente, uma relação muito estreita entre a frequência delas à instituição educacional e a condição familiar. Segundo os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (2015), as crianças que menos frequentavam a instituição educacional eram as que tinham famílias de baixa escolaridade. A quantidade de crianças que não frequentavam a creche ou a pré-escola em 2017 foi de 46,9%, ao passo que a maior frequência escolar (62,2%) estava entre as crianças que tinham, em suas casas, algum familiar com Ensino Superior completo (PISA, 2015).

Outro ponto que permite alargarmos a discussão é sobre a forma desse acesso. O **celular**³³ é o principal dispositivo de acesso à *Internet*, utilizado por 23 milhões de crianças e adolescentes brasileiros, 95% dos que possuem acesso. Do total de usuários na faixa etária investigada, 58% utilizam o dispositivo de forma exclusiva, percentual mais elevado nas classes D e E (73%) (*TIC Kids on line*, 2019). A exclusão é maior entre crianças e adolescentes que vivem em áreas rurais, onde a porcentagem daqueles que não acessam a rede chega a 25%. Nas regiões norte e nordeste, o percentual é 21% e, entre os domicílios das classes D e E, 20%.

O uso feito exclusivamente pelo celular, muitas vezes, dificulta a realização de atividades escolares, restringindo as possibilidades das atividades multimídia de comunicação. Dependendo também da potência do aparelho, não é possível realizar videochamadas, pesquisas avançadas, maior rigor na escrita e produção científica. Ainda sobre essa condição do acesso das crianças a outras mídias diferentes do celular, o que lhe permitiria a realização de atividades escolares com mais possibilidades, encontramos que, dos estudantes da escola pública, é maior o número dos que acessam a *internet* apenas pelo celular (18%) e, entre os das escolas particulares, apenas 3% o fazem (*TIC Kids On-line Brasil*, 2019). Em relação aos microdados da pesquisa, o percentual de crianças com acesso à *internet* é menor entre crianças e adolescentes que vivem em áreas rurais, nas regiões norte e nordeste, e as que residem em domicílios das classes D e E. O que temos então é que, mesmo a maioria das crianças e dos jovens brasileiros fazendo uso da *internet*, há limitações nesse acesso.

33 Os dados coletados pela Pnad referem-se ao quarto trimestre de 2018. A pesquisa trata do acesso à internet e à televisão nos domicílios particulares permanentes e do acesso à internet e à posse de telefone móvel celular para as pessoas de dez anos ou mais de idade, o que equivale a um total de cerca de 181,9 milhões de pessoas.

Esse contexto pode ser visualizado no tempo presente, em que, durante os anos de 2020 e 2021, mais especificamente entre março de 2020 e novembro de 2021, período em que se alterou o regime de funcionamento da modalidade de aulas presenciais para a modalidade remota mediada por tecnologias devido ao contexto mundial da pandemia de Covid 19, o contingente de estudantes sem conexão à rede de *internet* ou sem tecnologias de acesso expôs mais ainda os excluídos digitais e favoreceu o aparecimento de outros tipos de excluídos que conseguimos visualizar com base no estudo de Pimentel e Costa (2018). Pela defesa desses autores, temos de tratar do tema abrangendo os direitos das crianças na era digital e a exclusão digital, que, nesse período, significou exclusão à aprendizagem escolar, à socialização, de acesso ao repertório lúdico e cultural infantil de direito da criança (PIMENTEL; COSTA, 2018).

Assim, o não acesso à *internet* é um problema de exclusão social pela desigualdade que causa no nível da participação das pessoas aos bens culturais, à informação e ao conhecimento na contemporaneidade, como defenderam Carvalho e Américo (2014) e Pimentel e Costa (2018). Mundialmente, as crianças sem acesso representam um terço da população. Entre as crianças brasileiras, há o maior número daquelas que convivem com as tecnologias digitais, porém não é essa a realidade de todas. Também, o ensino das crianças brasileiras que frequentam as escolas públicas, uma vez que ali há mais chance de se encontrarem as crianças pobres, que, muitas vezes, não trazem tais aproximações culturais/digitais das suas casas/famílias, novamente, fica sem lhes possibilitar a oportunidade de participação mediada nesse outro espaço formativo.

Na sequência, discutiremos sobre o que as crianças e as escolas com acesso digital mais qualificado têm alcançado e, conseqüentemente, acerca da desigualdade de participação a que ficam submetidas as populações infantis minimizadas.

1.5 AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS COM ACESSO AOS BENS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NAS SUAS ESCOLAS

Identificar quais sejam as últimas novidades da invenção humana é quase impossível. As invenções e os aprimoramentos são tantos que não há demora para uma descoberta/criação. Ter novidades no campo digital já faz parte do comum. Poderíamos talvez “nesse hoje” *printar* algumas inovações que possam ilustrar as culturas digitais contemporâneas. No entanto, logo em seguida, precisamos dizer a data do levantamento, tão rápida é a possibilidade de não ser mais novidade.

Nesse sentido, poderíamos falar de inovações como os Drones, os veículos não tripulados e controlados remotamente que estão tomando o espaço ao se movimentarem em

todas as direções. Existem drones minúsculos que podem trafegar quase que imperceptivelmente e drones que precisam ter demarcação de espaço aéreo para ocupação. Alcançamos sua utilidade desde monitoramento, pesquisa, vigilância até entrega em domicílio. Em convergência com o mundo digital, podem fazer filmagens e transmissões em tempo real, trazer imagens de lugares inacessíveis, superando impedimentos espacial e/ou temporal.

Vemos processos em que os objetos físicos conectados em rede realizam funções remotamente ou programadas previamente, a *Internet das Coisas*. Sensores instalados nos mais diversos dispositivos de *softwares* permitem que a conectividade troque ou colete dados e executem ações sem a presença humana. Casas conectadas acendem luzes, fecham cortinas, abrem toldos sem a presença física de seus moradores. Carros e diversos outros objetos, aparelhos, circuitos já operam com a *internet das coisas*. Tudo conectado. A Inteligência Artificial (IA)³⁴ ultrapassa as possibilidades da robótica com máquinas programadas para aprender. Aprendem a compreender, raciocinar, planejar e a agir. A programação de computador automatiza as máquinas com softwares e algoritmos e assim passam a realizar funções complexas, com maior precisão de detalhes e ainda a reproduzir processos humanos.

No programa Mundo Mistério³⁵, o apresentador e *digital influencer* Felipe Castanhari³⁶ tem mostrado que a superinteligência artificial não é mais uma realidade distante e a explora intitulando-a de “mistérios e maravilhas da ciência” em programas disponíveis na plataforma *YouTube* e na TV por assinatura. Em um dos episódios, intitulado *O caminho para a superinteligência artificial*, o apresentador e produtor questiona se, em algum dia, os computadores, como o *Briggs*, poderão se virar contra nós humanos. O curioso é que, nesse questionamento de Castanhari, há o encaminhamento de que não seja apenas uma questão de ficção. Mostra que a humanidade já está produzindo leis e regulações, em andamento, sobre a IA, mostrando a necessidade de segurança dessas regulações, haja vista o processo em curso de que as máquinas poderão realizar ações sem a programação humana.

Na extrapolação dessa questão, foi mostrado, por exemplo, o risco de os computadores absorverem o conteúdo de bibliotecas e, com leituras referentes à preservação ambiental, o risco de a IA entender o humano como perigo para a natureza a ponto de desenvolver ações para seu

³⁴ Disponível em: <<https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2021/reinventando-o-futuro/as-oito-essenciais.html>>. Acesso em: 2023.

³⁵ *Mundo Mistério* é uma série de televisão educacional brasileira que estreou na Netflix em 4 de agosto de 2020. Explora os mistérios da ciência e da história para provar que aprender pode ser divertido. Ele é auxiliado pela doutora Tay, o zelador Betinho e também por B.R.I.G.G.S., uma inteligência artificial. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/title/81020977>>. Acesso em: 25 maio 2022.

³⁶ Felipe Mendes Castanhari é um youtuber, apresentador de TV, designer gráfico, blogueiro e ator brasileiro, conhecido por apresentar o Canal Nostalgia, no *YouTube*, a Série Mundo Mistério, na Netflix, e Guia Politicamente incorreto, no History Channel.

desse. Ficção ou não à parte, as leis e regulamentações estão prevenindo que a programação de máquinas e o desenvolvimento de IA restrinjam a possibilidade de máquinas que realizam um autoaprendizado que culmine na destruição humana ou que, de alguma forma, nos coloquem em riscos.

Considerando-se tais questões inovadoras na sociedade, todas as crianças, ou seja, a infância contemporânea está imersa nessas culturas digitais, apesar de nem todas realizarem experiências concretas no mundo das inovações tecnológicas. Todavia, por mais que cresçam juntas, com tudo fazendo parte das suas vidas em sociedade, participam dessa cultura, direta ou indiretamente, porém com experiências desiguais.

Escolas próximas geograficamente, situadas num mesmo bairro, como as pesquisadas no município interiorano de Goiás, Uruaçu, podem apresentar realidades, desenvolverem práticas e os alunos participarem de ações educativas bem distintas. Conforme Santaella (2013), a cultura digital se beneficia das condições primordiais das mídias digitais. Assim, reconhecermos o potencial dessa relação na vida da criança, aqui de forma mais aprofundada pela participação delas em práticas escolares objetivas, tem a finalidade de compormos um cenário que nos permita, posteriormente, ponderarmos com mais elementos sobre o que significa saber, ter domínio e realizar ações/produzir nesse campo do digital.

Com os dados do aumento do uso diário de *internet* por crianças, em algumas regiões e classes econômicas, chegando quase à totalidade delas participando de práticas virtuais com acesso contínuo, principalmente pelo uso de *internet* pelo celular, passamos agora a visualizar o que elas estão tendo como experiências na virtualidade em suas escolas.

Discutiremos sobre os avanços e as inovações que a criança objetiva conseguiu acessar nesse campo. Durante os encontros, as crianças pesquisadas revelaram conhecimento e participação em diversas práticas possibilitadas pelas mídias digitais, como a visita virtual de espaços que não poderiam acessar presencialmente, falaram sobre robôs de comando, IA, *internet* das coisas³⁷, dentre outras.

Nesta seção, apresentamos a apropriação de algumas novidades que encontramos em levantamentos de reconhecimento de práticas de que a infância contemporânea tem participado. No entanto, como intenção do nosso método de pesquisa, havemos de considerar sempre as crianças de classes econômicas e sociais que não participam dessas oportunidades. Ou seja,

³⁷ O conceito *Internet* das Coisas tem sigla na língua inglesa “IoT” (*Internet of Things*). Refere-se à condição dos objetos físicos estarem conectados em rede e, por meio de sensores e softwares sofisticados, conectam, transmitem e trocam dados por comandos. Um exemplo dado pelas crianças foi quando falaram sobre a Alexa, uma assistente virtual que obedece e realiza comandos.

estranhando as práticas de que todas as crianças deveriam estar participando, aproximamo-nos dos avanços e da participação do que parte delas conseguiu adentrar no seu contexto, inclusive no escolar.

Sobre escolas conectadas, encontramos que muitas crianças já continuam seu trânsito entre o mundo físico e o virtual. O acesso à rede mundial de computadores nas escolas, segundo os dados de 2021 do IBGE/Pnad Contínua TIC³⁸, atualmente é de 98,4% dos estudantes da rede privada e, na rede pública, o acesso atual é de 83,7% dos estudantes. O acesso nas áreas urbanas está em 98% e em 52% pelos estudantes nas áreas rurais. Situando mais especificamente o acesso de escolas goianas, encontramos que, entre as regiões do país, o acesso nas escolas varia de 51% no norte a 98% no centro-oeste, região entre as de mais acessos à rede digital^{39,40}. Quanto ao uso de plataformas para atividades de ensino e aprendizagem nas escolas urbanas, os índices só vêm subindo, triplicou em quatro anos, passando de 22%, em 2016, para 66%, em 2020.

Tentando aproximar das crianças do Ensino Fundamental, os dados publicados na agência brasil.ebc.com.br, baseado no censo escolar de 2020, trouxe que 32% das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental têm acesso à *internet* para os alunos, diferentemente do ensino médio que chega a 65%. Encontramos ainda a intenção da ampliação da conexão das escolas com a *internet 5G*. Diante de tudo isso, interrogamos: em tempos de culturas digitais, o que esses alunos/essa crianças fazem nas escolas?

Assim, numa busca pelas ações das escolas tecnológicas⁴¹, encontramos aquelas com investimento expoente no uso das tecnologias digitais. Encontramos, aliás, que escolas brasileiras utilizam a adequação midiática digital como forma de atraírem as famílias e as crianças para estudarem no que eles chamam de espaços educativos interativos, colaborativos, digitais. Propagam que o investimento em espaços educativos colaborativos e criativos engajam e aumentam o desempenho dos alunos.

As escolas privadas⁴¹ têm apostado na divulgação/propaganda ampla de que fazem investimento em robótica, plataformas de educação baseadas em dados altamente programados para extrapolar o conteúdo dos livros e atividades já formuladas, como também o contexto avaliativo. Lançam-se no universo da realidade virtual e aumentada, gamificação, aplicativos,

³⁸ Disponível em: <<https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/>>. Acesso em: 2022.

³⁹ Brasil tem 82% das escolas brasileiras com acesso à internet.

⁴⁰ Comitê Gestor da Internet no Brasil – Wikipédia, a enciclopédia livre. Acesso em: 29 nov. 2021.

⁴¹ Disponível em: <<https://blog.eadplataforma.com/tecnologia/exemplos-tecnologia-educacao/>>. Acesso em: 2021.

conteúdos digitais educacionais. Encontramos chamadas (propagandas) que buscam atrair pelos aplicativos e *softwares* que disponibilizam, *Chatbots* como ferramentas de interação, *Microlearning* e *Mobile Learning*, dinamizando o aprendizado. Anunciam que zelam pela integração dos hábitos e costumes da população nativa digital na inserção de elementos interativos e inovadores no processo de aprendizagem, e declaram o uso das redes sociais como aliadas no ensino, que lançam mão do Movimento Maker⁴², *Analytics technology*, IA e *internet das coisas*.

Ações concretas dessas escolas, para além dos anúncios, revelam que muitas delas estão imersas nas mídias digitais e capturamos a forma que têm utilizado para envolverem os alunos nas atividades escolares. Da educação infantil ao ensino médio, encontramos crianças realizando experiências com diversos repertórios. Crianças na educação infantil convivendo e aprendendo sobre robôs, lidando com laboratórios portáteis⁴³ e aulas de programação de jogos. Aulas de robótica no Ensino Fundamental e Ensino Médio são incentivadas com competições que alcançam projeção em âmbito internacional.

As realidades, tanto a virtual quanto a aumentada, são duas áreas bem distintas relacionadas às novas formas de interconexão do usuário da rede, mas especificamente de promoção de interações entre o usuário e as aplicações computacionais. Sobre a realidade virtual, segundo Burdea (1994, p. 14), “é uma interface avançada para aplicações computacionais, que permite ao usuário navegar e interagir, em tempo real, com um ambiente tridimensional gerado por computador, usando dispositivos multissensoriais”. Essa realidade gerada por computador, múltiplas mídias, permite a imersão do homem em um ambiente virtual de interação tridimensional pelas imagens geradas em tempo real que possibilita a interação com objetos simulados e a manipulação deles um ambiente real virtual. Para imersão nessa realidade, é necessária uma plataforma computacional de alta capacidade de processamento gráfico para suportar dispositivos não convencionais de interação, como por meio de capacetes e luvas.

Já na realidade aumentada, o indivíduo está no seu ambiente real, físico, porém esse espaço é ultrapassado por objetos virtuais. Ao passo que, na realidade virtual, temos acesso a ambientes que, de fato, não podem ser acessados, na realidade aumentada, o objeto ou ser vivo é posicionado na realidade imediata dele. Um exemplo seria ver diversos animais, como os dinossauros, que não existem mais ou um urso polar que faz parte de um bioma diferente do nosso na nossa frente, no centro de uma sala de aula, por exemplo. Nessas vivências, os objetos

⁴² Disponível em: <<https://sae.digital/escolas-inovadoras/>>. Acesso em: 2022.

⁴³ Mundo4D, laboratório portátil na escola.

projetados virtualmente se movimentam com as características de como seria na realidade, como os hologramas, o que permite desenvolver habilidades de investigação, como observação, comparação, classificação (KIRNER; TORI; SISCOUTO, 2006).

A realidade aumentada pode ainda fazer uso de impressoras 3D, 4D, possibilitando que os alunos, por exemplo nas aulas de robótica, fabriquem peças, figuras geométricas, partes do corpo humano, enfim, que deem forma àquilo que seria apenas imaginado. Outro recurso é a lousa digital, que apresenta vários formatos e recursos, inclusive podendo gravar vídeos, contendo ferramentas de escrita e desenho gráfico.

Encontramos escolas que adotam plataformas digitais de educação para desenvolverem a relação com os pais dos alunos, que ampliam para a virtualidade as formas de interação e que, também, alteram a forma de avaliar, por meio de debates, *chats*, fóruns, *quiz* que ficam disponíveis para que os alunos possam revisitar sempre que precisarem (POLIEDRO SISTEMA DE ENSINO, 2020). Plataformas, aplicativos, *softwares* e redes internas trazem novos recursos educacionais, como a exploração das ferramentas *Google*, que permitem revisitas, a exemplo do *Google Drive*⁴⁴, onde alunos compartilham textos, vídeos ou as próprias aulas para quem não pode, por exemplo, estar presente na aula.

O repertório de conhecimento *on-line* podem estar participando mais de algumas salas de aulas de algumas escolas, através de *tablets*, computadores e celulares com acesso à *internet* e muitas dessas salas já contarem com os gabinetes de recarga que permitem recarregar a bateria de todos esses equipamentos e transportá-los. E, fora das salas, os alunos dessas escolas podem acessar repositórios imensos em bibliotecas virtuais que as instituições têm criado e no mercado dos *ebook-s*, que fazem sucesso há um tempo e que agora incrementam o ensino. Para os cursos EaD, outras tecnologias têm sido desenvolvidas, como o *Microlearning* e *Mobile learning*. O *Microlearning* compacta os conteúdos em até cinco minutos de vídeo ou leitura, e o *Mobile learning* apresenta o conteúdo em formato *mobile*, ou seja, é possível acessar de qualquer lugar por meio do celular.

Portanto, as escolas que possuem recursos financeiros estão investindo cada vez mais para fazerem da tecnologia uma parte integrante do processo de ensino e aprendizagem

⁴⁴ O *Google Drive* faz parte de um grupo de ferramentas que faz o armazenamento de informações na nuvem, o chamado *Cloud computing*, assim como o *Big Data* que armazena muito conteúdo e pode apresentar as informações da evolução do aprendizado dos alunos, sendo assim, pode tornar o ensino mais individualizado (Referenciar, disponível em: <<https://www.una.br/blog/veja-as-maiores-inovacoes-tecnologicas-na-educacao/>>). O *Big Data* pode ser um grande aliado, pois ele permite processar uma quantidade gigantesca de dados de forma a identificar perfis comportamentais e, assim, determinar com maior assertividade quais são as aptidões de cada aluno e como eles podem potencializar as suas habilidades com os estudos. Além disso, com o uso do *Big Data*, é possível acompanhar os gaps de competência dos alunos e criar métodos únicos de ensino, visando otimizar o aprendizado (UNA BLOG, 2021).

definitivamente, com uma infinidade de recursos que podem ser acessados inclusive *off-line*, valendo-se de sistemas que acabam modificando as relações entre conhecimento, administração, professores, alunos e pais. Na Educação Infantil, é possível vermos crianças em suas instituições educativas lidando com um laboratório portátil⁴⁵, aprendendo as utilidades dos robôs ou mesmo participando do lazer das crianças.

Diante das possibilidades de ação das escolas com recursos digitais, concluímos que há um campo vasto e potente de oportunidades para todas as escolas desenvolverem experiências com as crianças e que a educação ganha ao considerar e realizar ações mediadas por tecnologias digitais.

Em seguida, discutimos com uma perspectiva de classes sociais a presença do aparelho digital que mais apareceu nas relações e ações das crianças pesquisadas, o celular.

1.6 O CELULAR: ONIPRESENÇA OU UM MOSTRUÁRIO DE POSSIBILIDADES

O celular, telefonia móvel, telefone celular, telemóvel, *smartphone*, aparelho celular, dispositivo móvel, *cell phone* (EUA), *mobile phone* (Reino Unido), entre outras nomenclaturas, é um dispositivo que se torna cada vez mais ubíquo, tanto por possibilitar conectar com o mundo, comportar inúmeras ferramentas, quanto pela onipresença, já que literalmente está em quase todos os lugares do mundo, sendo quase que um membro do corpo, haja vista a sua portabilidade. Segundo dados da *Strategy Analytics* (2021)⁴⁶, 3,85 bilhões de pessoas em todo mundo possuem um celular.

A pesquisa de mestrado de Martin (2014) sobre o celular na sala de aula trouxe um estudo acerca desse aparelho que nos permite perceber sua evolução tecnológica e, juntamente com outras pesquisas publicadas após o estudo dela, disponibilizadas ao longo dessa discussão, o avanço dessa tecnologia digital historicamente. As crianças entrevistadas nos dois grupos também sabem das inovações e mostraram interesse pela história da evolução do aparelho. Miguel, Hérico e Helen falaram sobre uma das primeiras marcas e modelos de celulares no Brasil. Vejamos:

Miguel (EP): “**Os celulares dos nossos avós, de antigamente, era o NOKIA, uns celulares mais duros que o Iphone.** Esses dias minha avó achou o do meu vô que já morreu e disse que ia guardar, porque, se um dia ela ficar sem celular, ela usa ele. Acho que isso vai ser logo, porque **meu irmãozinho menor, de um ano e oito meses, fica só falando para ela, “me dá, me dá, me dá ceiiar, ceiiá** (me dá o celular)”.

⁴⁵ O mesmo do mundo 4D e laboratório portátil.

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/mercado/220009-pesquisa-estima-metade-populacao-mundial-tem-smartphones.htm>>. Acesso em: 2022.

Hérico: “Tecnologias digitais são celular, telefone, computador... **Antes não tinha isso de digitar nos telefones “Nokias” antigos**”.

Helen: “**O governo poderia dar um celular nem que fosse um daqueles *Nokiazinhos* para as crianças que não tem como estudar na pandemia**”.

Fonte: Dados da Pesquisa, Encontro 1, Escola Privada (17/11/2021) e Escola Pública (09/11/2021). (grifos nossos).

A história do aparelho, sua evolução, é vista por essas crianças de 10 e 11 anos e trata-se de um contexto que algumas não viveram. Elas relacionam à história da evolução tecnológica a questão geracional, falaram sobre o contexto que seus avós ou os pais viveram, mencionam ainda os irmãos mais novos em relação com essa história dos objetos em tempos diferentes das delas. Elas percebem a história e os contextos de mudanças e situam as tecnologias como o demarcador maior dessa evolução. Desenvolvem ainda a perspectiva de direitos negados e que poderiam ser atendidos e, ainda, (re)clamam, em seus discursos, por políticas públicas de direitos para ao governo brasileiro.

Sobre a história da disseminação das tecnologias digitais no Brasil, o aparelho celular teve difusão na década de 1980 com o lançamento do primeiro celular sem fio com tecnologia 1G e alcança, em 2021, a versão 5G (no Brasil), com avanços que fazem dele um aparelho cada vez mais ubíquo. Seu nome no Brasil tem origem em sua própria tecnologia, telefone celular, tecnologia de comunicação com funcionamento por ondas eletromagnéticas e “permite a transmissão de voz e dados utilizáveis em uma área geográfica que se encontra dividida em células – daí a origem da nomenclatura – celular utilizada no Brasil” (MARTÍN, 2014; MOURA, 2010; SCHROOT, 2009).

A empresa americana de telefonia Motorola, depois comprada pela empresa Lenovo, lançou, na década de 1980, o primeiro celular com conexão sem fio que servia unicamente para realizar chamadas, o que já representou uma grande evolução, apesar das chamadas com pouca qualidade. Esse aparelho figurou como a primeira geração do celular (1G), com tecnologia analógica, pesando cerca de 1 kg. À medida que o aparelho foi se compactando e ficando cada vez mais leve, aquele primeiro foi sendo reconhecido popularmente como ‘tijolão’.

O celular 2G da década de 1990 utilizava tecnologia digital e se tornou mais popular (preço acessível). Com ele, surgiu o *Short Messaging Service* ou serviços de mensagens, popularmente chamado de SMS, e o uso dos *chips*⁴⁷. Segundo o *site* da empresa Minha Conexão

⁴⁷ *Chip* ou cartão sim é um circuito impresso do tipo cartão inteligente utilizado para identificar, controlar e armazenar dados de telefones celulares.

(2022)⁴⁸, “ainda é comum ver o uso destes aparelhos em zonas rurais onde o alcance das novas gerações ainda não chegou”. Por meio dele, também se iniciou o processo de transmissão de dados e *downloads* de imagens e sons.

A tecnologia da terceira geração (3G) possibilitou que os celulares fossem muito mais compactos e apresentassem uma grande quantidade de aplicativos e ferramentas, como

câmera digital de vídeo e de foto, rádio, relógio, cronometro, calculadora, jogos, acesso à web, incorporação de sistemas de localização como o Sistema de Posicionamento Global (GPS), comunicação móvel sem fio, conhecida como Wi-Fi (Wireless Fidelity), garantindo espaços de armazenamento de dados – memória interna e externa – cada vez maiores (MARTIN, 2014, p. 56).

Assim, o *smartphone* (3G) significou um desenvolvimento e se tornou muito mais popular, juntamente com o lançamento do *android*, pela *Google*, com possibilidade de *downloads* até mesmo de novos aplicativos e compartilhamento de dados com mais velocidade. Talvez a grande modernização não seja do aparelho celular telefônico, mas a convergência de tecnologias que atualmente o aparelho encerra. A reunião de possibilidades de várias mídias numa mesma tecnologia acontece também com a TV, o *tablet* e com outros dispositivos, isso para não pensarmos apenas no celular. Mas a supremacia do celular acontece pelo formato dele, pela portabilidade, pela mobilidade e pelas possibilidades de aplicativos e ferramentas.

No ano de 1997, foi criada a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel⁴⁹), que é responsável por regular o setor de telecomunicações no Brasil. Em 2008, a Anatel implementou o 4G para que fosse oferecida *internet* móvel e rápida aos celulares, sendo uma tecnologia que predomina com maior qualidade nos grandes centros urbanos. As tecnologias 4G+ e 4,5G são aprimoramentos do 4G. A quinta geração é recente e tem como objetivo potencializar a velocidade de conexão, e, além de elevar o número de acessos simultâneos à rede, ela traz a promessa de gerar menos agressão ao meio ambiente, como por meio da economia de energia.

A tecnologia 5G apresenta a possibilidade de tornar o mundo ainda mais conectado, primeiramente pelos *smartphones* e, depois, poderá alcançar até os eletrodomésticos, como as geladeiras e as assistentes eletrônicas a que as crianças da pesquisa se referiram ou o sistema de iluminação pública; aliás, essa é sua maior simbologia, a *internet* das coisas, a possibilidade de conexão estando nos mais diversos aparelhos dos usos humano. No Brasil, ocorreu, em 2021,

⁴⁸ Minha Conexão. Disponível em: <<https://planos.minhaconexao.com.br/planos-de-celular/evolucao-da-internet-movel>>. Acesso em: 2022.

⁴⁹ Disponível em: <<https://www.gov.br/anatel/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>>. Acesso em: 2022.

o leilão do 5G, e as operadoras que compraram lotes nas frequências podem ainda, em 2022/2023, fazer com que as cidades brasileiras já estejam conectadas.

Dentre muitas tecnologias, dependendo da atualização do aparelho, muitas versões são acessíveis, e o celular realmente se tornou popular. Houve um aumento exponencial nas vendas durante o período de pandemia. Muitos trocaram de aparelho pela capacidade de armazenamento, gravação de vídeos e compartilhamentos, ações demasiadamente úteis no período de isolamento pela pandemia (2020-2021). Dados da Agência Brasil⁵⁰ mostram que tanto os estudantes quanto os trabalhadores, em sua maioria, utilizaram os celulares para estudarem e realizarem seus trabalhos, respectivamente. Uma pesquisa⁵¹ no Brasil mostrou que o país possui mais *smartphones* do que pessoas, mas isso não significa que cada brasileiro possua pelo menos um celular ou tenha acesso à *internet*, mas que muitas pessoas possuam mais de um aparelho. Mas é fato que a maioria das pessoas acessam a *internet* por meio dos seus celulares, e esse uso potencializou-se com a pandemia nos regimes de trabalho e de estudo remoto.

Essa incidência é maior entre as classes mais baixas. Sem análise crítica, a impressão superficial é de que, pela disseminação e aquisição da tecnologia pelas diversas camadas sociais, nas culturas digitais, diminuíram as experiências que separam as classes sociais. *Smartphones* atualizados, de última geração, são exibidos como forma de ascensão social e de igualdade de oportunidades entre os jovens, principalmente pelas classes baixas. Isso nos revela que tecnologias, como computadores, que poderiam potencializar os estudos e trabalhos, porém, não tão acessíveis, tiveram no celular a oportunidade de participação.

Segundo Castells (2000), os diferentes impactos das tecnologias têm interdependência com as estruturas da sociedade, ou seja, mesmo as tecnologias digitais e todo o potencial inovador que encerram preservam a estrutura social vigente. Ao notar essa questão, que por mais inovadora acompanha e reproduz os processos em curso, considera que a estrutura de desigualdade existe. Ainda, com base na defesa de Thompson (1998, p. 13), em que apresenta que “o povo estava sujeito a pressões para “reformatar” sua cultura segundo as normas vindas de cima”, cita Castells (2000), por exemplo, que a alfabetização suplantou a transmissão oral e “o esclarecimento escorria dos estratos superiores aos inferiores – pelo menos, era o que se supunha”.

⁵⁰ Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-11/celular-e-principal-ferramenta-de-estudo-e-trabalho-na-pandemia>>. Acesso em: 2022.

⁵¹ Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/business/brasil-tem-mais-smartphones-que-habitantes-aponta-fgv/#:~:text=S%C3%A3o%2024%20milh%C3%B5es%20de%20celulares,a%201%20C6%20por%20pessoa>>. Acesso em: 2022.

É exatamente por essas convicções históricas que a contradição deve ser procurada, no sentido de duvidar que, pela disseminação vertiginosa do celular por todas as camadas sociais, pudéssemos ingenuamente macular que as desigualdades nesse campo estão suplantadas. Precisamente nesse ponto é que iniciamos a questionar qual era a desigualdade de condições a partir do fato de que todas as classes sociais atualmente possuem seu aparelho de celular e a maioria das possibilidades digitais está convergida nele.

Conforme Thompson (1998) e Castells (2000), é preciso ficarmos alerta de que as estruturas sociais permanecem interdependentes, sem significativas alterações, mesmo vista sua ligação com as estruturas hierárquicas e do poder, e que não há uma verdadeira descentralização ou um nivelamento. Onde estaria, então, a (re)produção social das desigualdades? Durante a pesquisa, essa questão foi possível de ser apreendida diante de uma contradição com as crianças de classe econômica mais favorecidas, quando falaram sobre as tecnologias que gostariam de ter (as que ainda não possuem).

As solicitações das crianças, como foram apresentadas no Quadro 8, com o título “Tecnologias que não tenho e gostaria de ter”. As crianças mais favorecidas apontaram para *PC Games*, computadores mais potentes para jogos mais sofisticados, *tablets*, *notebooks* com os quais teriam melhor desempenho para estudo e mobilidade para continuidade dos estudos em diferentes ambientes, máquinas fotográficas mais modernas, dentre outras. A questão socioeconômica aparece como fator explicativo para a variação de recursos com melhores especificidades que permitam melhores *performances* dos alunos/crianças. Esse é um marco para início dessas questões sobre as estruturas de desigualdade serem levantadas. Nesse ponto, o acesso às tecnologias, o acesso digital não está universalizado por elas todas terem aparelhos celulares, muito menos as oportunidades de melhor desenvolvimento de ações, que, dependendo do celular, ficam limitadas.

Apesar do potencial adquirido pela convergência e pela ubiquidade que esse tipo de tecnologia alcançou, facilitando e dando sobremaneira alcances mais acessíveis, defendemos que deve ser visto como um recurso que contém as mais diversas oportunidades, e, por essa mesma via, por comportar múltiplas oportunidades, está sua limitação.

Ao se abrir para comportar infinitas funções, a qualidade delas, em alguns requisitos, é diminuída em alcance e potência. Um aluno não consegue, com agilidade e acessibilidade, digitar e formatar um bom texto científico pelo celular, comparando-se a realização dessa ação por meio de um computador de mesa ou *notebook*. Assim, também somos convidados a percebermos as limitações impostas para a realização exclusiva de algumas ações somente pelo

celular, para quem o tem como única oportunidade de assistir à TV (filmes e programas), ouvir rádio, estudar (ler e escrever), conversar e ver as pessoas (videochamadas e aulas remotas).

O que estamos trazendo nesse espaço é o tratamento de uma tecnologia que mais tem acompanhado a evolução tecnológica midiática e digital. Um aparelho que cabe no formato do homem contemporâneo. Dentre as tecnologias digitais, a que mais tem popularizado. Mesmo que tenha um motivo, como veremos, ela tem alcançado diversas classes sociais, tem chegado a uma parcela das classes econômicas mais baixas. Porém, não vamos deixar de questionar como as diferenças de classe têm se perpetuado ao sabermos que elas não se extinguem (CASTELLS, 2000). A diferença de classe não está fora dessa discussão ao constatarmos que o pobre tem tido acesso ao celular (THOMPSON, 1998). Assim, há desigualdade nesse campo do acesso às mídias digitais (possuir aparelho), mesmo com o celular e a *internet* difundidos. Portanto, não podemos nos conformar com ele como único bem útil principalmente para as crianças menos favorecidas economicamente, a quem o uso exclusivo do aparelho está endereçado a satisfazer, por causa das limitações que esse uso exclusivo, mascarado pelo discurso de completude e de objeto de desejo, encerra.

As discussões ao longo deste primeiro capítulo, conforme o método de exposição, foram travadas a partir dos recortes que selecionamos dos relatos das crianças pesquisadas sobre a relação do acesso delas com as novas tecnologias, com vistas à atuação delas nas culturas digitais. Diante disso, encontramos que todas as crianças estão circunscritas no contexto das culturas digitais, pois, dentre outros, vivem a lógica da existência de novos espaços socioculturais em que tudo passa a ser simultâneo. Assim, de toda forma, vivem o reflexo da ação humana constituída por essa nova lógica do homem na história.

Encontramos que há crianças que vivem de diferentes formas a relação entre humano e digital. Há uma grande parcela delas que ainda não opera diretamente no espaço-tempo do virtual, que não realizaram/realizam experiências diretas nesse campo, nem mesmo quando esse modo de vida virtual foi primordial para darem continuidade às atividades escolares durante o período de pandemia. A parcela de crianças e de escolas socioeconomicamente minimizadas não tinha os instrumentos (tecnologias digitais e *internet*) para atuarem nesse tempo pandêmico.

Além da dicotomia de “possuir ou não possuir tecnologias e *internet*”, encontramos que o tipo de acesso às tecnologias também condiciona o tipo de participação das crianças nas culturas digitais. Acessos mais qualificados, melhores aparelhos, diversidade deles, sinal de *internet* contínuo e potente, dentre outros fatores, mostraram-se diretamente ligados à forma como as crianças participam desse campo nesse primeiro objetivo da pesquisa.

Encontramos também que o grupo das crianças da escola pública e da escola privada realizam experiências muito distintas em seus espaços escolares. Aliás, uma escola (a privada) realizava e outra (a pública) não realizava experiências diretas com as tecnologias digitais em seu interior. Uma vez que todas as crianças pesquisadas realizavam, de alguma forma, experiências nas culturas digitais, localizamos que o lugar de mediação da sua participação nas culturas digitais é, sobremaneira, a casa, junto a suas famílias.

No contexto objetivo, encontramos que o movimento de inserção das tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras reproduz o mesmo movimento histórico do país quanto à entrada e participação nas novidades que se apresentam à humanidade. Vimos o que os estudos históricos denunciam sobre uma lógica periférica, de aguardo, de regulações políticas e econômicas mais lentas no destino de investimentos para participação nas inovações. Também, confirmamos que a participação das populações/dos países minimizadas/minimizadas, mesmo que pareça ter aumentado com a universalização do aparelho celular alcançando todos os estratos das classes sociais, compreendemos que a lógica excludente do capitalismo (exploradores e explorados) continua se reproduzindo na qualidade dos acessos.

Dessa forma, seguimos para o capítulo II, em que analisaremos a relação entre as experiências das crianças com as tecnologias digitais a partir dos seus diferentes contextos e a aprendizagem.

CAPÍTULO II

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E APRENDIZAGEM

A criança é um ser-no-mundo permeado de limitações, dadas pela imaturidade de seu corpo e pela moldura oferecida na convivência com a cultura ao seu redor, sobre o que é permitido ou não para uma criança por ali, mas é uma pessoa desde a mais tenra idade apta a dizer algo sobre tudo isso: diz algo em seu corpo, gestualidade, gritos, choro, expressões de alegria e consternação, espanto e submissão. Esses dizeres em ação, essas atuações no corpo, mostram-se repletas de teatralidade: pequenas, médias e grandes *performances*, ações de suas vidas cotidianas que encarnam formas culturais no *ser total* da criança; ações visíveis e, também invisíveis aos olhos do adulto.

(MACHADO, 2010, p. 126)

O Capítulo I abordou as complexas transformações sociais que têm orientado a relação entre infância e tecnologia/mídia digital e as diferentes experiências que as crianças têm realizado nesse campo. De modo geral, buscou compreender a desigualdade de acesso aos bens tecnológicos e os contextos de participação delas num tipo de cultura que se estabeleceu, a do digital.

Agora, o segundo capítulo situa, valendo-nos da abordagem histórico-cultural, o processo de aprendizagem humana, para discutirmos sobre o que as crianças pesquisadas mostraram saber, dominar e produzir nesse campo. As experiências subjetivas das crianças pesquisadas são tensionadas, considerando-se suas diferentes realidades econômicas e culturais.

2.1 A APRENDIZAGEM HUMANA EM VYGOTSKY E O APRENDER NAS CULTURAS DIGITAIS

A discussão desta seção inicia-se levantando elementos da contradição entre o teor dos dados coletados junto às crianças sobre seus saberes no campo digital e os coletados na entrevista com suas professoras, para recortarmos pontos da teoria vygotskyana que nos levem a pensar sobre a relação da aprendizagem e os saberes nas culturas digitais.

Parte apontando que o primeiro olhar para os dados brutos das falas das crianças logo nos surpreendeu pela quantidade de experiências por elas travadas nesse campo. Pareceu-nos que elas sabiam sobre tudo a respeito das tecnologias digitais e que esse seria o único sentido

que regularia as percepções. Já no primeiro encontro, houve um questionamento de uma das crianças, e a própria pergunta elaborada para fazê-lo apresentava um avançado conhecimento implícito sobre o mundo digital, o qual se segue:

As tecnologias estão muito avançadas. Vocês sabiam que o *WhatsApp*, por exemplo, cria um avatar seu enquanto conversamos ou fazemos qualquer coisa na *internet*? (Miguel, criança da escola pública).

Fonte: dados da pesquisa, Encontro 1, em 09/11/2021, aos 16'42''.

As crianças traziam raciocínios como esse e, ao longo da pesquisa, explicitaram uma diversidade de conhecimentos relacionados ao mundo tecnológico/digital. Iniciamos organizando-os em três temáticas:

Ações com tecnologias variadas:

- utilizar eletrodomésticos digitais, como geladeira
- usar a TV com *internet*
- assistir à Netflix ou a outros aplicativos de filmes e séries
- usar celular, computador e/ou *tablet* para fazer ligações e/ou videochamadas
- assistir a vídeos e filmes
- gravar e postar vídeos
- fotografar
- usar os aplicativos de calculadora, despertador e cronômetro
- ouvir música
- utilizar computador *game* (*PC Game*)
- montar e ensinar, fazer apresentações de *slides*
- usar impressora para impressão e escaneamento

Ações a partir da *internet*:

- pesquisar
- jogar *on-line*
- reunir em salas *on-line*
- usar *chats*
- assistir a vídeos no *Youtube*
- utilizar o *Youtube* para estudos
- utilizar *WhatsApp*
- utilizar o *TIK TOK*
- utilizar o *Instagram*
- salvar imagens do *Google* (fazer *prints* de imagens)
- converter e salvar documentos em outros formatos
- baixar e instalar aplicativos
- atualizar aplicativos
- controlar aparelhos via rede
- usar assistente virtual (ex: Alexa)
- acessar, compartilhar e publicar nas redes sociais

Posicionar-se diante de questões relacionadas ao conteúdo midiático/*internet*:

- perigos na *internet*
- golpes via *internet*
- violência pela *internet*
- fake news
- facilidades permitidas pela *internet*
- evoluções tecnológicas dos aparelhos

- reconhecimento de ícones da linguagem midiática, como os signos da rede *wi-fi* e de alguns outros aplicativos

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, a partir das descrições dos dez Encontros com as crianças das escolas pública e privada, entre 09 e 26/11/2021.

Os relatos impressionavam por trazerem ainda um modo próprio de elas acessarem as coisas que queriam ou de que necessitavam saber:

Para a gente usar??? Bom, ninguém usa, tia... a gente ... tipo, a gente, a gente já sabe fazer tudo que precisa fazer... todo mundo, né?! Ninguém precisa falar que não sabe ... (3º Encontro, 21').

Fonte: Dados da Pesquisadora, Criança da Escola Privada, Encontro 3, em 22/11/2021.

O relato de Nanda sintetizava um modo de agir das crianças que passava a impressão de que o que quisessem ficar sabendo elas tinham como acessar. No entanto, na etapa da entrevista com as professoras, elas reconheceram as destrezas das crianças, porém intrigava o fato de que, em seus relatos, não havia um deslumbramento com as ações das crianças quanto ao mundo digital. Na entrevista com a professora Amanda, da escola privada, ela teceu um depoimento concordando com essa percepção inicial de que as crianças acessam muitas coisas, porém o mais significativo foi a forma da sua expressão. Não havia um encantamento pelos saberes e domínios das crianças nesse campo. O excerto seguinte registra o que a professora pensa a respeito dos saberes das crianças nas culturas digitais:

Eles sabem mexer mais que a gente mesmo. Principalmente, nas redes sociais. Acho que são pós-doutorados. Acho que eles mais dominam o celular. E, dos aplicativos, TikTok e *WhatsApp*. *YouTube*, em vista dos dois anteriores, pouco. Jogos, acho que jogam, mas que não seja muito *on-line*, sejam jogos baixados mesmo. Joguinhos mais simples. **Mas o forte é TikTok, o danado do TikTok.**

Fonte: Dados da Pesquisadora, Entrevista Professora Amanda, Escola Privada, em 08/12/2021 (grifos nossos).

Na mesma direção, porém com maior ênfase, Mariza, professora da escola pública, desafiou-nos com a afirmação de que as crianças possuem, na verdade, muitas dificuldades com as mídias digitais. Ao ser questionada se seus alunos sabem fazer muitas coisas com o celular, com os aplicativos, com as tecnologias digitais, ou na *internet*, ela foi contundente ao responder, com rapidez, o seguinte:

Não, não sabem. Assim, eles sabem e não sabem. Acho que meio termo. Quando eles acessam a *internet*, eles vão direto não é naquilo que a gente propõe para ele, não é aquele objetivo que a gente quer atingir. O que a gente tem que fazer é tentar trabalhar com eles dentro daquilo que é a realidade deles. Por exemplo, o que os alunos amam hoje em dia? TikTok. Então, o que devemos fazer, adequar esse TikTok para a sala de aula. Eu tenho procurado fazer isso. A gente discute, pois eles assistem muitas coisas no *Tik Tok* e chega na escola a gente faz debate sobre

isso. Eles têm liberdade para usarem como querem na casa deles. Se eu direcionar, “vamos fazer esse tipo de pesquisa no celular”, eles têm dificuldade sim. Eles terão dificuldade, porque já fiz isso. Se vão trabalhar um aplicativo, por exemplo, para baixar um aplicativo... Não conseguiram. Porque...? mandar vídeo, essas coisas... eles fazem e pronto..., **mas a questão de serem direcionados para algo mais elaborado, que requer disciplina, eles têm dificuldade.** Por exemplo, o dia do uso da calculadora. Eles tiveram dificuldade. Eles me relataram isso. Eles perceberam o quanto a calculadora do celular é ágil, é importante, precisa, eles viram a importância... eu fiz um paralelo. Vamos fazer a mesma atividade sem o uso da calculadora e depois fizemos com uso dela (17'23''). Mostrei a agilidade e precisão da resposta. A questão dos editores de texto é a mesma coisa. Tem muita dificuldade sim.

Fonte: Dados da Pesquisadora. Entrevista Professora Mariza, Escola Pública, 06/12/2021, (15'22'')

A professora Amanda posiciona-se que o saber técnico, o “saber mexer” na máquina e nos artefatos das culturas digitais, não seja algo tão precioso. Já a professora Mariza critica o tipo de relação das crianças com as tecnologias digitais, principalmente, por não aliar com as propostas da escola, sobretudo que o esforço é todo do professor, ao tentar ir até os gostos da criança, a fim de transformar aquilo que ela acessa cotidianamente em objeto/opportunidade do conhecimento.

Diante das apreensões e da suspeita por parte das professoras de que não há um aprendizado efetivo desencadeado linearmente à medida que as crianças acessam o mundo digital, lançamo-nos na compreensão sobre a aprendizagem humana. O estudo que se segue objetiva entender as exigências e possibilidades de o homem aproximar e apropriar-se do conhecimento, aprender todas as coisas.

2.1.1 A Aprendizagem Humana em Vygotsky

A abordagem sócio-histórica é aquela que, a partir do século XX, se contrapõe à psicologia comportamental com forte aporte biológico. A psicologia sócio-histórica amplia a contribuição ao campo, com a participação de outras abordagens, como a História e a Sociologia, para a compreensão dos fenômenos que destacaremos ao longo da discussão.

Na abordagem vygotskyana, encontramos dois tipos de pensamentos possíveis ao homem, o elementar e o superior. Para operar utilizando a forma de pensamento elementar, o homem precisa utilizar suas características mais biológicas e, nesse ponto, ele se distancia menos dos outros seres vivos, por utilizarem seus instintos, reflexos, seus sentidos, suas capacidades motoras. O pensamento elementar é prático, pois faz algo para algo, seu objetivo é imediato.

No entanto, mesmo comparando a sua mais simples elaboração prática e a ação de outro animal não humano em sua mais avançada e surpreendente evolução, o homem se distancia deles. A fala do papagaio, a sofisticada teia de aranha ou os assimétricos hexágonos dos favos de mel e o próprio mel de abelha são ações de animais, cujas construções perfeitas não se comparam às mais simples ações práticas humanas, por este último fazê-las a partir de um planejamento, de uma intenção.

Em contraponto, o homem pode avançar cada vez mais no pensamento reflexivo/superior, que é possível a ele pela utilização da sua consciência e capacidade de análise. Por sua capacidade de pensar, antecipar, agir sobre o mundo e, constante e gradativamente, poder criar coisas ou desenvolvê-las, o homem se põe a resolver seus problemas complexos. Ao concentrar atenção no problema interposto e avançar rumo à sua resolução, ele delibera sobre suas questões imediatas e futuras.

Para Vygotsky (1991), o homem, desde seu nascimento, está em processo de constituição de suas experiências, que nem sempre precisam ser diretas. Ele aprende pelas experiências passadas, vividas por outros homens em tempos e espaços distintos, e que, de alguma forma, chegam até ele. Porém, esse amontoado de experiências que o constitui ao longo da vida está desorganizado. Vygotsky (1991) refere-se a elas como uma aglomeração caótica. A grande marca para o homem seria que, ao seu desenvolvimento (do homem), se dê a coordenação dessas experiências (TOASSA, 2013).

Os estudos vygotksyanos, pela forma do desencadeamento dos seus escritos, revisitam o tempo todo a história dos processos cognitivos, os estudos já desenvolvidos e, depois, avançam, concordando, discordando ou acrescentando aspectos novos aos anteriores. Nessa dialética, ele busca na história a trajetória das pesquisas que precederam seus estudos e mostra exatamente onde são análogos ou discordantes, ou, ainda, em muitos casos, reconhece que, até certo ponto, são similares e assinala o ponto de onde sua psicologia histórico-social parte por um caminho diferente.

Percebemos que esse seu tipo de escrita literária enfatiza o pressuposto de que o conhecimento tem história e que pertence ao trabalho de diversas pessoas; assim, torna o homem do presente parte da humanidade e com responsabilidade sobre ela. A importância do aspecto histórico e social não foi somente uma fala de Vygotsky (1991; 2010). O que estamos chamando a atenção é que a forma como ele escreveu suas obras mostra essa sua defesa em ação.

Essa forma vygotksyana dialética de olhar e de se comportar diante das questões foi desenvolvida como método a partir da aplicação do materialismo histórico-dialético. Como

bem afirmaram os autores do prefácio do seu livro *Formação social da mente*⁵², estudar Vygotsky (1991) é estudar o método de Marx e a aplicação do materialismo histórico e dialético na Psicologia, seria um resumo preciso da teoria sociocultural de Vygotsky dos processos psicológicos superiores (NEWMAN; HOLZMAN, 1993). Como vimos, mais uma vez, Vygotsky, desde o início de sua carreira, toma o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa, e aqui temos como ele aplica o método de Marx para os processos psicológicos:

Vygotsky viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência (COLE; SCRINER *apud* VYGOTSKY, 1991, p. 10).

Assim, para a teoria vygotskyana, o mecanismo de mudança individual, por exemplo, quando a criança aprende e comporta com/diante de algo novo, tem sua raiz na sociedade e na cultura. Vygotsky (1991) acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos social e culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

Dos conceitos vygotskyanos, destacamos o aspecto cultural, outro elemento que compõe sua teoria. Vygotsky (1991), para conclamar a participação dos aspectos exteriores ao homem na constituição dos seus aspectos interiores, não se utiliza apenas do conceito de natureza social, mas também da natureza cultural. Para ele, os aspectos culturais se inter-relacionam e participam do processo de desenvolvimento das funções psicológicas humanas, “assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY *apud* FREITAS, 2004, p. 118).

A teoria vygotskyana defendeu, em seu método de pesquisa experimental, que o aprendizado está situado a uma distância variável de indivíduo para indivíduo. No entanto, deteremo-nos em alargar esse pensamento, a partir de outra verificação de Vygotsky (1998), ou seja, que o aprendizado não está situado apenas no nível da necessidade imediata ou direta de cada um. Esse elemento é importante de ser destacado, haja vista a problemática que trouxemos de que as crianças acessam o conhecimento guiadas por suas necessidades, como colocou Nanda:

⁵² Prefácio escrito por Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman (1991).

“busca saber o que quer ou precisa saber”.

Fonte: Dados da pesquisadora. Criança da escola privada, encontro 3, em 22/11/2021, aos 21’.

Vygotsky (1991) defende que estar no nível da necessidade não é o único aspecto que faz os humanos empreenderem os recursos necessários para aprenderem algo. Assim, o autor contesta o esforço de simulação da realidade objetiva, a fim de preparar o indivíduo para viver nesse meio. Aqui, temos elementos para contrapor, nas culturas digitais, a defesa de que apenas aulas de informática, digitação, aprendizagens específicas da *internet* ou, ainda, o saber digital da criança guiado apenas por seus gostos e desejos garantam a participação dela nas culturas digitais. Segundo Toassa (2013, p. 501), em seus estudos vygotskyanos,

a tese de que qualquer meio social artificialmente criado inclui vínculos que se distinguem da realidade objetiva, divergindo da vida – no que se tornaria, então, indesejável para educar para a vida – ele dispõe a meta da educação não como adaptação a um meio já existente, mas criação de um ser humano que olhe para além de seu meio: fabricação do novo homem revolucionário. Não é possível calcular ao certo quais elementos da vida predominarão no educando (TOASSA, 2013, p. 501).

Outro ponto importante é de que a concepção vygotskyana postula o homem com capacidade de fragmentar uma ação em partes e realizá-las em momentos e espaços distintos, como uma etapa para atingir outra futuramente. Também pode, conscientemente, decidir ou autorregular sua intenção, aprender algo por uma coletividade, a favor de outra pessoa, mesmo que não lhe traga um resultado imediato, individualmente.

Para Vygotsky (1991), o ser humano poderá utilizar suas capacidades superiores e organizar artifícios para aprender todas as coisas. Analisando uma de suas possibilidades, poderá lançar mão da memória ou imaginação e armazenar dados para utilização futura ou como parte de um processo, a fim de um outro aprendizado. Dessa forma, constatou que **o homem pode operar com o significado das coisas**.

Suas pesquisas experimentais comprovaram que o homem pode transferir algo da vida prática, do universo exterior para seu mundo interior e operar com ele no campo abstrato, no campo da simbolização. A partir do aprofundamento no campo do significado, concluiu que agir no campo do significado subordina a ele todos os objetos e as ações reais, as distantes, as ausentes, as que não existem ainda. Essa importante verificação possibilitou a compreensão de que o homem pode realizar um pensamento sobre um objeto sem a presença dele. Por isso, sua incansável teorização nas suas obras localizando as relações históricas, sociais e culturais como fundantes da dimensão do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

No campo do significado, uma ação abstrata ocorre dentro dele assim como acontece no mundo exterior. Se seu mundo intrapsíquico possui as funções da intenção e da representação simbólica, ele pode gerar ações propositadas, o que seriam “quase-necessidades” (VYGOTSKY, 1991). Ou seja, ele pode dizer a ele mesmo o que deseja aprender, essa fala emite a ele simbolizações que são só dele. Mesmo que um aprendizado não lhe seja necessário na vida prática, ele pode simbolizá-lo, dizer a ele mesmo o porquê de querer aprender. Nesse exato momento, ele formula um problema para si com o auxílio da fala e já começa a organizar-se para esse fim. Assim,

o homem pode incorporar ao seu mundo estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de signos. Essa incorporação, característica dos seres humanos, tem o significado de uma forma inteiramente nova de comportamento. A diferença essencial entre esse tipo de comportamento e as funções elementares será encontrada nas relações entre os estímulos e as respostas em cada um deles. As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (VYGOTSKY, 1991, p. 29).

A importância dessa constatação para o campo dos estudos sobre aprendizagem está no mundo de possibilidades que se abre ao ser humano ante o esquema inicial que dominava na psicologia da aprendizagem, a relação do homem com as novidades, simbolizadas pelo esquema $S \rightarrow R$, estímulo e resposta. Esse esquema que explicava e buscava descrever o estímulo e a resposta ou a ação do sujeito e as possíveis respostas buscava ajustes para a adequação ora dos estímulos, ora das respostas, para um modelo bem mais complexo.

Nessa relação, além da sua história individual, o ser humano é capaz de analisar a história dos humanos, investigar qual a frequência das mudanças de uma problemática no mundo, como esse problema tem se movimentado na história humana. Assim, estamos diante de uma forma de enfrentar e agir sobre os problemas, que o homem, interessando-se por seu próprio processo coletivo anterior (passado) e antevendo seu posterior (futuro), possibilita-lhe reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do objeto/problema em observação e, depois, agir.

O que se abre com essa discussão neste tópico inicial e que fundamentamos com a teoria vygotskiana sobre o pensamento elementar e pensamento superior é que o ser humano, alcançando o desenvolvimento do pensamento superior, é capaz de compreender melhor o outro, as distintas culturas, compreender o desenvolvimento histórico, social e cultural de diferentes pessoas. Também, pretendemos alcançar com essa defesa que ele, de posse desse conhecimento sobre as possibilidades e da compreensão das formas diferentes desse

desenvolvimento, pode agir com maior humanidade e concorrer para esse desenvolvimento. Assim, o homem não precisa e não deve ser preparado apenas para conviver no seu meio, com os iguais, com os das mesmas aproximações ou não desafiar alcançar outra forma de presença no mundo. O homem é capaz de lidar, agir e refletir com o diferente, com outros modos e com o que não está próximo a ele, com o que há de vir.

Os próprios estudos de Vygotsky (1987; 1991) ilustram essa constatação, afinal, não são possíveis de serem colocados num esquema linear. A interdependência e a multiplicidade de variáveis que se interpõem nessa relação são sua grande teorização. Ele capta a (re)construção infinita possível pela capacidade humana de dar respostas diferentes à esperada. E ele avança não por discordar que exista a teoria estímulo-resposta; no entanto, ao constatar que essa operação não acontece de forma linear com o ser humano, devido às suas possibilidades do pensamento superior complexas. Assim se posiciona:

desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1991, p. 24).

Foi justamente nesse ponto que encontramos na teoria vygotskyana sobre mediação oportunidade para avançarmos na discussão sobre processo de apropriação humana do conhecimento, como também sobre o desenvolvimento da humanidade. A capacidade humana superior possibilitada pelo pensamento complexo pode oferecer a ele o controle das naturezas externa e interna. Aprofundando-nos sobre a natureza externa ao homem, temos que seu meio onde vive pode ser modificado por ele. Ele pode agir diretamente, porém de forma limitada, ou indiretamente, de forma ilimitada sobre esse meio. Quanto mais indireta é sua ação, maior é a elaboração de pensamento exigida, maior é a superioridade do trabalho empreendido e mais distante das formas elementares de apenas “estímulo-resposta” estará.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural vygotskyana, a **apropriação** é um meio de humanização ao se dar em relações ativas, o humano em atividade complexa, pois, prescinde sua atuação e regulação própria ao contrário de uma adaptação ou simples percepção dos fatos, por exemplo. Nessa direção a apropriação do ser humano prescinde a internalização da cultura e dos signos que na ação dialética faz com que o indivíduo, ao compreender a totalidade da

ação, engloba a crítica e a transformação, cabe a atuação frente ao que apropriou (SILVA, et all, 2011).

Interposto entre o homem e o objeto, entre o trabalhador e o seu trabalho, o instrumento pode ampliar as possibilidades de transformação da natureza/ambiente. O instrumento, conforme Vygotsky (1991), medeia a relação do homem com a natureza e com outros homens. No trabalho, desenvolve-se a relação do homem com outros homens, coletiva, social, portanto as relações sociais. Por outro lado, desenvolve-se a relação do homem com os instrumentos de sua criação e utilização. Justamente a partir desse ponto é que o autor relaciona que os instrumentos podem contar muito sobre a história e a cultura de uma dada comunidade ou sobre um dado processo histórico. A história dos instrumentos diz sobre a história do homem e da sociedade daquele tempo/espço.

Sobre as possibilidades do homem quanto ao domínio da sua natureza interna, encontramos, nos estudos vygotskianos, elementos para esse aprofundamento, quando tratam dos instrumentos que propiciam essa mediação, evidenciando os símbolos (*signos*), os instrumentos interiores/intrapsíquicos. Pela capacidade do homem de codificar e decodificar elementos, atribuindo-lhes novas funções, esses atributos da capacidade simbolizadora dão a ele uma potência extraordinária. Para Vygotsky (1991), a utilização de instrumentos aliada à capacidade simbolizadora permite ao homem formas fundamentalmente novas de comportamento. A mediação é um processo extremamente importante para tornar possível atividades psicológicas superiores voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Esse signo (no formato de índice, símbolo, ícone) não é o objeto. Ele representa o objeto. Vygotsky (1991) o chamou de instrumento psicológico e que se dirige ao comportamento, ao controle das ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. Potencializa a capacidade da memória e da atenção. Signo se refere à capacidade de representação do mundo, tudo que aproxima o ser humano de algo ausente, permitindo-lhe refletir sobre um objeto, mesmo na sua ausência, que pode ser encontrado na forma de índice, símbolo ou ícone. A linguagem é toda simbolizada. Cada cultura tem seus símbolos, significados, sentidos, dependendo da cultura.

A capacidade de simbolizar potencializa a capacidade humana. É nesse entendimento que Vygotsky (1991) teoriza sobre uma capacidade simbólica sublimar do humano, a fala. Para ele, a fala é extremamente importante. É um fator que, no seu aparecimento, dá ao homem uma nova capacidade de organização do seu mundo interior, com potencial muitas vezes maior que todo desenvolvimento precedente à fala. A fala para Vygotsky (1991, p. 20) permite

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àquele dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores. Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento.

No homem, ao desenvolver uma ação, a fala potencializa essa ação, e seguem juntas na execução de uma nova ação. A fala não só acompanha a atividade prática, mas a impulsiona. Esse complexo de possibilidades que se abre ao falar está diretamente ligado às possibilidades entre o falar e o agir, planejar e executar. Sua capacidade de antever o fim da ação e poder executá-la de forma consciente tira do homem a capacidade elementar de apenas uma linha direta, como a resposta, ele tem condições de uma variedade de respostas, de multiplicar as possibilidades dos instrumentos ao seu alcance e, ainda, acessar até mesmo instrumentos fora do seu campo visual. Esses objetos podem estar distantes dele, no campo abstrato ou mesmo no passado ou no futuro ainda.

No curso desse entendimento sobre a dinamicidade das capacidades humanas, encontramos sua extraordinária capacidade de não emitir uma resposta esperada para o estímulo provocado e, de outro lado, que uma resposta desejada precise de estímulos diferentes, podendo variar de sujeito para sujeito.

Nessa execução do controle do tempo e dos instrumentos que utilizará para realizar sua ação, ele pode ser autor e ator da sua ação. Para Vygotsky (1991, p. 21),

finalmente, é muito importante observar que a fala, além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla, também, o comportamento da própria criança. Assim, com a ajuda da fala, as crianças, diferentemente dos macacos, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento.

Aqui temos questões importantes a resolvermos para a efetivação desse entendimento. O entendimento de que a apreensão humana de um objeto, no final desse caminho, está em que o homem consegue simbolizar o novo aprendizado. Porém, desde que um objeto seja apenas uma palavra em si, sem significado ou sentido, até que possa ser simbolizado, ou seja, utilizada como uma representação de algo, um signo, até esse ponto finalístico, o trabalho intrapsíquico transcorre um espaço/tempo em que, segundo Vygotsky (1991), os meios que se interpõem

nessa operação são essenciais e têm de ser ajustados e necessários para a realização final, a conceituação. Assim,

a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 1991, p. 40).

Todas as funções psíquicas de grau mais elevado são processos mediados, e os signos são os meios fundamentais utilizados para dominar e orientar esses processos. Além da capacidade humana de pensar e organizar a ação com os meios (instrumentos), ainda podemos projetar e criar esses meios. Dessa forma, ao passo que significa algo para seu campo simbólico, o ser humano se predispõe nesse curso, mesmo que não tenha finalidade imediata. Ele pode reservar em seu campo simbólico, pode conservá-lo como sendo parte de um processo que completará futuramente. Nas funções elementares, isso não acontece, pois o uso de instrumentos é independente da atividade simbólica, não há a conversão em signos, a ação é apenas para resolver questões imediatas, postas, do meio.

Ampliando para a questão social, os sistemas de signos são criados pelas sociedades e interferem no curso da história humana por permitirem mudanças na forma social e no nível de seu desenvolvimento cultural. O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica. Essa é a complexidade do ser humano, por comportar nossa característica ontogênica, social e cultural. Conseguimos penetrar na vida intelectual daqueles que nos cercam e podemos criar ações conjuntas a longo prazo. Podemos simbolizar uma defesa e processualmente defender e agir em defesas coletivas.

Dessa forma, é possível depreendermos que, para a educação, mais do que trabalhar com motivações em nível das necessidades, é a percepção da potencialidade autogeradora do próprio ser humano, aproximando-os das questões sociais e inserindo-o como parte importante dela. Seria sua grande conquista o trabalho com conceitos que gerassem signos subjetivos coincidentes com o bem da sociedade (o bem objetivo).

Retomando as questões provocativas iniciais, quando as crianças traziam elementos como seu saber sobre a captação das informações de cada pessoa quando usa a internet e a composição de seu perfil ou quando mostravam a diversidade de ferramentas e produtos digitais com os quais lidavam em seu cotidiano, nutria-se uma expectativa de que somente

caminharíamos nesta pesquisa com o fato de que a criança contemporânea é uma “criança tecnológica digital”. Se, por um lado, essa visão não estava de um todo equivocada; por outro, generalizava-se, por comportar a noção da existência de apenas um tipo de saber, um tipo de conhecimento, o tecnológico, e, segundo Vygotsky (1991; 1998), elas podem muito mais.

2.2 AS CULTURAS DIGITAIS, O FLUXO DE COMPARTILHAMENTO E A NECESSIDADE DE SENTIDO

Santaella (2013) nos lembra que as culturas digitais se valem das condições primordiais das mídias digitais, principalmente para diminuir distâncias e garantir presença em diferentes espaços e tempos. Estamos acessando mais compartilhamento de conteúdo e apropriação de experiências disponíveis nas redes. Porém, o formato da composição que esses conteúdos são tomados e criam sentido torna-se a grande preocupação nessa linha de pensamento da autora.

Nessa direção, problematizamos que encontramos um amontoado, porém desorganizado, constituído de fluxos de informações, dados, saberes aos quais todos, com destaque às crianças, podem acessar constantemente. Seguindo a defesa de Vygotsky (1991), a grande marca do desenvolvimento do pensamento humano é a coordenação do amontoado de experiências a que fica diante, ou seja, precisa passar de quantidade para qualidade. Justamente nessa nova cultura das redes, o aglomerado de informações, textos, hipertextos, notícias (falsas e verdadeiras, confiáveis ou duvidosas) necessita de um sentido no seu trato. Assim, a grande marca desse momento, em conformidade com o pensamento vygotskyano superior, seria a composição, o sentido que damos ao que acessamos nesse espaço.

Nesse ponto, os estudos desenvolvidos por Baratto e Crespo (2013), que trabalham com o sentido do termo “compartilhar”, tornam-se muito representativos dessa cultura em curso. A definição que eles adotam é baseada nos estudos sobre compartilhamento de Savazoni e Cohn (2009, p. 35), que afirmam:

agora, se pensarmos como cultura e não só como suporte, acredito que captamos a essência desta transformação, que é a cultura das redes, do compartilhamento, da criação coletiva, da convergência. São processos vivos de articulação, processos políticos, sociais, que impactam nosso modo de vida, de construção e de formulação. E que encontra no digital não um suporte, mas um modo de elaboração.

Esses autores defendem que os sujeitos atuem nas culturas digitais, que avancem do sentido atribuído às tecnologias digitais como suporte rumo ao envolvimento do sujeito na ação com as tecnologias digitais, o que Savazoni e Cohn (2009) apontam como modos de elaboração.

Avançar de um modo de ação apenas técnico, de pensamento sobre usos das tecnologias e avançar para um modo de atuação com o potencial das tecnologias digitais seria uma grande marca.

Esses modos de compreender a atuação com as tecnologias digitais, menos como suporte e mais como modo de atuação, defendidos por Baratto e Crespo (2013) e Savazoni e Cohn (2009) diante dos postulados vygtskyanos sobre pensamento elementar (instintos, reflexos ligados aos sentidos, ênfase nas capacidades motoras, no ser prático, no fazer algo para algo, no ter propósito de alcançar objetivos imediatos) e sobre pensamento complexo (utilização da sua consciência, capacidades de análise, reflexão, antecipação e de agir sobre o mundo, criar novas coisas ou desenvolvê-las, resolver seus problemas complexos, deliberar sobre suas questões imediatas e futuras), permitem-nos elementos para um sentido de atuação com elaborações mais potentes da criança nas culturas digitais.

De posse desse pensamento, tomamos, nesta pesquisa, as experiências subjetivas das crianças pesquisadas. Nesse ponto, consideramos o conjunto das dez crianças, sem distinção do grupo da escola a que pertenciam, se pública ou privada, portanto uma análise subjetiva e uma aproximação geral entre elas, relações comuns das crianças com suas diferentes experiências. Nesse trato, foi possível verificarmos diferentes agrupamentos (classes) se constituindo como forma de um movimento de diferenciação e de similaridades nas experiências que elas realizam.

Pelos dados da pesquisa, Paulo realizou experiências mais elementares que as outras crianças e, muitas vezes, nem mesmo usou os suportes tecnológicos que a maioria das outras crianças utilizou. Observamos que ele nunca teve contato, por exemplo, com o *tablet*, computador sofisticado para jogos (*PC Game*) e não sabia que existia computador com essa especificidade. Ele também não realizava experiências contínuas, visto não ter seu próprio celular, não conseguia realizar muitas das ações socializadas pelo e no grupo. Não postou nenhuma mensagem no *chat*, revelou nunca ter feito sequer uma postagem no *Instagram* ou em outra rede social, a não ser ter conversado com familiares pelo *WhatsApp*. Não havia feito *prints* de imagens, não conseguia imaginar uma geladeira digital, reconheceu pouquíssimos ícones do mundo digital (como signo de *wi-fi*, rede ativa, sinal inativo) e de aplicativos.

A experiência de maior autonomia relacionada por ele, juntamente com sua mãe, foi a de limpeza das conversas antigas do celular dela. No relato de Paulo, ele fazia isso quando a memória do celular estava cheia. No entanto, nesse mesmo instante do depoimento dele, Miguel esclarece para ele que existem aplicativos que realizam tal ação, liberando as pessoas desse serviço manual.

Essa ação do Paulo de limpar os dados do celular pode ser analisada como uma competência, uma ação/atuação importante para ele diante do seu contexto físico e intelectual de deficiências, como defendem Hutchby e Moran-Ellis (1998), ao relacionarem que as competências não são estabelecidas por uma medida com relação aos outros, mas pelo avanço que proporciona a cada um, considerando-se suas condições e determinações. No entanto, Miguel acredita que o Paulo pode realizar mais que essa ação técnica. Ele lançou para Paulo o desafio de utilizar um aplicativo que realiza a limpeza do celular e que o livraria de uma ação manual e repetitiva. As deficiências do Paulo (visual e intelectual) requerem a flexibilização de tempo maior para realizar as atividades que as outras crianças. Dessa forma, resguardando-se tal singularidade, ele pode adentrar em experiências que exijam habilidades que seu colega está sugerindo. Portanto, o que mostramos aqui com essa discussão é o tipo de relação que Paulo realiza, o modo de atuação a ele disponibilizada, além das restrições a que ele já é submetido por seu contexto socioeconômico. Paulo é a criança que realiza menos acesso às tecnologias.

A Diana, apesar de ter muita facilidade com as tecnologias, demonstrou ter mais experiências relacionadas ao computador, pela frequência de uso, em detrimento do celular. Ela identificou que seus aparelhos tinham pouca capacidade de armazenamento, velocidade, o que limitava as experiências que gostaria de realizar e se mostrava com agilidade para tal. Na próxima seção, aproximamo-nos mais dos tipos de saberes das crianças.

2.3 SABERES OBJETIVOS E SABERES SUBJETIVOS: OS SABERES DIGITAIS DA CRIANÇA CONTEMPORÂNEA

Miguel, Kiara e Helen mostraram-se bem inseridos nesse contexto tecnológico digital. Possuem uma vasta experiência digital. Utilizam variadas ferramentas, sobretudo o Miguel, que mostra domínio da máquina (conhecimento do *hardware*) em si. Ele entende de funcionamento das peças, potência da máquina, realiza até mesmo reparos e traz preocupações como, por exemplo, quando relata sobre os perigos da *internet*.

Pelos dados comentados no capítulo 1 e logo adiante no Quadro 9 também é possível verificarmos que Kiara, com as tecnologias a que tem acesso, e aqui não estamos restringindo a posse pessoal, mas acesso contínuo a elas, desempenha significativa atuação e consegue elaborações avançadas, como a ação que teve de resolver/superar sua impossibilidade de fotografar as tecnologias da escola, por estar em aulas remotas, e valer-se do *Google* imagens para realizar uma simulação da ação. Também, no Encontro 5, quando ela se propôs a abrir a

sala para a nossa próxima reunião via *Google Meet*, mesmo afirmando que nunca tinha feito, mas estava segura de que conseguiria.

De modo geral, encontramos, dentre as crianças, aquelas que têm acesso e desempenham muitas possibilidades, mas, da mesma forma, encontramos aquelas que, diferentemente das que não têm acesso, possuem, porém realizam poucas das experiências com seus recursos. Nesse último caso, o uso é apenas como suporte (COHN, 1971)⁵³, utilizando certo tipo de pensamento mais próximo do que Vygotsky (1991) relaciona a elementar. Como vimos apreendendo ao longo do Capítulo I e como poderá ser visualizado no Quadro 9 que trataremos doravante ainda neste Capítulo II, poderemos notar que as ações da Helen e do Hérico, por exemplo, apesar de possuírem acesso às tecnologias e à *internet*, demonstram pouca atuação com extensão no sentido de demonstrar análise, reflexão, antecipação, resolver problemas imediatos, com elaboração própria em menor quantidade que os outros.

O mesmo aconteceu com a Diana, quando aplicou o efeito Pano de Fundo, ao ver a pesquisadora dentro de uma nave espacial virtual. Não hesitou em realizar a mesma ação, antes mesmo que a pesquisadora respondesse à sua pergunta: “Como a senhora fez isso?”. Também, os exemplos em que Miguel se valeu do aplicativo *Google Earth* e andou pela escola no final de semana quando ela estava fechada e ele queria cumprir a atividade lançada de reconhecer tecnologias pela escola. E Maitê, que inspirou os colegas a montarem apresentações, mesclando imagens capturadas no *Google* Imagens com conteúdo das falas do *Youtuber* famoso que ela segue.

Trazemos as experiências manifestadas por Estela (grupo escola pública), Maitê e Hérico (escola privada) pelo fato de essas crianças não terem problemas quanto ao acesso às tecnologias. No entanto, essas crianças mostraram um aspecto em comum de apresentarem experiências mais aprofundadas em algum campo. Por exemplo, Estela ter seu próprio canal no *YouTube* e alimentá-lo com textos, defendendo temáticas ambientais e vídeos; Hérico dominar técnicas de impressão, escaneamento de documentos, executar atividades de auxiliar de escritório para seu pai e realizar transações bancárias; Maitê usar aplicativos de planejamento e organização das atividades diárias (usa *Google* agenda). Aqui vemos que há diferenciação nas apropriações e na intensidade de suas elaborações.

Ações dessas últimas crianças aproximaram, em suas experiências, exemplo da defesa vygotskyana de que nós humanos temos a capacidade de trabalhar com o significado das coisas, de transferir algo da vida prática, do nosso meio para nosso mundo interior e que isso acontece,

⁵³ A obra é *Comunicação e indústria cultural* (1971).

por exemplo, quando conseguimos imaginar, antecipar, ou seja, operar simbolicamente. O fato de saber operar a geladeira digital ao se deparar com uma, sem mesmo que alguém perceba que nunca desenvolveu essa experiência concretamente, apenas por saber ler os símbolos dos botões ou por ter simulado essa realidade e, assim, tantas outras podem ter ocorrido no grupo. Uma criança pode demonstrar o domínio de um recurso do mundo digital sem nunca o ter operado.

Outro tipo de atuação das crianças que apresentamos para esse ponto da discussão é o das crianças que não têm acesso ao instrumento em si, como o caso da Ana Gabrielle e da Nanda, o que descreveremos a seguir. Quando as crianças compartilhavam experiências feitas e que elas nunca tinham desempenhado, ainda assim elas participavam das discussões, trazendo elementos com tamanha propriedade que conseguiram participar do diálogo e demonstraram saber perfeitamente ‘como fazer’. Na verdade, esse tipo de participação foi muito comum. Em muitos momentos, não era possível discriminarmos se se tratava de uma experiência real/subjetiva ou simulada/objetivada. Nanda nos aproximou muito dessa percepção quando afirmou sobre os saberes e usos das mídias digitais estarem no nível do “comum”, dizendo o seguinte:

“a gente já sabe fazer tudo que precisa fazer... todo mundo, né?! Ninguém precisa falar que não sabe ...”.

Fonte: Dados da pesquisadora. 3º Encontro, 22/11/2021.

Por essa colocação da Nanda e o diálogo das crianças em torno dessa temática, percebemos que os usos são elevados ao nível do comum. Revelaram que buscam saber o que não sabem (uma certa autodidaxia⁵⁴) em vídeos no *YouTube* ou *TikTok*, por exemplo. Vimos que, assim como não cabe mais a pergunta “quanto tempo ou quantas vezes você entrou na internet hoje ou nessa semana?”, dado o fato de a conexão ser contínua, por essa fala da Nanda, parece não caber também mais a pergunta sobre uma relação com quantidade de itens ou sobre lembrança de algo específico que fazem no mundo digital. Da mesma forma, muitas crianças sabem onde encontrar o que elas querem procurar na *internet*. Igualmente, se o que procuram não for autoinstrutivo, como um novo aplicativo de que precisem ou um novo programa a que busquem, as crianças pesquisadas demonstraram que sabem onde recorrer para aprenderem a usar. Percebemos que a colocação “Não sei usar tal tecnologia, tal aplicativo, tal programa” quase não participou dessa nova lógica. Elas sabiam como acessar o que ainda não sabiam.

⁵⁴ Autodidaxia é um conceito que se relaciona a autodidatismo, autoaprendizagem. Sugestão de leitura BELLONI; GOMES (2008).

Para Hutchby e Moran-Ellis (1998), a experiência ou competência das crianças possui uma gama enorme de apropriações que podem ser elencadas e relacionadas às habilidades de saberem aprender fazer todas as coisas de que precisam. Vemos uma certa autoaprendizagem. Ademais, de outra forma, os desenvolvedores têm tornado esses ambientes cada vez mais intuitivos e com menos necessidade de leitura (alfabetização).

Dessa forma, existem aproximações e rupturas que separam os tipos de saberes nessa relação em estudo: criança e culturas digitais. Charlot⁵⁵ (2000; 2013; 2020), em estudos sociológicos nas obras *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (2000), *Da relação com o saber às práticas educativas* (2013) e na entrevista proferida em 2020 à Universidade Federal Santa Maria (RS)⁵⁶, provoca-nos a pensar sobre diversas formas de aprender, de lidar com os saberes e de compreender as relações com esses saberes. Para ele, antes de sermos observados sobre o que sabemos, deveríamos ser observados sobre nossa relação com o saber.

2.4 DA RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM OS SABERES, OS DOMÍNIOS E AS PRODUÇÕES

Charlot (2000) desenvolve a proposição de que nosso tipo de relação com o saber é importante de ser reconhecida por nós mesmos. Segundo ele, tratar dessa relação com o saber é importante e deve ser iniciada pela compreensão da relação entre saber e aprendizagem, assim:

a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 72).

⁵⁵ Bernard Jean Jacques Charlot é um pesquisador francês que se dedica ao estudo das relações sociais dos alunos com o saber, especialmente os alunos oriundos de categorias sociais populares. Dentre os vários livros e artigos publicados, merece destaque a obra *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, na qual o autor busca sistematizar os motivos que levam certos alunos ao “fracasso escolar”. Por detrás desta situação, está o seguinte questionamento: “por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos?”. E “por que estudar o fracasso (ou sucesso) escolar em termos de relação com o saber? Que se deve entender, exatamente, por ‘relação com o saber’” (CHARLOT, 2000).

Ao tratar da aprendizagem, Charlot (2000; 2013) apresenta uma importante chave de discussão quando trata do fracasso escolar e nos apresenta elementos importantes sobre o insucesso na aprendizagem. Discute que não existe um só motivo para os dilemas dos saberes, uma vez que se tratar de uma questão ampla e complexa, permeada por situações diferentes e subjetivas. Os pontos que ele levanta para o conseqüente fracasso na aprendizagem estariam relacionados à posição social do indivíduo, à singularidade da história individual, à maneira como ele dá sentido à sua vida e às práticas que ele realiza.

Consideramos esses elementos de Charlot (2000; 2013) para estabelecermos uma aproximação com as culturas digitais e levantarmos compreensões sobre a condição da aprendizagem digital e o tipo de relação que as crianças entrevistadas travam com o saber nessa cultura. Partimos da defesa de Charlot (2000) de que **a relação com o saber considera a relação com aquilo que nos rodeia**; portanto, não há uma criança objetiva tecnológica e, da mesma forma, não há uma criança objetiva que desconheça sobre as culturas digitais. No entanto, pela relação com o saber, o ser individual e ser coletivo, há diferentes formas de apropriação, conforme expressão utilizada por Charlot (2000), diferentes formas de relações com o saber, no caso, com o saber digital. Então, se todos/todas, direta ou indiretamente, temos um grau de relação com o saber tecnológico, entretanto, a forma como relacionamos permite condições diferentes de aprendizagens.

Pela teoria de Charlot (2000; 2013), o ato de se apropriar de um saber requer, portanto, relações com o mundo, relações de saber. Assim, trazendo tal compreensão para nosso objeto, as culturas digitais, a apropriação do saber digital prescinde da relação com esse mundo e de uma relação situada no mundo também. As questões econômicas, ideológicas e culturais medeiam a intensidade dessa relação. Assim como o Paulo que estabelece relações restritas pelo pouco acesso às tecnologias, as poucas e elementares experiências que ele estabelece, além da condição da deficiência intelectual e motora, por exemplo, são fruto da condição econômica e medeia a intensidade dele com/para o mundo, principalmente no que as tecnologias assistivas⁵⁷ já se desenvolveram e poderiam concorrer para seu desenvolvimento e sua atuação.

De toda forma, Charlot (2000) amplia a acepção do termo “saber” de forma a englobar tudo que pode ser aprendido. Nesta pesquisa, delimitamos em três sentidos – **saberes, domínios e produções** –, em que a acepção do saber seria a apropriação prática, um envolvimento que mobiliza informações. É uma aprendizagem que envolve a relação com o mundo, uma relação com o saber. Seria as primeiras relações do sujeito com o saber. Essa seria uma noção que pode

⁵⁷ Tecnologia assistiva ou tecnologia de apoio agrupa dispositivos, técnicas e processos que podem prover assistência e reabilitação e melhorar a qualidade de vida de pessoas com deficiência.

ser ligada aos saberes das culturas digitais, o que, pela definição de Charlot (2000, p. 68), “aprende-se porque se tem oportunidade de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades” ou, ainda, “passar da não-posse a posse de um objeto” (CHARLOT, 2000, p. 69).

De outra forma, o domínio é aquilo que Charlot (2000, p. 69) relaciona como “aprender pode ser também dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente. Não é mais passar de não posse à posse de um objeto, mas sim, do não domínio ao domínio de uma atividade”.

Por último, o que estamos designando por produção tem um sentido mais amplo e ganhará maior debate nesta pesquisa. Em capítulos seguintes, o assunto será tratado com mais especificidade, por trazer consigo a aproximação que defendemos ser o papel da educação para todas as classes sociais e culturais. A definição de produção com sentido de ator social, protagonismo e da realização de experiências sociais. Isso pelo fato de que o saber que relacionamos como produção significa, como na defesa de Charlot (2000, p. 70) quando trata de um tipo de saber que extrapola ao sair de uma relação de domínio de uma atividade para entrar em um dispositivo relacional, o domínio de uma relação, em suas palavras, “um aprender é dominar uma relação, de maneira que, nesse caso, tampouco o produto do aprendizado não pode ser automatizado, separado da relação sem situação”.

Durante os dez encontros, as crianças participantes da pesquisa mostraram sobre o que sabem, dominam e produzem com relação às culturas digitais. Fizemos a apreensão dessas ações expressas por elas e apresentamos no Quadro 9, que se segue:

Quadro 9: Saberes, Domínios e Produções

	Sabe	Domina	Produz
Kiara	Jogar, jogar <i>on-line</i> ; Utilizar <i>Whats.App</i> ; Assistir a vídeo pela TV; Usar Celular; Usar <i>Internet</i> ; Pesquisar imagens no Google, printar e salvar na galeria.	Joga <i>Roblox</i> ; TikTok; Usa <i>YouTube</i> para estudar; Usa a calculadora do celular; Abre sala e se reúne via <i>Meet</i> .	Vídeos no <i>TikTok</i> (tem seguidores); Estratégias para levantamento das tecnologias da escola , captura de imagens no Google, ao passo que lembrava que havia na escola; Apresentação sobre Criança e a má alimentação , para isso pesquisou imagens no Google sobre gula e sobre falta de comida. Printa, salva imagens na galeria. Relacionou e extrapolou o que estudou com a realidade de pessoas que desperdiçam alimentos;

			Abre sala e se reúne via <i>Meet</i> .
Miguel	<p>Enviar pagamentos por <i>WhatsApp</i> (pix);</p> <p>Acessa notícias, informações, atualidades;</p> <p>Relaciona as novidades à utilidade;</p> <p>Salva e converte para PDF e outros formatos;</p> <p>Usa o fogão para fazer miojo e o celular para jogar e competir;</p> <p>Usa a TV para assistir à Netflix;</p> <p>Compreende a evolução dos aparelhos, do ventilador ao ar-condicionado, da máquina de escrever ao computador.</p>	<p>Jogos <i>on-line</i> (<i>Brawl Stars</i>), plataformas como <i>Google Meet</i>, <i>WhatsApp</i>, atualizações dos aplicativos. <i>Software e hardware</i> (quase um <i>hacker</i>).</p> <p>Digita, instala e baixa aplicativos, imprime, transforma foto em pdf.</p> <p>Acessa notícias, informações e atualidades.</p>	<p>Caminhou pela escola durante o período de aulas remotas pelo <i>Google Earth</i>;</p> <p>Tentou acessar a rede <i>wi-fi</i> da escola no dia em que pode levar celular para a atividade dessa pesquisa. Contou isso livremente no encontro;</p> <p>Tentou adivinhar senhas possíveis;</p> <p>Criticou e deu ideias para melhorar a tecnologia do giz de cera tecnológico (tampa);</p> <p>Produziu exemplos de situações de ensino: como fez quando o Paulo disse que ajuda a mãe a apagar fotos e coisas que enchem o celular e indicou os aplicativos de limpeza e seleção de imagens repetidas;</p> <p>Mostrou saídas de perigos na net: como os que aproveitam de idosos (avó);</p> <p>Produziu uma situação possível de acontecer para ilustrar e nos ensinar, uma vez que ele acha sua avó inexperiente e vulnerável nas redes);</p> <p>Ele escolheu o tema A criança e o trabalho infantil que não tinha nas sugestões (inovou nos temas não aceitou os que sugeri).</p>
Estela	<p>Falar com quem mora em outros lugares;</p> <p>Utiliza bancos <i>on-line</i>;</p> <p>Pesquisa em bibliotecas sem ir lá;</p> <p>Procura músicas que antes eram por rádios;</p> <p>Sabe que tecnologias são aparelhos eletrônicos.</p> <p>Sabe que têm comandos de bater palmas que controlam as luzes que são mais avançados do que comandar por toque em máquina ou tomadas;</p> <p>Conversa com colegas e jogam <i>on-line</i>;</p>	<p>Vê quando o celular dela está com vírus e quando a mensagem é falsa;</p> <p>Domina o <i>YouTube</i>;</p> <p>Gosta de jogos;</p> <p>Apresenta no <i>Meet</i> e sabe dar <i>zoom</i>;</p> <p>Recorre muito à calculadora do celular para conferir as contas.</p>	<p>Tem um canal no <i>YouTube</i> que se chama “EstelaGata”;</p> <p>Fez um vídeo contra o desperdício da água e a professora o elogiou;</p> <p>Posiciona-se sobre aumento de seguidores no <i>YouTube</i>;</p> <p>Postou seu primeiro vídeo e alcançou 15 seguidores e relaciona que mais vídeos representa ter mais seguidores;</p> <p>No encontro 5, usou cartaz e compôs apresentação original no <i>Meet</i>. Seu tema é criança e meio ambiente.</p>

	<p>Afirma que joga, porém, em tempo livre, também joga no celular, mas brinca de boneca;</p> <p>Pesquisa, fala com tios de Campinorte, da Espanha, e com a avó que mora longe.</p> <p>Usa celular, ventilador, ar-condicionado, fogão para fazer umas comidinhas, pipoca, miojo, mexer na geladeira.</p> <p>No celular, assiste a filmes, joga e fala com pessoas;</p> <p>Assiste à TV, Netflix, ou outro aplicativo de filmes.</p>		
Ana Gabrielle	<p>Usar <i>TikTok</i>, <i>YouTube</i>;</p> <p>Realiza Ligações por celular, joga;</p> <p>Usa o micro-ondas. Fazer brigadeiro. Assistir à TV; jogar pelo celular.</p> <p>Sabe sobre <i>hackers</i>;</p> <p>Sabe sobre pix;</p> <p>Reconhece vídeos falsos e mensagens de vírus.</p>	<p>Joga <i>Roblox</i> muito bem;</p> <p>Instala o que ela quer, pesquisa na <i>internet</i> e nos vídeos;</p> <p>Grava vídeos;</p> <p>Usa Câmera, faz boas fotos e posta no <i>YouTube</i>, <i>WhatsApp</i> e no <i>Instagram</i>.</p> <p>Usa o <i>YouTube</i> para estudar;</p> <p>Recorre à calculadora do celular para conferir as contas;</p> <p>Pesquisa imagens, faz <i>print</i>, monta apresentação e apresenta na plataforma <i>on-line</i>;</p> <p>Ensina a montar e apresentar trabalhos <i>on-line</i>.</p>	<p>Construiu um texto poético para sua apresentação;</p> <p>Ela faz um texto crítico, todo interrogativo;</p> <p>Organizou e apresentou trabalhos <i>on-line</i>;</p> <p>“Uma ideia pode ser assim a gente pega, hum a gente pega uma foto no Google de criança tipo pobres ou criança depende dos temas que a pessoa escolher vai lá e pesquisa tira <i>print</i> de todos os tempos aí você vai e compartilha a tela ou talvez pode fazer perguntas também ou discutir sobre o assunto” (dá para ver o domínio dela).</p>
Paulo	<p>Ligar e mexer no celular, gosta de jogar na internet, <i>Roblox</i>, e de usar o <i>YouTube</i>;</p> <p>Sabe que tecnologia é importante; Com a ajuda da mãe, diz que fala com o avô e faz pesquisas no <i>Google</i>;</p> <p>Ouve música, sabe sobre <i>wi-fi</i>;</p> <p>Cozinha e usa o ventilador e a geladeira.</p>	<p>Manda mensagem para o serviço da mãe; Mexe no celular da mãe, apaga os vídeos para ela para o celular não travar (o domínio do Paulo o faz se sentir competente).</p>	<p>Produziu um cartaz e apresentou com a ajuda da mãe;</p> <p>Paulo se apresenta bem no encontro 5, uma apresentação muito bem-preparada com a ajuda da mãe.</p> <p>Os alunos comentam no chat: Miguel → Gostei muito do seu tema que escolheu. Estela → Verdade. Kiara → Gostei. Estela → Sim, parabéns, Paulo. Ana Gabrielle → Gostei muito. Escolheu o tema A criança e a pobreza. (22’16).</p> <p>A mãe diz: Mostra Paulo tudo o que fez.</p>

<p>Helen</p>	<p>Usar o celular, basicamente para tudo, anda de patins ouvindo música, ajuda a mãe na limpeza ouvindo música;</p> <p>Usar Tablet, computador, celular, sabe sobre Gps;</p> <p>Sabe que o celular é uma Tecnologia digital e que foi evoluindo, assim como os computadores, as televisões...;</p> <p>Sabe sobre compartilhamento de dados “<i>E acho que é pelo compartilhamento, pela internet. Vamos supor, eu li um livro, achei ele muito bom e acredito que o Hérico também vai gostar, aí eu falo: Hérico lê esse livro, acho que você vai gostar etc. e tal. E compartilho na internet, publicando para ele pelo Instagram, WhatsApp etc. Eu gostei muito, acho que você também vai gostar compartilhando na internet e publicando no Instagram, WhatsApp e etc.</i>”.</p> <p>Sabe sobre ícones sinal de wi-fi, Rede Estável, Play store, YouTube, Instagram, Snapchat, o Google, Facebook, Twitter e WhatsApp.</p>	<p>Computador e celular, vídeo, Tik Tok, Instagram, Localizar fofoca no Tik Tok, , conversa com a Maitê no <i>WhatsApp</i>, fica em ligação, joga.</p>	<p>Ensina a maioria das coisas para os pais sobre redes sociais e aplicativos;</p> <p>Relaciona algumas falas e ações dos colegas a falas e ações dos <i>Youtubers</i> e influenciadores digitais.</p>
<p>Diana</p>	<p>Joga <i>on-line (Roblox)</i>;</p> <p>Digita, manda mensagens, foi a que que mais usou o <i>chat</i>;</p> <p>Usar o computador.</p>	<p>PC e Celular;</p> <p>Fotografia;</p> <p>Objetos Tecnológicos (microfone, fone, consegue descobrir como faz tudo, pano de fundo);</p> <p>Coloca pano de fundo (primeira a fazer isso);</p> <p>Vê vídeos, joga, vê <i>stories</i>, os recados da professora;</p> <p>Minha mãe não sabia umas coisas e eu ensinei.</p>	
<p>Hérico</p>	<p>Sabe usar calculadora, vídeos, mandar mensagens, assistir a filmes, imprimir, salvar em pdf e tudo mais;</p> <p>Usar Tablet, computador, celular;</p> <p><i>Sobre Bullying</i> e preconceito.</p>	<p>Computador, celular, impressora;</p> <p>Imprime papéis, puxa boletos e algumas coisinhas que o pai precisa.</p> <p>Diz que trabalha para o pai e recebe por isso.</p> <p>Ele envia e recebe documentos por <i>e-mail</i> ou pelo <i>WhatsApp</i>.</p>	<p>Trabalho de escritório para o pai; Seu próprio cronograma de estudo, trabalho e lazer.</p>

Maitê	Assistir a vídeos, fazer chamadas de vídeo, enviar mensagens, assistir a filmes, vê vídeos de dança; “OneDrive” (corrigiram ela “on draive” pronúncia); Sabe sobre aplicativos como <i>OneDrive, e-mail, Twitter, Facebook</i>	Computador (<i>notebook</i>); Alterna para o PC do irmão quando não consegue pano de fundo no celular; Bloco de notas; É muito disciplinada com horários e qualidade das atividades.	Planejamento e realização, rigorosa das atividades; Joga vários jogos; Consegue estabelecer relações como efeito das propagandas e do <i>marketing</i> do meio digital; Reconhece a relação de <i>marketing</i> utilizado pelas empresas nas redes sociais: “muitas dessas lojas postam muito porque várias empresas aqui, tipo as Americanas e vários outros lugares, postam no <i>Instagram, Twiter</i> e várias outras coisas”.
Nanda	Usa e sabe usar telefone (eu não consigo fazer nada sem meu celular, para lavar vasilha, eu coloco música, no <i>Hoverboard</i> , tudo ouvindo clipes, se duvidar até na escola; Sabe de colegas que leva escondido e usa escondido); Sabe sobre estilos literários novos mediados pelas tecnologias, como os mangás e que Otaku é a pessoa que lê mangá e tudo isso; Sabe sobre <i>OneDrive</i> e se refere à nuvenzinha, <i>Outlook, Word</i> , pesquisar no Google, verificar a rede <i>wi-fi</i> , sobre <i>Play Store</i> ; Fazer vídeo; O papel do governo.	Celular , só que eu não uso tanto quanto a geladeira digital ; Domina o aparelho celular, a internet para buscar saber qualquer coisa que não saiba ainda (eu nunca ouvi falar, eu usei ele , né, só que eu não mexi, eu não sei nada sobre ele, aplicativo que você não sabe, o que é, como usar); Joga <i>Roblox</i> e ensina.	Sabe compartilhar pela internet e sabe da influência no compartilhamento (você posta e aí você quer que as pessoas experimentem, elas vão experimentar. Ela vai publicar, querer experimentar, fazer, compartilhar pela internet); Estabelece relação de problemas sociais e reivindica o papel do governo.
Todas da Pública	Joga <i>on-line (Roblox)</i> ; Digita, manda mensagens, foi a que que mais usou o <i>chat</i> . Usar o computador.	PC e Celular; Fotografia; Objetos Tecnológicos (microfone, fone, consegue descobrir como faz tudo, pano de fundo); Coloca pano de fundo (foi a primeira a fazer isso); Vê vídeos, joga, vê <i>stories</i> das pessoas, os recados da sua professora; Minha mãe não sabia umas coisas e eu ensinei.	

Todas da Privada	Sabe usar calculadora, vídeos, mandar mensagens, assistir a filmes, imprimir, salvar em pdf e tudo mais; Usar Tablet, computador, celular; <i>Sobre Bullying</i> e preconceito.	Computador, celular, impressora; Imprime papéis, puxa boletos e algumas coisinhas que o pai precisa diz que trabalha para o pai e recebe por isso; Envia e recebe documentos por e-mail ou pelo WhatsApp.	Trabalho de escritório para o pai. Seu próprio cronograma de estudo, trabalho e lazer.
-------------------------	---	---	---

Fonte: Dados organizados pela Pesquisadora, Encontros de 1 a 5 com as crianças das escolas pública e privada, entre 09 e 26/11/2021.

As crianças percebem que lidam o tempo todo com as tecnologias, todavia, as da escola pública explicitam muito mais essa ação. Suas relações com as tecnologias digitais se dão nas suas casas, uma vez que, na escola, é expressamente proibido levar aparelhos digitais. Durante o tempo da pesquisa, somente fizeram o uso da calculadora. As crianças da escola privada já demonstram mais as relações travadas com as tecnologias na escola. Na instituição, há os laboratórios de informática, o uso não é totalmente proibido e a escola possui uma variedade maior de recursos tecnológicos.

No entanto, a relação da criança com as culturas digitais é predominante em suas casas. Esses usos, como é possível percebermos na disposição dos dados do Quadro 8, são desde ações elementares, como ações com pouca elaboração de pensamento reflexivo, como assistir, escutar, usar o instrumento ou a técnica para realizarem algo manual e automatizado, até atividades mais complexas, que exigem reflexão, organização do pensamento e expressão por linguagem específica, como é o caso da Estela e de outras crianças que produzem conteúdos e postam nas redes sociais, como o canal da Estela no *YouTube* e as postagens de Kiara e Nanda no *TikTok*.

Miguel e Helen também falam muito sobre as tecnologias no grupo. Sentem que ali podem falar sobre isso. Faz alertas para as pessoas do grupo sobre possibilidades de perigo a que podemos ser acometidos na virtualidade. Ele aprende algo que pode representar um perigo, aprende para si e faz um possível alerta para o grupo. Ele sente bem em disseminar o conhecimento que conquistou. Outras crianças também se posicionam ante a questões relacionadas às mídias digitais e à *internet*, como perigos de golpes e violência pela *internet*, *Fake News*, evoluções tecnológicas dos aparelhos e facilidades permitidas pela *internet*.

Essa síntese trata-se de apropriações gerais apresentadas pelas crianças com relação às mídias digitais. Uma mostra do que faz a criança contemporânea nas culturas digitais, o que parece, à primeira vista, contraditório com a posição das professoras.

Nesse sentido, a relação descrita na primeira coluna da Quadro 8 mostra suas aproximações em nível de conhecimento sobre as mídias digitais, posse de um saber sobre

aparelhos ou programas, aplicativos, usos possíveis, ações em que explicitam conhecer os objetos. Nesse patamar, já visualizamos, apesar de não serem tantas, as diferenças entre as exposições das crianças sobre o que utilizam, o que fazem, onde e como. Todas demonstraram muitos saberes sobre as tecnologias digitais.

No campo dos domínios, aqui já filtramos as ações das crianças, considerando não somente suas falas, mas os exemplos próprios de ações que traziam. Nessa classificação de domínio, consideramos as experiências subjetivas declaradas que realizaram durante os encontros. Elas estão no Quadro 8 e agrupamos aqui (Quadro 9), tentando elencar diferentes domínios, conforme se segue.

Quadro 10: Domínios nas culturas digitais

Domínio de Jogo	Domínio do aparelho	Domínio de Aplicativo	Domínio de Finalidades	Domínio de Técnica	Domínio de Ferramentas
<i>Roblox, Brawl Stars</i>	computador, <i>tablet</i> , celular, geladeira digital, reconhece o celular está com vírus e detecta mensagens falsas, apaga os vídeos para o celular da mãe não travar;	bloco de notas, <i>TikTok</i> , <i>YouTube</i> , <i>WhatsApp</i> , <i>Instagram</i> , <i>Google Meet</i> , <i>Google</i> imagens e conteúdos, assistir a vídeos, jogar, ver <i>stories</i> das pessoas, os recados da sua professora;	<i>YouTube</i> para estudar, aprender fazer as coisas, assistir vídeos/lazer/diversão/informação, pesquisar imagens, fazer <i>print</i> e montar apresentação e apresentar na plataforma <i>online</i> . Como resume Helen: “ver fofoca no <i>Tik Tok</i> , conversar com colegas no <i>WhatsApp</i> , ficar em ligação, jogar... resumindo: telefone celular”;	Digitar, instalar, baixar/instalar aplicativos, atualizar aplicativos, imprimir, transformar foto em pdf, Acessar a notícias, informações, atualidades, digitar, fazer pesquisa na <i>internet</i> , fazer comidas (o verbo cozinhar parece não abarcar o que fazem em micro-ondas, painéis elétricas, misturam, organizam sem cozinhar (cremes, sucos, milkshake);	calculadora, câmera, microfone, fone, impressora, gravar vídeos;

Fonte: Dados do Caderno de Campo da Pesquisadora. Encontros de 1 a 5 com as crianças das escolas pública e privada, entre 09 e 26/11/2021.

Em síntese, no terceiro encontro da pesquisa, Paulo desenvolve uma fala expressando o significado de domínios para ele, assim:

“Aqui em casa quem é **mais tecnológico é meu irmão. É o Gabriel, né? Ele domina o celular, faz comida, mexe em tudo**, (significado de tecnológico para Paulo) faz tudo. “O menos tecnológico sou eu”.

Fonte: Dados da pesquisadora. Encontro 3, em 16/11/2021.

Relacionamos ainda, nesse campo do domínio, ações como a da Estela, que se autoavalia ter evoluído muito no *YouTube*, inclusive exemplificou:

“nessa semana aprendi fração lá”.

Fonte: Dados da pesquisadora. Criança Escola Pública, Encontro 2, em 11/11/2021.

Achou um canal de uma menina que ensina matemática e várias coisas de um jeito muito fácil e continuou:

“Quando a tia passa um conteúdo novo, eu acho ele no *YouTube* e aprendo mais”.

Dados da pesquisadora. Encontro 2, em 11/11/2021.

Ana Gabrielle, Kiara e Estela falam de usos do mundo digital e seus domínios. Disseram que usam o *YouTube* para estudarem, inclusive Ana Gabrielle recorre muito à calculadora do celular para conferir as contas para ver se estão certas. Estela disse que faz isso também. Kiara diz que um dos seus maiores avanços em tecnologias digitais foi no *YouTube*, usar o *YouTube* possibilitou aprender mais sobre tudo, afirmado que os vídeos que ensinam estão todos lá.

2.5 O PROTAGONISMO DA CRIANÇA ENTRANDO EM CENA: A REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA COMO BASE DAS PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS

O que discutimos nesta seção a partir do termo “produções” tem o sentido do que Vygotsky (1991) registrou como o processo de aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas humanas, às quais ele relacionou um pensamento mais elaborado. Também está ligado ao conceito de protagonismo, de experiências sociais e de criança como ator social. Porém, algumas desconstruções precisam ser feitas anteriormente, como ideias de crianças apenas como reprodutoras do mundo e crianças com prontidão para certas ações, principalmente quando esta última se relaciona à métrica das ações dos adultos. Dessa forma, em duas subseções, discutimos o conceito de Reprodução Interpretativa, que o entendemos como base para o segundo, produção infantil, aprendizado e elaboração das crianças.

2.5.1 Experiências Desenvolvidas nos Encontros da Pesquisa e Reprodução Interpretativa

As experiências sociais da criança (aqui abarcando organização, participação e expressão, seus saberes, seus domínios, suas produções), muitas vezes, são reduzidas a experiências de reprodução. Muitas interpretações sobre as relações das crianças são tidas pelo viés da passividade de uma cópia, plágio, redesenho, não criação, não ação, não interferência, não novo.

Entendemos, no caminho da discussão e construção desta tese, ser importante trazermos um conceito intermediário entre a ideia de que a criança apenas reproduz, que é uma pessoa numa condição de somente ser guiada por um adulto competente em seus atos e suas decisões ainda não prontos, até a defesa de que ela produz cultura e atua no mundo. Nesse sentido, ela, em seu contexto e processo geracional, é protagonista⁵⁸, é ator social. Por isso, pelos dados coletados na pesquisa empírica, ao ouvirmos as crianças, selecionamos questões que elas colocaram que nos permitem desenvolver essa discussão em meio à defesa de que ela atua e tem papel importante nas culturas digitais.

A concepção de reprodução como significadora da ação da criança é facilmente por nós mesmos disseminada quando acreditamos que o desenho animado da TV, o filme, o jogo ou outra experiência que ela esteja acessando passará a ser seu modo de agir, que ela apenas reproduz. De outro ponto de vista, além de defendermos as experiências das crianças pelo viés de que ela sabe, domina e produz, ampliamos aqui a discussão com base no conceito de **Reprodução Interpretativa**. Acreditamos que, no exercício de a criança refazer uma ação, sua resposta não é apenas passiva ou reprodutivista. Dessa forma, tomamos os estudos teóricos de Corsaro (2011) e defendemos que, na mais perfeita reprodução, há também uma carga de criação. Há o crivo da interpretação dela do que é reproduzido. Isso porque perpassa por seu modo de agir próprio, da sua cultura, do seu conjunto de crenças, costumes e valores. Assim, mesmo que ela copie uma fala, o lugar, o gesto, o que defendemos, com Corsaro (2009; 2011), é que a condição de replicação dessa fala é outra, ela reproduz interpretando, perpassando por sua cultura. Assim,

[...] a sociologia tradicional prega uma ideia de que "as crianças são meros fardos sociais [...] e que a infância é um período de dependência e separada do mundo social mais amplo", Corsaro (2009) vem com outro olhar a respeito dessa abordagem na ação social das crianças, que é entendida por ele como uma atuação mais interativa do que passiva ou exclusivamente reprodutiva. Portanto desenvolve sua teoria de Reprodução

⁵⁸ Protagonista é um conceito de Cussiánovich e Marquez (2002).

interpretativa e Cultura de pares (MÜLLER; CARVALHO, 2009, p. 23, grifos dos autores).

Esses autores situam que as crianças, desde muito cedo, participam em sociedade, nos seus grupos de relação, nas rotinas e brincadeiras, tomam para si um pouco do que retiram do mundo, seja dos adultos, seja de outras crianças (seus pares), seja da mídia, por exemplo. Com isso, constroem novas formas a partir delas, adequando aos seus próprios interesses, ao que deseja colocar.

Os autores Müller e Carvalho (2009), estudiosos da teoria de Corsaro (2009), localizam justamente nesse ponto que essa forma de agir da criança, sua forma cultural, sobretudo brincante, de apropriar do mundo, na verdade, transformam o mundo. Assim, só há transformação pela criança, porque ela própria avança na compreensão do mundo e de si mesma. A reprodução é apenas uma base de impulso para a nova construção da sua nova ideia. Isso foi muito localizado nas falas e atuações das crianças no grupo. Essa perspectiva corrobora aquilo defendido por Thompson (1981), com base no qual o crivo da criança passa pela mediação daquilo que cada criança constrói a partir da base reprodutiva que toma. Essa experiência é repleta de suas influências culturais subjetivas, uma vez que a base interpretativa a que Corsaro (2009, p. 52) postula

[...] captura os aspectos inovadores da participação da criança na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares por meio de apropriação de informação do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses enquanto crianças.

As pesquisadoras ressaltam que encontramos aqui o que Corsaro (2009), em sua teoria de reprodução interpretativa, registra sobre o fato de que a criança, em suas brincadeiras, juntamente com seus pares, não reproduz ou interpreta aquilo que nunca vivenciou ou nunca viu. Ou seja, a criança expressa, em suas brincadeiras, os costumes de sua cultura, seus hábitos, seus modelos, como, por exemplo: seu irmão mais velho, sua professora e outros; seus personagens favoritos da TV. Também, interpreta coisas de lugares incríveis, os quais nunca fizeram parte de seu mundo real. Assim,

Por meio da brincadeira, a criança não apenas torna concretas essas significações aprendidas, como ela se apropria transformando-as em ação. [...] Permite às crianças a apropriação e a estruturação de múltiplos significados dos objetos sociais e dos comportamentos considerados adequados em sua cultura (MÜLLER; CARVALHO 2009, p. 54).

As crianças têm reproduzido e interpretado o trabalho dos adultos. A ação das crianças é de reprodução da cultura adulta e a interpretação que têm dado. Exemplos que podemos desenvolver são os de Miguel, Hérico e Ana Gabrielle, que trabalham para seus pais, fazem uma parte do trabalho deles. Esse desempenho das crianças no trabalho dos pais requer delas saberes e domínios nas culturas digitais (baixam, salvam e imprimem documentos, fazem pagamentos de boletos via pix, produzem fotos/montagens e vídeos de produtos de vendas do trabalho dos pais). Elas dão interpretações a essas ações.

2.5.2 Produções: Aprendizado e Elaboração das Crianças

Para Charlot (2000), aprender comporta ainda um dispositivo relacional, uma ação intersubjetiva. Segundo ele, ainda permanece a passagem do não domínio ao domínio; no entanto, em última análise sobre a aprendizagem, não se trataria aqui do domínio de uma atividade, como, por exemplo, domínio de uma ferramenta como o editor de texto ou de criação de *memes*, mas de domínio de uma relação consigo mesmo e com o outro.

Nessa concepção, muito aproximada dos postulados sobre pensamento complexo/superior de Vygotsky (1991), “aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso em situação” (CHARLOT, 2000, p. 70). Aqui, aprender é dominar uma relação em que o produto não seja algo mecânico, portanto um aprendizado em contexto, numa relação com uma situação.

Sobre esse ponto, poderíamos ilustrar o movimento feito pelo Miguel, quando, na relação com as culturas digitais, apreendeu um perigo eminente, o da nossa identidade sendo capturada pela *internet*, e trouxe para o grupo. Outro momento ainda foi quando Kiara, não podendo estar presente no dia da aula em que havia a atividade de fotografar as tecnologias existentes na escola, devido ao rodízio de aulas presenciais na pandemia, ela captura as imagens no *Google* Imagens similares às de que ia se lembrando haver na escola. Da mesma forma, podemos registrar a ação de Estela de gravar vídeos e postar no seu canal no *YouTube*, sobre não jogar lixo na estrada que vai até a beira do lago onde ela sempre frequenta ou, ainda, os seus *posts* contra o desperdício de água.

Em ambas as situações, como afirma Charlot (2000, p. 71), podemos perceber um nível de aprendizagem em que há uma relação “com o mundo enquanto conjunto de situações e relações nas quais está engajado um sujeito encarnado, ativo, temporal, provido de uma afetividade, ou uma relação com um mundo posto à distância e em palavras”.

É nessa direção que trazemos, nesse último ponto, as produções das crianças, entendendo que aqui englobaríamos esse tipo de aprender defendido por Charlot (2000), um saber enredado, nutrido por um tipo de pensamento mais elaborado, passado pela consciência, sobretudo que considere o outro. Esse tipo de saber que visualizamos nos encontros com as crianças relaciona-se ao que Siqueira (2011) e Gaitan (1998) registraram sobre as crianças como atores sociais e denota-se também dele, um protagonismo alcançado como nas defesas do pensamento superior de Vygotsky (1991) e da competência e experiências sociais de Hutchby e Moran-Ellis (1998).

Nessa direção, selecionamos os dados dispostos na terceira coluna do Quadro 8, na intenção de percebermos esse tipo de ação. Adiantamos que foram mais evidentes na atuação de sete entre as dez crianças, conforme se materializa a seguir:

Quadro 11: As produções das crianças entrevistadas nas culturas digitais

Kiara	Produzir vídeos para os seguidores no <i>TIKTOK</i> . Estratégias para levantamento das tecnologias da escola, capturando, no <i>Google</i> , imagens semelhantes ao que ela ia se lembrando do que havia na escola. Montou sua apresentação sobre a “Criança e a má alimentação” e apresentou de forma <i>on-line</i> , salvando e <i>printando</i> imagens do <i>Google Imagens</i> . Abrir sala e reunir via <i>Google Meet</i> .
Miguel	Caminhou pela escola durante o período de aulas remotas pelo <i>Google Earth</i> . Tentou acessar a rede <i>wi-fi</i> da escola, buscando adivinhar as possíveis senhas. Produz exemplos de situações de ensino, como indicando aplicativos de limpeza e seleção de imagens repetidas para os presentes. Surpreendeu ao escolher um tema não sugerido para sua apresentação, que no entanto, deve fazer parte de sua realidade: A criança e o trabalho infantil.
Estela	Tem um canal no <i>YouTube</i> que se chama EstelaGata. Fez um vídeo contra o desperdício da água e energia. Apresentou <i>on-line</i> , com cartaz sobre “criança e meio ambiente”;
Ana Gabrielle	Salvou imagens do <i>Google Imagens</i> para sua apresentação. Apresentou <i>on-line</i> um minitexto parecido com uma poesia sobre “criança e pobreza”.
Paulo	Apresentou com um cartaz sobre “criança e pobreza”.
Helen	Auxilia os pais no uso das redes.
Hérico	Imprime documentos para o pai e recebe por isso.

Fonte: Dados da Pesquisadora – Registro do Caderno de Campo referente aos 5 Encontros com as Crianças de cada Escola (11/2021).

Notamos que todas as crianças produziram e apresentaram a atividade, cumprindo, assim, a proposta do quinto e último encontro. Elas escolheram uma temática no encontro anterior e a tarefa era de articular os usos das tecnologias digitais, de alguma forma. Construíram suas falas e o formato da sua apresentação para o grupo. Algumas crianças confiaram em seus conhecimentos técnicos e na sua agilidade e organizaram ou reorganizaram seu trabalho no próprio momento do encontro.

Nanda e Miguel (crianças do grupo da escola privada e da escola pública, respectivamente) se prepararam no momento da apresentação. Miguel apenas falou sobre o tema, disse que o *Google Meet*, com os recursos de microfone e câmera, eram suas

tecnologias/recursos. Miguel desenvolveu uma boa discussão sobre o tema dele, Criança e Abandono, inclusive deu exemplos. Nanda pediu para ser a última do grupo dela. Não fechou a câmera e víamos ela fazendo uma arte no caderno. Fez uma imagem de uma mãe alcoolizada batendo na filha para falar sobre seu tema Criança e Violência. Também produziu um repertório oral⁵⁹, com base nas experiências de sua vivência e das informações que acessa.

Todas as crianças da escola pública envolveram-se na discussão sobre a evolução do fogareiro até chegar ao fogão a gás e depois começaram a falar de várias evoluções de um objeto até uma versão digital. Miguel pondera sobre os aparelhos celular e televisão, constrói uma linha do tempo sobre esses aparelhos e lembra que o primeiro celular foi o Nokia e a TV a cabo, anteriormente, era a função dos CDs.

A questão do protagonismo social que defendemos neste estudo compreende a criança na história da tecnologia e a tecnologia na história da criança. Compreende o grupo que troca experiências e discute esses contextos, apropriando, inserindo e, conseqüentemente, atuando nessa história, por sentir parte, por atuar nela. O protagonismo neste estudo tem significação relacionada à criança como ator social e às suas experiências sociais e não se limita à participação e ao envolvimento social, sendo esses uma forma ou etapa do protagonismo (HUTCHBY; MORAN-ELLIS, 1998). Portanto, nesta pesquisa, acreditamos que há uma atuação efetiva das crianças diante das tecnologias digitais que pode ser identificada, especificamente, nas práticas sociais.

Como parte da constituição da problemática, colocamo-nos a analisar a relação entre criança, protagonismo social e tecnologias digitais, não apenas com um olhar sobre como as crianças usam ou os tipos de usos que fazem, mas, sobretudo, sobre a ação delas na vida prática, no seu cotidiano.

A defesa que se interpõe nesta pesquisa ao delimitarmos o protagonismo social como o campo de investigação das ações da criança parte da compreensão de que a existência humana se concretiza pela ação prática no concreto do cotidiano (SEVERINO, 2001). Na defesa de Severino (2001, p. 44):

o existir tem sua substância na prática e é “antes de tudo desdobrar-se pelo agir numa interação permanente e intensa com os dados da natureza material, com os outros sujeitos da sociedade e com as construções simbólicas, subjetivamente produzidas por sua consciência e guardadas pela memória e objetivamente conservadas pela cultura.

⁵⁹ Os repertórios, na íntegra, com os discursos das apresentações de cada criança estão no capítulo IV.

Para Severino (2001, p. 45), a prática dada pela ação do homem se torna eminentemente práxis, que seria “a prática mediante a qual, ao intervir na natureza, na sociedade e na cultura, o homem constrói-se a si mesmo”. A práxis, nessa perspectiva, não é uma atividade puramente técnica contraposta à teoria, e sim uma determinação da existência humana como elaboração da realidade. O autor defende que “a práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser onto-criativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade)” (SEVERINO, 2001, p. 45).

Portanto, objetivamos explicitar as ações cotidianas das crianças concretas, em suas distintas classes, com relação às tecnologias digitais, como elas atuam com os outros sujeitos da sociedade (adultos, famílias, instituição educativa, religião, outras crianças, em grupos, no lazer) e enxergar o conjunto dessas atividades práticas que todas elas vêm desenvolvendo. Acreditamos que essas ações se dão em suas distintas condições (revelando seus saberes, seus domínios e sua produção), a partir das suas distintas realidades, suas construções simbólicas, do que produzem subjetivamente e daquelas ações que são objetivamente conservadas.

Durante a pesquisa, o encontro com o protagonismo social das crianças que defendemos foi sendo alcançado, a significação foi se constituindo. No processo de identificarmos as ações das crianças, seus saberes, seus domínios e suas produções, situamos o protagonismo social no que levantamos na última instância, o do campo da sua produção. A atuação consciente da criança no seu meio, com sua atuação sendo o culminar de um processo de aprendizagem, que, de tão significativo é apropriação, não cabe somente em si e se lança em ação que alcança outros. Uma ação com e para outros, com a/na sociedade, um fazer desejado, racionalizado. A criança e a infância em atuação, transformação.

Com os estudos históricos, culturais e da sociedade, conseguimos abarcar conceitos como reprodução interpretativa, protagonismo e protagonismo social com os exemplos de participação e atuação das crianças pesquisadas nas culturas digitais. Vimos que a criança é capaz de saber, dominar e produzir nessa cultura. Coletivamente, no grupo, posicionaram-se e colaboraram. Em suas casas, colocaram-se como participantes das diversas atividades da cultura do seu tempo, mostraram que conseguem aprender sozinhas a partir do mundo digital/*internet* e ensinam. Localizamos aprendizagens que as crianças poderiam acessar e não acessam, desconhecem sobre elas. Elas se sentem atuantes com os adultos, sentem-se requeridas por eles para executarem atividades e veem que têm sido reconhecidos os seus domínios nas culturas digitais.

No próximo capítulo, o terceiro, discutiremos sobre as experiências sociais das crianças. Os dados da pesquisa de campo sobre as relações que estabeleceram no grupo de pesquisa, que estabelecem em suas famílias e na escola serão trabalhados à luz do pensamento social.

CAPÍTULO III

3 AS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DAS CRIANÇAS E AS CULTURAS DIGITAIS

Assim, seria necessário reconhecer a infância como tempo ou condição da vida da criança capaz de propiciar um conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos, sociais, muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais etc. reconhecê-las como produtoras de história.

(ROCHA, 2004, p. 72)

O presente capítulo tem por centralidade a discussão sobre a criança como o grupo social humano em um processo peculiar do desenvolvimento. Essa criança objetiva a que nos referimos está em processo de superação da ideia de que ela não exerce papel na sociedade e, de outro lado, que convive com o discurso que a qualifica como uma criança digital, que domina as tecnologias, portanto sendo nativa digital. A intenção foi justamente identificar como, nesse modo de vida contemporâneo, nessa cultura a que chamamos de digital, a criança está atuando, como ela tem se envolvido em ações coletivas e quais transformações tem provocado no modo de vida das culturas digitais e no próprio sentido da infância.

Escolhemos o formato de trabalho com os dados coletados na pesquisa empírica agrupados sobre as experiências sociais das crianças, iniciando-nos pelo processo de integração delas no grupo de pesquisa, visando a conhecer as relações que se estabelecem no meio familiar e no meio escolar, concentrando-nos nas que se efetivam entre adultos e criança nas culturas digitais, bem como nos processos dessa relação: as regras de usos, a aceitação das regras, as negociações que as crianças propõem e as transgressões às regras. Discutimos ainda a relação da criança com as tecnologias digitais, a partir dos espaços em que fazem os usos.

Neste capítulo, é desenvolvido o pensamento de que as crianças, convivendo em mais espaços relacionais, tecem mais experiências (HUCHBY; MORAN-ELLIS, 1998) e têm maior participação nas suas interpretações do mundo (CORSARO, 2009), e de que, em um ambiente mediado por relações dialógicas que lhes permitam momentos de privacidade e de integração, isso, conseqüentemente, possibilita a elas maior participação e atuação no mundo (THOMPSON, 1998; HUCHBY, MORAN-ELLIS, 1998).

3.1 RELAÇÕES E MODOS DE INTEGRAÇÃO DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS: NA FAMÍLIA, NA ESCOLA E NO GRUPO DE PESQUISA

Durante a pesquisa de campo, quando da realização dos encontros, as discussões travadas nas rodas de conversas e, sobretudo, a maneira como as crianças interagiam entre si foram pontos de análise para a compreensão da suas culturas digitais. No grupo de pesquisa, desde o primeiro encontro, verificamos cursos semelhantes e cursos diferentes não somente na forma das respostas, mas na extensão da discussão, o que ocasionou mudanças no planejamento das questões para a roda de conversa dos dois grupos, o qual, a princípio, eram o mesmo. Também, cursos ora semelhantes e cursos ora diferentes tanto nas respostas individuais quanto nas respostas coletivas. Esse movimento de questões/respostas indicava o pertencimento dos sujeitos da pesquisa a uma classe e as individualizava.

Primeiramente, atentamo-nos ao fato de como elas estabeleciam o que Hutchby e Moran-Ellis (1998) chamaram de cursos mútuos e colaborativos. Foi possível verificarmos que elas teciam suas próprias relações entre enunciados, aderiam a significações próprias e pactuavam direções entre seus pares. Ao lançarmos a afirmativa “não é hora de usar celular”, no Encontro 2, na escola pública, em 11/11/2021, e, na escola privada, em 19/11/2021, o propósito era o de provocarmos uma discussão sobre os momentos permitidos e proibidos pelos adultos (família ou professores) a respeito dos usos do aparelho digital pelas crianças. No entanto, a reação que elas tiveram, nos dois grupos, foi de indagar à pesquisadora sobre como fariam para participarem do encontro sem o aparelho, conforme registro seguinte:

Helen: “Hérico tá dizendo aqui que agora “deu ruim””;
 Nanda: “então tchau, tia. Sem celular não dá”.
 Kiara: “E agora? Como vou participar?”.
 Miguel: “Ufa! Achei que era para não usar celular aqui no encontro”.

Fonte: Dados da pesquisa, Encontro 1, em 11/11/2021/Escola Pública e 19/11/2021/Escola Privada – Roda de Conversa.

Percebemos que elas deram uma outra interpretação (CORSARO, 2009), ou um outro curso (HUCHBY; MORAN-ELLIS, 1998), apesar de terem compreendido a intenção da proposta: a de discutir a questão do controle do uso do aparelho na família e na escola. A resposta das crianças passou por um pacto mútuo para a nova direção. Algumas, mesmo sorrindo por saber que não seria essa a interpretação, insistiam na significação que construíram. Afirmavam que, se fosse proibido o uso do aparelho, eles/elas não poderiam estar no encontro,

pois muitos estavam usando o aplicativo de reunião virtual pelo celular. Também que não daria para continuarem interagindo por meio de outros aplicativos de redes sociais simultaneamente.

Nesse episódio, identificamos expressões comuns próprias desses grupos de crianças. Analisamos um movimento da etapa geracional de desenvolvimento delas permeado por culturas digitais de pensamento rápido, espontâneo e que trabalha com sentidos diversos de uma mesma mensagem, que utiliza, muitas vezes, o humor e a crítica (SANTAELLA, 2004). Alguns outros eventos nos possibilitaram perceber um mesmo movimento nos dois grupos e, da mesma forma, outros acontecimentos bem distintos.

Com base nos estudos da linguagem de Bakhtin (1995), destacamos a interação como processo entre sujeitos e aquilo que ele produz, o que denominamos de condições de produção. Assim, os dados que coletamos na pesquisa de campo dizem das condições sociais das crianças, da sua cultura, do seu meio, das relações que elas travam nesses espaços com as tecnologias digitais. Para esse autor, para nossa pesquisa e pelo entendimento das diferentes respostas das crianças:

a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa deste interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao interlocutor por laços sociais mais ou menos estreitos [...] (BAKHTIN, 1995, p. 112).

Observamos que as participações e atuações das crianças no grupo de pesquisa passavam por mediações de suas condições econômicas e culturais (THOMPSON, 1985; 1998) e que estavam expressas no “clique da mão”, ou seja, no ambiente virtual, quando várias crianças, conjuntamente, acionavam o ícone “levantar a mão”, pedindo a voz, ou quando ninguém a levantava/clicava no ícone. Esse movimento, assim como a tonalidade da voz, as câmeras fechadas ou abertas, as aproximações, os consensos, as contradições, o silenciamento, as recusas, as discordâncias que aconteciam em cada encontro, contavam sobre as condições impostas às crianças para sua interação no grupo. Os estudos thompsonianos também nos guiam nessa direção, particularmente quando observamos os condicionantes da estrutura social em toda ação da criança.

Um outro episódio do formato interacional das crianças parte dos dias e horários da realização dos encontros, que ocorriam de modo flexível. Todavia, os dois grupos eram formados com os mesmos critérios, e os encontros eram realizados com base no mesmo roteiro. No entanto, examinamos um movimento característico de cada grupo, diferenciando-os. Referimo-nos, aqui, aos dados da interação entre as crianças da escola pública no grupo de

pesquisa. Entre o primeiro e o último encontro, foi possível verificarmos a seguinte interação, sintetizada nesses dois eventos:

Encontro 2: Há silêncio quando deixo sem direcionamento, afasto um pouco, fecho a câmera. As crianças não conversam, sempre esperam que eu coloque temas ou ordens de fala (Encontro 2, Crianças da Escola Pública).

Encontro 5: Deixo-os dialogando um pouco, fecho a câmera para organizar uma tela para o último encontro. Estela, quem entrou primeiro, justifica o som com fone de ouvido novo. Ana Gabrielle e Estela ficam recepcionando os outros colegas. Estela e Ana Gabrielle disseram que irão apresentar hoje. Kiara entra e Estela e Ana Gabrielle a recebem e elas dialogam. Dizem que faltam duas pessoas. Kiara me pergunta o que eu acho de montar um grupo com os que participaram deste projeto para a gente sempre conversar. Estela pede a Kiara para abrir a câmera. Kiara abre um pouco (segunda vez, em todos os encontros). Estela pergunta quem vai apresentar o trabalho. Ana Gabrielle disse que ficou com tantas ideias. Todas ligam as câmeras e ficam conversando sobre se, na apresentação delas, têm imagens. Ana Gabrielle disse que ainda está arrumando. Discutem se conseguem colocar para apresentar na sala, subir apresentação. Ficam tentando colocar pano de fundo, como eu fiz. Estela cumprimenta o Paulo, que chega. Kiara cumprimenta o Paulo que está com câmera aberta. Falam de apresentarem o trabalho. A mãe do Paulo fica ajudando, mas as crianças quase não dão atenção a ela. Paulo pergunta porque ainda não começou. Estela pergunta ao Paulo se ele preparou o trabalho e se poderiam decidir quem irá apresentar primeiro. Kiara cumprimenta Miguel, que chega. Estela diz que a professora está ocupada e que ele (Miguel) está atrasado. Miguel diz que não havia visto o *link* no grupo. Kiara fala do meu pano de fundo do encontro anterior. Até este encontro ela não havia conseguido mudar sua tela de fundo. Estela pergunta como colocar pano de fundo. Miguel toma a voz e a ensina. Estela não encontra os efeitos. Falam de *internet* caindo, reconexão, e Miguel pergunta se ela está no celular ou no computador... Entro. Pergunto como eles pensam em organizar o início. Kiara sugere que seja por ordem alfabética. Miguel resolve começar a apresentar (Encontro 5, Crianças da Escola Pública).

Fonte: Diário de campo da pesquisadora. Encontros 2 e 5, Crianças da Escola Pública, 11/11/2021 e 23/11/2021.

Esses registros mostraram a diferença da reação das crianças quando o grupo ficava sem a mediação da pesquisadora no início e ao final dos encontros de pesquisa. Percebemos, nos primeiros encontros, que eles não interagiam espontaneamente. Mesmo com o aumento de interação entre eles, no decorrer dos cinco encontros, esse grupo apresentou pouca integração entre os membros, principalmente se o relacionarmos com o nível de interação no outro grupo. Diante dessa percepção, vimos a necessidade de entendermos o movimento próprio desse grupo. Guiados pelo modo de pesquisa thompsoniana, das pesquisas históricas, buscamos a história da interação entre essas crianças.

Encontramos que as escolas públicas demoraram mais para voltarem do período de isolamento pela pandemia. Outro ponto deveu-se ao fato de que a turma possui muitos alunos (38 crianças) e, para se respeitar o distanciamento quando do retorno do período de isolamento social por causa da pandemia, passou pelo regime de rodízio, alternando entre aulas presenciais e remotas. A pesquisa aconteceu em meio a esse contexto.

As cinco crianças da escola pública estreitaram seus vínculos no grupo da pesquisa, uma vez que, praticamente, não conviviam presencialmente. Além de pouca interação em sala de aula da escola, o fluxo de alunos também contribuía para o pouco vínculo. No ano de 2021,

aconteceram oito novas matrículas⁶⁰ e cinco transferências nessa turma. Duas das crianças sorteadas para a pesquisa eram novatas na escola. Nos meses da pesquisa, outubro e novembro/2021, as crianças ainda estavam em processo de rodízio de aulas presenciais e remotas, uma metade da sala ficava *on-line* e a outra metade, na escola, alternando-se semanalmente. O retorno ao modelo presencial se deu quando essas crianças estavam no 3º Encontro (16/11/2021) de nossa pesquisa.

Elas sabiam pouco umas das outras, mais bem se conheceram melhor ali. Paulo e Kiara, por exemplo, lembraram tempos de estudo na educação infantil e demonstraram satisfação pelo reencontro na mesma turma. Tanto Ana Gabrielle quanto Miguel possuem a história de terem vindo de uma escola particular, no tempo de pandemia. Os dois gostam da escola municipal, tanto que a foto do perfil do *WhatsApp* do Miguel tem, ao fundo, o muro dessa escola. Da mesma forma, na visita domiciliar, Ana Gabrielle e sua mãe falam muito bem da escola e das histórias de superação da sua aprendizagem de matemática na escola pública.

Em outra história de integração, as crianças do grupo de pesquisa da escola privada se conheciam, tinham vínculos de amizade não só criados na escola, voltaram às aulas presenciais bem mais cedo que a escola pública, e, como a turma era de número de alunos reduzido, com apenas 11 alunos, não houve necessidade de rodízio. O grupo de pesquisa representava quase metade dessa turma. Eles tinham muita cumplicidade. A maioria, com exceção da Nanda, que se juntou ao grupo na 3ª série, estava nas mesmas turmas, desde a Educação Infantil. Pelo vínculo estabelecido entre elas, já possuíam códigos comunicativos próprios, olhares, risos, o que se somavam às mensagens privadas em grupos próprios nas redes sociais. Dentre vários exemplos possíveis, este excerto ilustra o vínculo entre eles:

Enquanto Helen se reorganizava, também se percebia Nanda com a câmera aberta, montando sua apresentação. Houve um tempo em silêncio... aos 26' minutos, ela dá o sinal de que está concluindo. As outras crianças, todas com câmeras ligadas, ficam se mexendo, comentando no *chat* particular deles, andam pela casa... sinto que eles riem, digitam e conversam ... em certos momentos, fecham e abrem as câmeras... Helen aparece e diz que vai conferir se baixou tudo... Hérico pergunta se Maitê está bem, porque, pela imagem, parece que se engasgou... Maitê estava rindo da Helen se atropelar para reorganizar a apresentação. Helen diz que, por ser a Maitê, isso é normal, continuamos melhores amigas.

Fonte: (Encontro 5, em 26/11/2021, aos 27'41'') – Diário de Campo.

O fluxo relacional entre eles era mais intenso que no outro grupo pesquisado. Na entrevista com a professora, ela confirmou essa questão:

⁶⁰ Mapa da Turma. Fonte: Secretaria da Escola – SIGE – Sistema Integrado de Gestão Escolar.

Helen e Maitê são melhores amigas. Nasceram no mesmo dia e no mesmo hospital. Dizem que são gêmeas de mães diferentes. Diana e Nanda jogam juntas... O melhor amigo do Hérico é o Arthur. Ele não foi sorteado, mas todos são bem próximos (Crianças da Escola Privada, 24/11/2021).

Fonte: Diário de Campo da Pesquisadora, 24/11/2021.

Foram diversos os momentos em que demonstraram o vínculo de amizade, inclusive confirmado pelos pais, quando uma das mães disse que “a turminha vem junta desde o jardim” (Mãe da Helen, Diário de Campo da Visita Domiciliar, 05/12/2021). Ademais, revelavam que tinham vínculos virtuais. Falavam-se, jogavam juntos *on-line* e acompanhavam uns aos outros nas redes sociais.

A forma de integração das crianças da escola pública e da escola privada no grupo de pesquisa reproduz os emblemas históricos entre a educação pública e privada. Sobre a pandemia, os estudos de Lima, Peixoto e Echalar (2020) e de Peixoto (2022) trazem dados com relação às populações minimizadas e as desigualdades acirradas nesse período. Peixoto (2022, p. 42-3) aponta o quadro emblemático das questões que incidiram durante a pandemia sobre o tipo e a relação da escola durante esse período, assim:

As aulas não presenciais – denominadas remotas – com uso de tecnologias foram adotadas de forma improvisada, sem, pelo menos, o aparelhamento técnico prévio de estudantes e professores, o que põe em evidência desigualdades sociais preexistentes e acentua a expropriação do trabalhador. Ao fim de 2019, 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à *internet*, seja por falta de dinheiro para contratar o serviço ou para comprar um aparelho, seja por indisponibilidade do serviço em diversas regiões do Brasil. Destes, 4,1 milhões estudavam na rede pública de ensino. O acesso à *internet* e problemas de infraestrutura das escolas são os maiores entraves para o retorno às aulas neste ano: 49% das secretarias municipais de Educação indicaram altos graus de dificuldade com relação ao acesso à *internet* (IBGE, 2021).

Como podemos notar, os desafios foram intensificados pela falta de acesso das classes sociais economicamente mais prejudicadas às tecnologias digitais. As fragilidades do acesso ao conhecimento mediado por tecnologias e pela *internet* nessa época exacerbaram um histórico de defasagem que já existia na aprendizagem. Melo *et al.* (2022) investiga e consegue relacionar a falta de acesso à tecnologia (*internet*, celular, computador ou *tablet*) pelos grupos de maior vulnerabilidade social com a autodeclaração de raça ou cor parda ou preta, a vulnerabilidade do território em que as crianças viviam, as ferramentas utilizadas pelas escolas e os problemas relacionados ao acompanhamento pelos pais das atividades escolares dos filhos, em razão da ausência por trabalho. Já os estudos de Silva (2022) realizaram o entrelaçamento da sociabilidade com a aprendizagem e mostraram o quanto o isolamento restringiu as práticas escolares de integração entre as crianças nesse período e que esse espaço, em não sendo um

local de encontro e convivência para elas, adquire uma nova configuração, que emergiu através do virtual, do *on-line*, das redes sociais.

Sobre o formato de interação virtual e de amizade das crianças pesquisadas, foi possível coletarmos alguns dados. Miguel e Açuelo continuam uma amizade que começaram na outra escola em que Miguel estudava. Não estudam mais juntos. Miguel passou a estudar na escola pública durante a pandemia e Açuelo ficou na escola privada. Os dois continuam a amizade, agora no formato virtual. Não foram significativos em intensidade os relatos sobre as amizades virtuais, associaram muito a relação social à questão de jogarem *on-line* com os parceiros. Isso pode ser notado pelos dados a seguir, coletados ante as perguntas lançadas pela pesquisadora.

Pesquisadora: Quem tem amigo virtual?

Hérico, não. Helen, tem. Nanda tenho no *Roblox*. Eu conheço a pessoa no jogo começo conversar.

Pesquisadora: Quem tem amigo virtual que não viu na vida real?

Helen, Nanda. Perola. Hérico não.

Pesquisadora: Quem tem amigo virtual que é real também?

Helen: tenho a Maitê.

Maitê: tenho a Helen.

Nanda: tenho a Perola.

Helen: Perola grita sempre, tipo uma maluca.

Diana: no jogo pode.

Helen: ri da perola.

Fonte: Dados da pesquisadora. Encontro 5, Crianças da Escola Privada, em 26/11/2021 (grifo nosso).

A questão da amizade virtual é um ponto de entendimento e atenção, e o estudo de Zequetto (2018) encontrado quando da busca pelo estado do conhecimento tratou desse tema. Aborda a construção do *self*⁶¹ no estudo da solidão em *Alone Together*, de Turkle (2011), e elenca o mundo virtual como a possibilidade de criar nova vida, novos avatares e novas relações e de nos ligarmos às redes sociais arquitetando, ou seja, protegendo assim nossa intimidade. Também, Oliveira e Mendes (2017, p. 62) registram que a tecnologia oferece “a ilusão de companhia (companheirismo) sem a demanda da amizade que produz simplificações das relações reais através da *internet*. Tais autores constataram que, na contemporaneidade, temos medo da intimidade, do diálogo face a face. A conexão, de certa forma, protege nossa intimidade e não nos sentimos sozinhos, isolados, estamos sempre conectados.

Ainda, Oliveira e Mendes (2017, p. 15) analisaram pontos limitadores nesse formato de relação, pois

esta simplificação nas relações geram uma lacuna na construção de relações reais, que acaba por interferir ou comprometer a capacidade de autorreflexão dos indivíduos, visto que quando nos sentimos sozinhos ou isolados é que encontramos a necessidade

⁶¹ *Self* diz respeito a si mesmo, ao conhecimento de si.

de conexões reais e essa busca por conexões é resultado da autorreflexão que o indivíduo realizou em um momento de isolamento.

Perceberam, na conectividade virtual contínua, uma falsa sensação de acolhimento, pois defendem que o isolamento também é importante para o ser humano e a conexão contínua retira esse momento de crescimento e reflexão. Segundo Oliveira e Mendes (2017, p. 63), “é o ponto crucial que deve ser repensado, pois é justamente no isolamento e na solidão que os indivíduos aprendem a conversar e a se conhecer, fato que nessas circunstâncias estimula-se a autorreflexão”. Além disso, chamam a atenção para que não nos descuidemos de diferenciarmos as duas formas de nos relacionarmos (física e virtual). Talvez essa seja uma aprendizagem para a escola da contemporaneidade.

Os autores defendem a importância dos relacionamentos presenciais e diferenciam o que acontece nos dois tipos de relacionamento. Os relacionamentos reais acontecem de forma gradativa e em processos. No virtual, são voláteis, com um clique deixamos de participar de posicionamentos contrários aos nossos e procuramos ideias compatíveis às nossas. Com isso, deixamos de exercitar nossa capacidade de adaptação e convivência com o diferente, simplesmente nos isolamos de formas de pensamentos discordantes dos nossos. Assim, não exercitamos o isolamento e a reflexão possível nessa condição, e temos a oportunidade de nos conectarmos com os iguais, com os que pensam como nós, o que é muito comum de encontrarmos com a designação de estar em tribo, com próprios ideais.

3.2 A CRIANÇA COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO QUARTO: (IN)COMPREENSÕES SOBRE NOVOS ESPAÇO E TEMPO NAS RELAÇÕES

O uso dos aparelhos digitais e as relações com o virtual se apresentaram intimamente ligados ao espaço físico da casa onde as crianças se conectam às redes. Para as crianças que possuem a opção de um lugar reservado/privativo, o quarto apareceu como o lugar arquitetônico de destaque para utilizarem os aparelhos digitais. Percebemos uma cultura instituída sobre o quarto que nos chamou a atenção. Nas visitas domiciliares, três dos pais falaram que as crianças ficam muito tempo no quarto, além da avó/responsável pela Kiara, que trouxe essa questão no grupo do *WhatsApp*⁶² ainda quando a pesquisadora mantinha contato com os responsáveis para a organização dos encontros. Entre o primeiro e o segundo encontro, a avó disse em áudio o que transcrevemos a seguir:

⁶² Grupo formado no aplicativo *WhatsApp* entre os pais/responsáveis, professora e pesquisadora. Eram dois grupos distintos: um para cada grupo de componentes das escolas.

Professora (...), a Kiara fica só no quarto. Fica o dia inteiro, se deixar. Ela fica no celular no quarto ou no computador do irmão que ela leva para lá. Eu não fico o dia todo, mas sei que ela vai para lá. Tenho medo dela ficar depressiva, ela é muito caladinha, ainda não tem mãe. Minha filha morreu num acidente de moto. Se falar de usar menos e não ficar trancada no quarto, vai ser um estudo muito bom para nós.

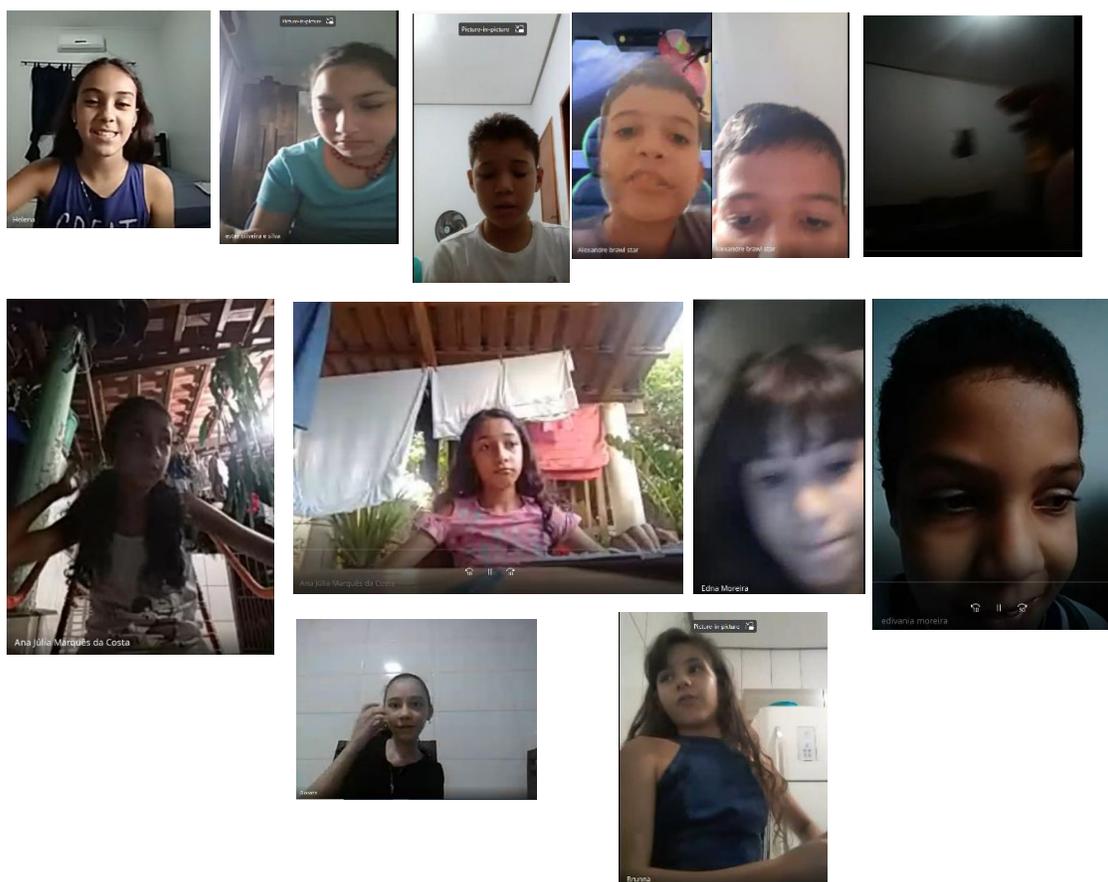
Fonte: Dados da pesquisadora. Avó da Kiara, Grupo de *WhatsApp* dos pais/responsáveis pelas crianças da Escola Pública em 07/11/2021.

A responsável pela Kiara (sua avó) estabeleceu contato constante, até mesmo após o fim dos encontros. Pedia à pesquisadora, pelo *WhatsApp*, que tocasse em pontos relacionados ao tempo de uso, ao local em que Kiara passava maior parte do seu tempo: o quarto, e aos conteúdos acessados no mundo virtual. Contou que a neta era introvertida e que fazia uso excessivo do celular no quarto.

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora, 20/11/2021.

Também foi possível mapearmos imagens do lugar em que estavam no momento dos encontros, quando as crianças mostravam seus quartos, suas salas ou a variação de local que encontravam para estarem conectados para os encontros, conforme apresentamos na Figura 3.

Figura 3: Imagens dos espaços de conexão das crianças em suas casas



Fonte: Print das gravações dos encontros. Banco de dados da pesquisadora.

Como não foi uma questão prevista, não houve perguntas ou atividades planejadas para ouvirmos das crianças sobre a preferência delas por esse espaço. Somente no último encontro realizado, o quinto, com as crianças da escola privada é que houve a inserção dessa pergunta. Nascia ali a visualização da questão. Posteriormente, na fase da análise, o dado chamou a nossa atenção. No início, apareceu como espaço contraditório, diante da interrogação sobre o quarto ser um lugar individualizado, onde a criança pode estar só fisicamente, ou um lugar social, onde ela pode estar com o outro/os outros em rede.

Apesar de a avó/responsável da Kiara pedir ajuda ao relacionar o local de uso à questão de isolamento, a maioria das crianças mostrou que o quarto era o lugar do encontro. Seleccionamos algumas falas e anotações com essas evidências, a fim de compreensão e discussão desse movimento, as quais se encontram a seguir.

Não faltou nenhum encontro. Respostas curtas e gosta de mostrar domínio dos objetos tecnológicos. Participava do seu quarto (Diário de Campo da Pesquisadora sobre o perfil da Diana – Criança da Escola Privada, Encontro 2).

Em qual parte da casa você mais usa a tecnologia?

Hérico → No quarto, sim eu fico no quarto, porque aqui no quarto que tem um ambiente fechado, tem um ar-condicionado, é onde tem o computador também.

Maitê → Nessa sala que eu estou agora, no meu quarto é... Onde eu consigo concentrar, né.

Helen → O lugar da casa que eu mais uso de tecnologia é no quarto, quando não, é na cozinha, vendo receita e tentando fazer ... dando tudo certo... ou botando fogo na casa.

Nanda → Vou até virar o celular aqui para mostrar... é a geladeira aqui, e esse fogão que ele é eletrônico ... no momento tá sem extensão aí ... ou no quarto.

Diana → No meu quarto.

Fonte: (Questão incluída somente nesse grupo – Encontro 5. Escola Privada, em 26/11/2021).

As crianças da escola privada, com exceção de Hérico, que divide o quarto com um irmão, têm seus quartos individualizados. Hérico, Helen e Diana participaram de todos os encontros situados em seus quartos. Maitê variou entre a sala e o quarto. Nanda fez quase todos os encontros da sua copa/cozinha, de um balcão com uma geladeira ao fundo, pois sua mãe estava no quarto. Eram somente as duas na casa. Nanda foi em seu quarto por duas vezes nos encontros enquanto andava pela casa, com a câmera do celular ligada.

Quanto aos locais utilizados para participarem dos encontros, as crianças da escola pública mostraram o seguinte: Estela e Miguel fizeram todos os encontros dos seus quartos. Ana Gabrielle e Paulo nunca participaram do encontro localizados dos seus quartos ou em um lugar privado. Kiara participou do quarto, mas variou de casa. Ela participou de dois encontros da zona rural e não ligou a câmera nesses dias pelo fato de a *internet* ser fraca. Nesse caso, não foi possível saber o lugar utilizado por ela para a participação.

Nas visitas domiciliares, aos pais das crianças da escola pública, foi possível fazermos essa observação para complementarmos esses dados. Na visita domiciliar, os pais responderam sobre o lugar onde a criança mais utiliza as tecnologias digitais:

Sala e quarto (mãe da Estela).

Na sala ou quarto, mas sempre estou atenta aos conteúdos (Mãe da Ana Gabrielle).

A maior parte do uso do celular é na sala. Às vezes, quando ele sobe para o quarto, ele pede para usar um pouco. Mas a maior parte do uso do celular é na sala e, quando ele usa o *notebook* para estudo, é na mesa de estudos dele, que fica no quarto (mãe do Miguel).

Fonte: Caderno de Campo, Visitas Domiciliares, entre os dias 05/12/21 e 08/12/2021.

A pergunta não foi feita para a avó da Kiara pelo fato de o dado já ter sido coletado. Também não perguntamos à mãe do Paulo, pois ela, logo no início da visita, afirmou que ele só usa o aparelho dela ou do irmão junto com eles na sala e vai para o quarto dormir, no máximo às 22 horas.

Esses episódios selecionados sobre as relações das crianças nos grupos de pesquisa nos colocam diante da compreensão das expressões comuns próprias desses grupos de crianças. Guiados pela forma de os estudos desenvolvidos por Thompson (1985) observarem, para entendermos as relações travadas pelas crianças contemporâneas nas culturas digitais, é necessário analisarmos os movimentos históricos nas mudanças da sociedade, pois o movimento da sociedade é o mesmo em relação ao nosso modo de vida.

Friche (2016) desenvolveu uma pesquisa de mestrado, com o título *A Casa Dentro da Casa: o sentido do quarto para o adolescente na contemporaneidade*. O trabalho discutiu sobre os espaços onde os adolescentes, em suas casas, têm feito os usos de *smartphones*. Foram considerados, para nossa discussão, além desse aporte teórico, os estudos de Friche e Sibila (2017); os estudos históricos de Ariès (1981; 2009), de Rybczynski (2002) e Castan (2009); os da área da comunicação e mídia, de Schittine (2004); e da psicologia, de Cardoso (2012).

Os estudos de Aries (1981; 2009) e Rybczynski (2002) situam historicamente o ambiente do quarto como um dos cômodos da casa, um ambiente que compõe o desenvolvimento da vida social, sendo que Ariès (1981;2009) acompanha as mudanças na vida social desde a Idade Média, quando não existiam a designação das funções de cada espaço/cômodo da casa. Propõem considerarmos o grande número de pessoas que viviam no mesmo ambiente doméstico, e que o social, o privado e o de serviços se misturavam.

Esses autores situaram que a sociedade daquela época atribuía maior importância ao mundo exterior à casa e à coletividade. Ao aliar os estudos da psicologia a esse contexto, Friche (2017) relacionou que, nessa época, as pessoas não tinham grande consciência de si e a

individualidade era um conceito praticamente inexistente. Essa relação nos chama a atenção, porque notamos que, em duas das casas das crianças entrevistadas, não houve dados de um lugar de individualidade conquistado.

No contexto histórico apresentados por esses autores, observamos também esses mesmos movimentos no campo histórico mais amplo. As mudanças relativas às fronteiras entre o público e o privado que aconteceram na sociedade a partir do século XVI e as relações econômicas e culturais à época provocaram alterações também nas moradias. As mudanças do espaço social passando a ser governadas pelo Estado caminham juntamente com as gradativas e lentas mudanças nas moradias, que, aos poucos, refletiam as privatizações em ambos os espaços que se consolidam no século XIX. Friche (2016, p. 54) traz um estudo de Castan *et al.* (2009, p. 398) que denota três pontos significativos desse processo de reorganização da sociedade e a conseqüente alteração arquitetônica da casa, que passa a definir os cômodos de forma separada, assim:

[...] a busca de um individualismo de costumes, separando o indivíduo do coletivo; em seguida, a multiplicação dos grupos de convivialidade que permitem escapar tanto à multidão como à solidão, [...] por fim, a redução da esfera do privado à célula familiar que se torna sede privilegiada, se não única, do investimento afetivo e do recolhimento íntimo.

A família que antes morava na mesma casa se constituía em uma composição numerosa, abarcando vários graus de parentescos. Aos poucos, passa a se reconstituir, principalmente em estreita relação com as demandas do período da industrialização. Segundo Friche (2016, p. 49),

a expansão do capitalismo industrial urbano gerou uma nova ordem econômica e acelerou os processos de privatização, causando maior preocupação com a vida pessoal e os sentimentos nas famílias burguesas. Com isso, a família ganhou força e passou a ter a função de lugar do privado, tornando-se o espaço privilegiado, de confiança e estabilidade para as pessoas. À família cabia os assuntos íntimos e sobre a vida privada, em oposição ao público, esse enfraquecido moralmente. A casa era o local que acolhia e protegia toda a família.

Há, então, a separação de locais para trabalho e dos espaços delimitados e privados. A casa passa da função de abrigo e proteção para um local de privacidade; com isso, vão se demarcando novas necessidades, novas distribuições dos cômodos: públicos (para encontros sociais/visitas, as salas de visita, de jantar e de jogos) e os cômodos íntimos (os quartos de dormir e de vestir, esses com uso restrito aos membros da família) (FRICHE, 2016). Ao lado dessas mudanças do setor social, essa autora aponta que o setor íntimo foi se fortalecendo, ao longo do século XX, como espaço de individualidade.

O estudo de Corbin (2009) relacionou as consequências higienistas e hospitalares tomadas para o tratamento dos doentes acometidos pela epidemia de cólera, que, em 1832, impulsionou a necessidade do leito individual como medida de saúde nos hospitais. Ressaltou que, por medida de tratamento isolado, conseqüentemente, se geraram a multiplicação dos quartos na casa, a redução do seu tamanho e a adoção das camas individualizadas.

No entanto, observamos, na linha histórica, que a intimidade e a privacidade individual ainda eram algo a ser conquistado e consolidado, o que só veio a acontecer a partir da segunda metade do século XX. Nesse movimento, os filhos que dormiam em quartos comuns passam a ser separados entre meninos e meninas. E a sala, geralmente ligada a todos os quartos, era o lugar onde, segundo Ariés (2009), se viviam as experiências coletivas.

Outro ponto a observarmos se refere à constituição das atividades diurnas e noturnas, em que, ao longo do tempo, foi possível também de perceber mudanças na criação e alteração dos horários de “ir para o quarto dormir”. As crianças mostraram, em suas rotinas de “hora de dormir” e “agora não é hora de usar celular”, as culturas de sono em suas famílias, como veremos à frente no quadro 13, o que podemos relacionar com os costumes da família, inclusive por outras gerações com as quais convivem: irmãos mais novos e avós.

O estudo de Prost (*apud* FRICHE, 2016) realça uma mudança significativa, a de que, antes, a vida privada era a familiar e passa, dentro da própria família, a se desenvolver a vida privada individual. Evidência, paralelamente, que, cada vez mais, mudanças significativas têm ocorrido na configuração arquitetônica das casas, desde aquelas situações em que as crianças que dormiam com seus pais, primeiramente, os mais velhos, passaram a ter seus quartos separados, até que, na contemporaneidade, podemos acrescentar também a relação significativa na ação de montar um quarto já para o bebê que ainda vai chegar.

Assim, historicamente, temos que o ambiente do quarto da casa consolida-se como um ambiente privativo requerido por todos os tempos geracionais, íntimo e individualizado. Conforme Friche e Sibila (2017), esse ambiente adquire o *status* de lugar cobiçado para o exercício da individualidade e a diferenciação dentro da família, tornando-se ambiente que cumpre outras funções, além da satisfação do sono, atendendo a outras atividades individualizadas. Assim,

esses quartos não eram somente quartos de dormir, no entanto; as crianças usavam seus quartos para brincar, as esposas e filhas usavam seus quartos para realizar trabalhos silenciosos (costurar ou escrever) ou para ter conversas íntimas com suas amigas. O desejo de ter um quarto só para si não era mera questão de privacidade pessoal. Ele demonstrava uma crescente consciência da individualidade – uma

crescente vida pessoal interior – e a necessidade de expressar a individualidade fisicamente (RYBCZYNSKI, 2002, p. 120).

Podemos inferir, diante desses estudos sócio-históricos, que a era digital, no contexto brasileiro de difusão da *internet* na década de 1990 em diante, expande-se e passa a ser inserida num contexto histórico e arquitetônico da vida privada familiar. Aquilo que já estava estabelecida como vida privada, passa a ser redefinida pela ideia da vida privada individual, porém com movimentos diferentes entre as camadas sociais.

Com relação à diferença desses ambientes entre classe social, encontramos, em Rybczynski (2002), que os conceitos de privacidade e domesticidade foram grandes conquistas da Era Burguesa. Destaca tal autor que as mudanças na casa, como espaço de moradia, é uma referência à evolução da casa burguesa e que, posteriormente, se difunde-se para as camadas populares. Aponta quatro elementos que podemos considerar para acompanhar a evolução da casa: a dimensão dos cômodos, a criação de espaços de comunicação, a especialização dos aposentos e a distribuição do calor e da luz.

Pelas imagens capturadas das gravações dispostas na Figura 3, podemos ver a maioria das crianças participando dos encontros dos seus quartos. Por algumas imagens, é possível ver essas questões que são demarcadores sociais desses espaços: o tamanho do quarto, pintura das paredes, forros/telhas, claridade, presença ou não de ar-condicionado e outras portas, como a de um banheiro privativo.

Também, Friche (2016) aponta que os modelos de quartos têm relação com as camadas sociais das pessoas. O modelo predominante para as camadas médias e altas no século XX era aquele em que os quartos estavam todos voltados para a sala de visita, ambiente central da casa. Já na transição para o século XXI, intensifica-se a configuração arquitetônica dos quartos à vinculação dos banheiros individuais, antes vistos como privilégio apenas do quarto do casal.

Assim como o estudo de Corbin (2009) relacionou as consequências higienistas e hospitalares diante da epidemia de cólera de 1832, impulsionaram a individualização dos leitos e quartos, na contemporaneidade, os reflexos do longo período de isolamento imposto como medida ao controle da pandemia por Coronavírus. O estudo recente *Crianças e escolas no contexto do isolamento social: aprendizagens e sociabilidades entremeadas*”, de Melo *et al.* (2022, p. 95), destacou que, durante o período de isolamento mais intenso,

em casas com diferenciação de cômodos, o quarto foi destacado como domínio da intimidade, um lugar mais reservado, fresco e silencioso, sendo utilizado para estudar, brincar, descansar e fazer uso dos aparelhos eletrônicos, mesmo por aquelas que o compartilhavam com outra pessoa da família. A cozinha foi apontada como um lugar

onde gostavam de estar para se alimentarem, mas com pouco destaque. A sala estava sendo utilizada como lugar para estudar, jogar vídeo game e, principalmente, para assistir televisão.

O ambiente do quarto como símbolo da intimidade, individualidade e privacidade, privilégio das camadas médias e altas da sociedade, com o desenvolvimento tecnológico e a multiplicação dos aparelhos eletrônicos, cada vez mais populares e acessíveis, é apontado como reforçador do formato de vida. Segundo Schittine (2004, p. 56),

os aparelhos de televisão, que antes, concentravam-se na sala de estar e a família se reunia em torno deles, hoje estão espalhados pelos vários cômodos das casas, sendo que cada quarto passou a ter a sua televisão. Foram equipados com todo o arsenal tecnológico, destacando-se aqui o computador individual, esse conectado à *internet* e ao mundo. Quando cada membro da família passa a ter seu próprio computador, o aparelho toma dimensões individuais: é o programa que aquele indivíduo escolhe, com as ferramentas instaladas por ele, seus arquivos, suas pastas, sua agenda que, juntos, formam um diário íntimo ou um arquivo íntimo da vida daquela pessoa. É a individualidade evidenciada no ambiente de rede pelos possessivos “meu computador”, “meus documentos”, “minhas imagens” etc.

Nas relações parento-filiais,

no quarto eles fazem de tudo: estudam, recebem amigos e se interagem com eles presencial e virtualmente, utilizam a *internet* e as redes sociais, sendo um espaço de compartilhamento e de sociabilidade, como também de diferenciação de seus pais. Espaço físico e virtual, cultura do quarto e cultura digital se mesclam e corroboram mutuamente para a vivência da adolescência (FRICHE; STENGEL, 2017, p. 100).

Diante disso, destacamos um caso particular: o de Ana Gabrielle. Percebemos ser a criança que menos realizava experiências sozinha/privada. Vimos que ela estava sempre inserida em um contexto coletivo. Ela divide seu quarto com outras duas irmãs, uma delas é bebê. Com exceção do Paulo, que, por suas questões específicas, necessita de acompanhamento, ela sempre se apresentou com outros à sua volta. Ana Gabrielle realizava os encontros da área externa, no qual percebemos ser o local comum dos membros da casa, onde, além dos pais e das irmãs, morava também a avó e, por vezes, era circulada por colegas da vizinhança. Na visita *in loco*, notamos que a casa de Ana Gabrielle não era murada.

Ela não tinha seus próprios aparelhos, no entanto sempre lhe fazia disponível o computador ou o celular dos pais. A família da Ana Gabrielle estava sempre em volta das suas atividades e das suas ações nos encontros do grupo da pesquisa. Em vários episódios, ouvimos a voz da mãe ou da irmã dela participando das respostas, quando ela apresentava alguma ideia ou se posicionava sobre algum ponto.

Em relação às demais crianças que utilizaram o quarto como espaço da pesquisa, os estudos de Cardoso (2012) podem nos ajudar a melhor entendermos a “cultura do quarto” na vida das crianças e dos adolescentes, particularmente em era digital. O autor defendeu que a cultura do quarto “ganha força na medida em que, cada vez mais, a rua é percebida como ameaçadora e os perigos reais impõem um estilo de vida mais recluso, empurrando os jovens para dentro de suas casas” (CARDOSO, 2012, p. 11). Justificou que, nesse modelo, os adolescentes, e relacionamos também as crianças da pesquisa, constroem seus próprios espaços nos quartos das suas casas. Ele aponta que é um movimento importante na constituição da subjetividade dele/dela, ao afastar-se e se diferenciar dos seus pais, ao passo que ampliam suas relações sociais nas redes. Segundo esse autor, “buscam a vida privada individual e, paradoxalmente, se expõem publicamente para o mundo” (CARDOSO, 2012, p. 11). É nesse jogo que pode estar, muitas vezes, um perigo de, na intenção de firmar seu espaço identitário, tornar públicos elementos pessoais, como fotos, endereço, intimidade, enfim a vida privada.

Nesse emblema da compreensão das crianças em espaços privativos e com acesso às tecnologias/à *internet*, os estudos da área da psicologia de Cardoso (2012) e Friche e Sibila (2017) entendem que, para a criança, longe do policiamento dos pais (parentalidade), o quarto seria uma forma de privacidade, um lugar de proteção e de resguardo da sua individualidade. A privacidade é importante, porque participa do processo da formação da identidade, que, por sua vez, é elemento fundamental para a atuação/o protagonismo da criança.

A partir dessa percepção de Cardoso (2012) e dos estudos históricos que relacionaram os movimentos da sociedade e o modo de vida contemporâneo, conseguimos identificar que, na contemporaneidade, o espaço virtual e as interações a partir dele têm sido eleitos, por pessoas de diferentes etapas geracionais, como o lugar onde atualmente gostam e querem estar, também pela sua forma de acomodação.

Esse foi um fenômeno observado quando o Miguel disse sobre seus excessos no mundo virtual; no entanto, trouxe paralelamente que sua mãe também fica muito tempo nas redes sociais e na *internet*, expressando o seguinte:

Miguel: O que eu ia falar né ... tipo, a definição da hora que também a minha mãe dorme é bemmmmm razoável ... nem para minha mãe dormir é tipo bem parecida com a da minha, quando a minha bateria vai acabar no aí eu vou dormir lá para umas meia-noite por aí, aí eu acordo cedo no outro dia com sono, aí tem que jogar água fria no rosto mas minha mãe tem hora que ela deixa a televisão ligada, aí acaba dormindo, eu falo acorda, aí quando eu vou dormir na casa dela É porque ela gosta de botar em oração né, aí ela bota na oração e deixa oração a noite toda.

Fonte: Crianças Escola Pública, Encontro 3, em 16/11/2021 – Roda de Conversa.

Miguel faz uma entonação de voz dando a perceber que a rotina da sua mãe no celular até tarde é quase a mesma da dele. Estela também fez essa referência ao comportamento da avó quanto a horários na *internet*. Estela disse:

minha avó também, pede para eu colocar oração e deixa passar. Quando acaba, minha vó já tá dormindo... eu falo... vó, sua oração... ela responde: é, acabei pegando no sono ... todo dia isso, todo santo dia”.

Fonte: Dados da pesquisadora. Crianças Escola Pública, Encontro 3, em 16/11/2021.

Esse diálogo sobre as culturas digitais desempenha um importante papel na reformulação das relações humanas intermediadas pela *internet* e nos efeitos sobre as interações, a noção do estar só e estar com o outro, os tempos das rotinas para as diferentes gerações. A mediação da *internet* como espaço de interação social da criança abre espaço de indagação a respeito de como as relações vêm se transformando e se conformando também a esses novos formatos. Como pontuou Cardoso (2012), ela exporta o *self* do físico para o virtual, o que, para os adultos/pais/responsáveis, parece surgirem dúvidas ao responder se o filho está ou não está em casa.

As crianças, nos encontros da pesquisa, estavam em seus quartos e, por diversas vezes, tivemos episódios de elas mostrarem relações com os adultos a partir desses locais. Abaixavam o tom de voz em determinados momentos, olharam ao seu redor, conferiam se a porta e a janela do quarto estavam fechadas para poderem fazer algum comentário ou exibirem o seu eu diferente do que os pais, avós e/ou irmãos mais novos compreenderiam.

Consideramos, assim, que o paradoxo do “estar só” não se relaciona apenas à questão do lugar de onde se conecta ao mundo virtual. Oliveira e Neves (2017) desenvolvem uma reflexão baseada nos estudos de Sibilia (2008), em que apresentam outra direção quanto à ideia de o estar conectado ao mundo virtual ter relação com o estar só. Para eles,

atualmente, as personalidades são convocadas a se mostrarem, imperando o fascínio pela visibilidade, pela sensação do ser celebridade, de estar sempre em foco. Percebe-se a transformação das personalidades introdirigidas para personalidades alterdirigidas, personalidades voltadas para o espetáculo, para o outro. Ademais, tem-se o movimento de privatização dos espaços públicos concomitantemente com o movimento de publicização do privado. [...] O exibicionismo do íntimo que se expande captura campos que, mesmo em tempos recentes, seriam impensáveis. Novas tecnologias, presentes em movimentos de mutação da construção do Eu, deslocam os eixos do eu em direção a outras zonas: do interno para o externo; da alma para a pele; da subjetividade para as telas de vidro (OLIVEIRA; NEVES, 2015, p. 58).

Apresentam a questão do fascínio pela visibilidade, do ser celebridade, do espetáculo, do exibicionismo, e, conseqüentemente, a contemporaneidade e a relação com as culturas

digitais trazem a publicização do privado. Para eles, exercem novas construções da subjetividade. Nessa direção, mesmo que as crianças dos dois grupos não tenham provocado temáticas como crianças *youtubers* ou influenciadores digitais mirins, ou *vloggers*, com suas rotinas diárias de compartilhamentos do cotidiano, esses estudos de Oliveira e Neves (2015) e de Sibila (2008) nos colocam diante da contradição das questões como o exemplo de Kiara (criança da escola pública). Sua avó traz o depoimento de que teme por seu isolamento no quarto, pois é muito introspectiva. Porém, na roda de conversa, no encontro 1, Kiara diz que tem 1.524 seguidores no *TIKTOK*.

Pelo que podemos entender com base nesses estudos realizados, a avó de Kiara detém o olhar ao ambiente e às relações físicas, o estar só arquitetônico, como sensibilizado por Cardoso (2017), ao passo que Kiara (criança da escola pública) nos traz elementos de uma subjetividade reconstruída pela alta visibilidade no mundo virtual, como apresentaram Oliveira e Neves (2015).

Foi possível discutirmos a questão da diferença digital com relação à moradia das crianças, aos seus lugares de usos, às pessoas/às gerações/aos grupos familiares com quem convivem, além de apreendermos uma perspectiva dos movimentos individuais e coletivos nos dois grupos. Recorrendo-nos aos estudos históricos de Ariés (1981) e às contribuições da psicologia de Friche (2016 e 2017) e Cardoso (2012), percebemos as desigualdades entre os espaços e as relações estabelecidas nos grupos sociais, na reprodução de outras desigualdades sociais mais amplas e históricas. O ambiente e a condição dos usos das tecnologias digitais são um indicador de desenvolvimento.

Esse foco nos lugares de usos das tecnologias digitais sustenta que, apesar de maior acesso às tecnologias digitais pelas camadas sociais economicamente favorecidas, sobretudo ao celular, a desigualdade digital se mantém relevante no contexto brasileiro, visto que a análise do ambiente de uso do formato do uso revela relações significativas entre acesso, usos e tipos de uso digitais e as desigualdades sociais que perpetuam entre as camadas sociais e culturais brasileiras.

3.3 AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA E ADULTO PERMEADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

As relações sociais das crianças nas culturas digitais, apreendidas na pesquisa de campo, perpassaram sobretudo pelos contornos criança-família-casa; criança-professora-escola; criança-pesquisadora-grupo. Essas relações tiveram foco na pesquisa devido ao fato de

trazerem, conforme Thompson (1998), além das questões econômicas, mediações por costumes e práticas que as condicionam. As discussões, nesta parte do capítulo, concentram-se no contraponto entre os tipos de experiências que as crianças contemporâneas vêm desenvolvendo nas culturas digitais, os riscos que as relações digitais encerram contrárias à formação humana e o formato da relação entre adulto e criança. Tudo isso, porém, pela apreensão da própria criança e como ela tem percebido todo esse contorno dos adultos.

De início, destacamos que os estudos teóricos estabelecem a base de análise sobre a relação entre adulto e criança, direcionando-se para uma relação que considere a criança como um sujeito de direitos em atuação nos modos de vida em curso. Em seguida, evidenciamos, pela observação analítica dos dados da pesquisa, os diferentes modos relacionais adulto-criança apreendidos. Por fim, apresentamos o posicionamento das crianças sobre o nível de confiança que elas têm com os pais/responsáveis, sobre quem é a pessoa mais tecnológica da sua casa, sobre ela ter ajudado os adultos na relação com as culturas digitais, enfim, sobre as questões que demonstraram aspectos da relação delas com os adultos e que demarcam um tipo de relação adulto-criança nas culturas digitais em curso.

Para Hutchby e Moran-Ellis (1998), há um senso comum de que a infância não é a mesma como sempre foi. Todavia, é preciso considerarmos a existência de infâncias ao invés de infância, assim também um modo diferenciado de agir dos adultos em relação a essas infâncias. A criança é um ser social por se transformar, construir e atuar no mundo. Avança-se, assim, a concepção de que as próprias experiências sociais que elas travam na vida cotidiana atualizam constantemente o significado da infância (HUTCHBY; MORAN-ELLIS, 2011).

Souza e Silva (2017) discutem que o avanço das tecnologias e o aumento da exposição a riscos podem levar os pais a medidas desproporcionais de vigilância aos filhos. A problemática envolve limites da intervenção parental na vida digital do filho(a). Asseveram que, em nome da preservação da segurança, esse controle sobre a atuação dos filhos *on-line* pode ultrapassar os limites da razoabilidade, infringindo as esferas dos direitos à privacidade e autonomia e, inclusive, gerando consequências no desenvolvimento de sua personalidade. Em seguida, abrem uma discussão sobre limites de interferência saudável dos pais na vida digital dos filhos. Depois, situam o direito à participação, reconhecendo-o como direito fundamental pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e o abordam pela via do direito de participação das crianças e dos adolescentes no contexto familiar, da seguinte maneira:

A participação das crianças e adolescentes ativamente no contexto decisório da família propicia o desenvolvimento da personalidade de todos os sujeitos envolvidos, em especial do infantil, uma vez que, havendo uma participação ativa e possibilidade

dentro do contexto familiar de escolha da “produção de sentidos de vida”, supera-se a visão paternalista (ligada ao pátrio poder) de cuidado e proteção que vem a limitar o pleno desenvolvimento da personalidade da criança e adolescente (SOUZA; SILVA, 2017, p. 44).

Valendo-nos dessa discussão travada por Souza e Silva (2017), inserimos os meios tecnológicos digitais e as redes sociais numa nova forma de constituição das relações sociais, em que “a exposição de si constitui uma forma de desenvolvimento da personalidade e mais, é uma forma principalmente de receberem validação social em suas interações “na rede”” (NEJM, 2016, p. 1). Dessa forma, evidenciamos, nesse ponto da discussão, as oportunidades digitais ao público infanto-juvenil no que se refere à disponibilização de conteúdo educativo e de entretenimento, partindo da consciência dos perigos do mundo *on-line*.

Considerando o cenário de vulnerabilidade para as crianças, o estudo de Souza e Silva (2017) traz o dado do quantitativo de 42% das páginas de conteúdo digital, naquele ano de sua pesquisa, terem sido denunciadas por conteúdo contrário aos direitos humanos e, dentre elas, 18 mil páginas terem sido relacionadas a conteúdo de pornografia infantil. Essa realidade apontada pelos autores mostra a insegurança dos ambientes virtuais ainda e justifica a enorme preocupação dos pais em relação ao uso da *internet* por seus filhos.

Diante da questão das oportunidades educativas encerradas e do contexto de vulnerabilidade, os autores caminham por mostrarem a forma mais comum da atuação parental, assim:

a forma mais direta e comum de atuação parental em relação aos filhos se dá pelo exercício do Poder Familiar. Este instituto do Direito das Famílias prevê a atuação dos pais na satisfação das necessidades materiais e imateriais da prole. Isso significa que, para além do mero sustento, deve-se presar pela garantia das demandas bio-psíquicas da criança e o cumprimento de seu melhor interesse. O descumprimento dessas prerrogativas pode, inclusive, demandar a suspensão ou mesmo extinção do poder familiar (SOUZA; SILVA, 2017, p. 48).

Após apontarem a forma mais comum da atuação do poder familiar, os autores constroem uma alternativa para a garantia de um acesso seguro e responsável das crianças e dos adolescentes nas culturas digitais. A via que desenvolvem é do “empoderamento e educação para a emancipação em uma tentativa de superação do paradigma de mera proteção limitadora” (SOUZA; SILVA, 2017, p. 49). Tecem a percepção das crianças na medida do discernimento delas como cidadãs ativas pela via do direito de serem informadas e de participarem das decisões tomadas pelos adultos. Conclamam a observância do nível de profundidade da interferência parental, equilibrando a guarda e proteção do filho, sem violar a privacidade.

Nesse sentido, posicionamo-nos contrários à interferência vertical e não dialógica, considerando-a negativa para o desenvolvimento.

Trazemos essa discussão para o diálogo com os dados da pesquisa com as crianças das escolas pública e privada, conservando, sobretudo do estudo de Souza e Silva (2017), que a atuação parental deve ser para conscientizar os filhos acerca dos cuidados necessários para lidarem com o meio digital/a *internet*. Isso deve ocorrer por um meio dialógico, participativo e informativo, estando os adultos atentos quanto a respeitarem os espaços de privacidade e de construção da própria pessoa. Esse espaço de autonomia deve considerar a capacidade gradativa de entendimento dos filhos, defendendo a via da dialogicidade para inclusão da pessoa no processo de sua própria proteção (SOUZA; SILVA, 2017).

Sobre a relação das crianças com suas **famílias**, foi possível percebermos maior presença dos pais das crianças da escola pública em volta delas durante os encontros da pesquisa. Também houve mais contato dos pais dessas crianças com a pesquisadora. Também da avó de Kiara (criança da escola pública), que, dentre outras vezes, pediu para alterar a data do encontro porque iriam viajar e, ao término do último encontro, pediu que continuasse com o grupo no *WhatsApp*, a fim de que as conversas tivessem sequência.

Outra presença familiar intensa na pesquisa foi a da mãe do Paulo. Ela participou de todos os encontros com ele. Foi uma presença estranhada (CORSARO, 2009), principalmente nos primeiros encontros. Porém, aos poucos, percebemos que o incômodo era mais sentimento da pesquisadora do que das próprias crianças. À medida que o tempo passava, a pesquisadora foi identificando o que a incomodava e percebeu a questão de Paulo ter diminuído seu espaço de livre expressão com a presença dela. Provocamos a percepção da necessidade de menor participação pela mãe com a estratégia de perguntas mais direcionadas ao Paulo, dando-se menos voz para ela. Depois vimos que as próprias crianças do grupo tomavam o trabalho dela, de ser apoio do Paulo, conforme registros a seguir:

As crianças pedem ao Paulo para desligar o microfone, quando esquece aberto e causa ruído. Sempre alertam umas às outras. (diário e Campo, Encontro 2, início).
 Estela se dispõe a me ajudar a auxiliar o Paulo a entrar na sala *on-line* via aplicativo *WhatsApp* sem a ajuda da mãe dele. Paulo entrou e todos o cumprimentam. A turma gosta dele e o ajuda a participar (Observação do 4º Encontro – Caderno de Campo da Pesquisadora).
 Estela cumprimenta o Paulo, que chega. Kiara cumprimenta o Paulo, que está com câmera aberta. Falam de apresentarem o trabalho. Mãe do Paulo fica ajudando, mas as crianças quase não dão voz a ela. Paulo pergunta porque ainda não começou. Estela pergunta ao Paulo se ele preparou o trabalho e se poderiam decidir quem irá apresentar primeiro.

Fonte: Diário de Campo, Encontro 5, 23/11/2021.

As crianças usavam a estratégia de apoiar o Paulo antes que a mãe o fizesse. Até mesmo fizeram com que ele percebesse possibilidades diferentes daquelas que a mãe lhe apresentava.

Paulo: Já ajudei minha mãe, mandei mensagem para o serviço da minha mãe. Mexo no celular da minha mãe, apago os vídeos para ela para o celular não travar. Limpo tudo.
Miguel: Igual o Paulo disse... hoje também a gente pode instalar uns aplicativos de limpeza do celular e apagar coisas para melhorar.

Fonte: Dados da pesquisadora. Encontro 3, Crianças da Escola Pública, em 16/11/2021, aos 40'54''.

Eles criavam um ambiente de colaboração em que partilhavam espontaneamente seus conhecimentos tecnológicos. Com isso, aos poucos, as próprias crianças assumiam o papel de apoio ao Paulo. Outra relação adulto-criança percebida nos encontros da pesquisa foi com Ana Gabrielle. Durante os encontros, ela sempre estava rodeada de mais pessoas. Visualizamos Ana Gabrielle com sua mãe por perto, atenta ao encontro, chegando até mesmo a participar com algumas falas. Outras vezes, por suas irmãs (uma de sete meses), como também por vizinhos. Em uma das vezes, ela participou do encontro da casa da sua prima, junto com ela.

Percebemos também, por diversas vezes, que a mãe da Estela passava ao fundo do quarto, ambiente do qual Estela participava do encontro. As crianças da escola pública também demonstram um significativo relacionamento com irmãos mais novos e avós, e o convívio com outras etapas geracionais. Miguel e Ana Gabrielle apresentaram seus irmãos mais novos ao grupo, expressando sentimento de amor e admiração por eles. Estela falou de amor familiar; Ana Gabrielle falou de relações envolvendo seus vizinhos. Kiara, Ana Gabrielle, Estela e Miguel convivem com avós na própria casa onde moram e os mencionaram, trazendo-os em comentários e exemplos⁶³.

No grupo das crianças da escola privada, quase não houve presença dos pais nos encontros. Os pais, raríssimas vezes, falavam no grupo de *WhatsApp* criado para a pesquisa. A mãe da Diana apareceu no primeiro encontro. Esteve próxima a ela para a apresentação inicial dos seus objetos preferidos. Os pais de Helen já se aproximaram uma vez da janela do seu quarto de onde ela participava dos encontros *on-line*.

Maitê teve a presença da mãe apenas em um pequeno momento do primeiro encontro, mas o irmão mais velho sempre estava na casa, pronto para quando ela o solicitasse para o socorro tecnológico. A presença do irmão na sala onde Maitê muitas vezes participava do encontro não era de vigilância, mas por ela mesma sentir segurança e poder se sobressair quanto

⁶³ Essas questões aparecem nos excertos dos Quadros 12 e 13.

aos usos das tecnologias. Segundo ela, ele é o mais tecnológico da casa. Ela o acionou por duas vezes, a fim de que ele lhe ensinasse um recurso do *Meet*.

Hérico, uma vez apenas, acusou a intromissão do irmão no encontro, mas resolveu rapidamente. Ele tem um irmão mais velho e uma irmã mais nova.

Nesse grupo, esporadicamente, foi possível identificarmos a relação das crianças com outros membros da família que não fossem os pais ou o irmão da Maitê e do Hérico. Não houve experiências em que as crianças envolvessem outras gerações, como avós ou irmãos mais novos. Apenas Helen falou sobre um tio que também gosta de patinar como ela. Nanda falou sobre um irmão mais velho por parte de pai, que não tem convivência com ela. Diana e Helen não têm irmãos. Apenas Nanda falou vagamente sobre vizinhos compartilharem da sua *internet*, pois, no seu bairro, muitos não têm sinal.

Como membros de grupos sociais, as crianças produzem e reproduzem ações culturais nas relações que estabelecem, seja com outras crianças ou com os adultos. Às reações das crianças pesquisadas sobre as relações parentais acrescentaram-se contornos pelo demarcador de classe econômica e cultural, envolvendo intensidades diferentes de acompanhamento dos filhos/netos, o que podemos confrontar com as questões de formação identitária, de espaço para participação, de envolvimento e atuação/protagonismo.

Diante da questão lançada na roda de conversa: “Quem é a pessoa mais tecnológica da sua casa?”, as crianças trouxeram elementos da sua relação com familiares de gerações diferentes da sua, pautadas pela percepção delas sobre seus saberes tecnológicos em relação a eles.

Quadro 12: Identificação da participação e atuação digital das crianças

Grupo das Crianças da Escola Pública	Grupo das Crianças da Escola Privada
<p>Quem é a pessoa mais tecnológica da sua casa? (vários levantaram a mão rapidamente). Pedi para se organizarem para a fala.</p> <p>Miguel: sou eu. Aqui em casa, minha vó não sabe mexer. Quando ela quer mexer, então quando ela quer digitar uma mensagem para alguém, ela diz, “vem cá” aí eu vou lá e tenho que digitar. Minha mãe quer instalar algumas coisas e não sabe instalar, aí eu tenho que ir lá e “negoçar”, quando quer baixar algum aplicativo... quando ela quer que eu vou imprimir alguns papéis para ela, aí ela me manda em foto, bem em PDF, depois, me manda em foto e quer que eu transforme em PDF. E eu cobro bem 1,00 por uma foto. Então o mais tecnológico da minha casa sou eu, porque aqui ninguém sabe mexer. Lembrando que meu irmão é mais tecnológico do que eu, lembrando que ele tem 1 ano e 9 meses. Ele sabe entrar em Tik Tok, sabe mexer, liga para as</p>	<p>Quem é a pessoa mais tecnológica da sua casa? Diana → Eu. Minha mãe não sabia umas coisas e eu ensinei.</p> <p>Hérico → Eu acho que é eu né, porque meu pai ele trabalha no computador, mas só que é lá na sala dele e eu que fico aqui imprimindo papel para ele aqui, mexendo na impressora... imprimir papéis para ele e algumas coisinhas que ele precisa, como puxar boleto ... esses trem e porque eu já ensinei a minha irmã a mexer aqui no computador. O meu irmão sabe, mas não muito, aí eu ensinei minha irmã. Eu trabalho aqui também no computador, no telefone que eu imprimo as coisas que o meu pai passa para empresa dele. Sim, porque aqui é mais fácil e eu recebo R\$ 100 por mês. Na parte da manhã assim quando eu chego em casa, eu faço as tarefas de noite, né aí</p>

peessoas, envia vídeo para pessoas, envia foto e áudio para as pessoas. As fotos não saem boas, mas ele manda, vídeo e áudio para as pessoas.

Ana Gabrielle: **Eu e minha irmã. Eu a ensinei.** Ela tem o telefone dela. Ela faz o que ela quer, ela instala o que ela quer, ela pesquisa na *internet*, só que é daquele jeito: “Eu quero tal coisa e tem que ser naquela hora”, aí eu tenho que ir, instalar o joguinho. **A menos tecnológica aqui em casa, também é minha avó**, ela fica pedindo para eu tentar ajudar ela, porque ela ainda não sabe mexer muito.

Paulo (35’56’’): Aqui em casa quem é mais tecnológico é meu irmão. É o Gabriel, né? Ele mexe no celular, faz comida, mexe em tudo, faz tudo. O menos tecnológico sou eu.

Estela: Bem, aqui **quem mais usa tecnologia é meu pai**, pois, **ele mexe nas coisas que exigem muita tecnologia.** E da minha família, quem é **menos tecnológico é minha avó**. Porque ela pega e fica pedindo para minha mãe arrumar. Eu sou filha única.

Kiara: **Os mais tecnológicos são meus irmãos** (18 e 28 anos). Só que eu nem sei em tudo que eles mexem. Meu irmão mais velho, tem uns 28 anos, ele vai se formar, está se formando em direito, e meu irmão do meio, vai ser engenheiro, só fica em celular. Eles são mais tecnológicos. **O menos tecnológico é meu avô.**

Miguel: Na minha opinião, hoje em dia, **os idosos não sabem mexer em telefone, porque eles acham que é uma tecnologia muito avançada.** Minha avó quando a *internet* está ruim diz “Porque esse bicho não está pegando direito??” Aí eu digo “vó é porque o sinal deve estar ruim”.

Estela: **Minha vó** também vive dizendo: “Estela porque a *internet* está fraca?” Eu falo calma aí vó, a *internet* é assim mesmo, não tem outro jeito não. Na família todo mundo sabe, menos minha avó. Minhas duas avós, tem uma que sabe até mais ou menos, minha mãe tem que ensinar para ela e meu pai tem que ensinar para minha outra avó também. E aqui em casa, não sei te dizer quem é mais ou menos.

Kiara: **Meu avô** também é assim: “porque esse troço não tá pegando?” Aí eu falo calma, agorinha volta.

Ana Gabrielle: **Minha vó fica brava, quer assistir o vídeo do Youtube sobre remédios.** Aí tem uns vídeos que é falso e ela fala que é verdadeiro, fica teimando que é verdadeiro.

Miguel: **Os celulares dos nossos avós, de antigamente, era o NOKIA**, uns celulares mais duros que o Iphone, esses dias minha avó achou o do meu vô que já morreu e disse que ia guardar, porque se um dia ela ficar sem celular, ela usa ele. Acho que isso vai ser logo, porque

eu chego no colégio. já chego do colégio já faço tarefas eu prefiro mais fazer 21;30 ou 22h horas por aí que eu tenho mais tempo. Ele envia por *e-mail* ou pelo *WhatsApp*, ele manda né que é para mim imprimir eu coloco aqui imprimir na impressora é um trabalho rápido e fácil né assim não demora muito e não ocupa o meu tempo. Quando ele chega ele chega cedo às 19 horas, mas quando ele chega 7:30 e 7:40 por aí ele já chega os papéis já tá tudo imprimido.

Maitê → O mais tecnológico da minha casa é **meu irmão**, sério ele é mais velho que eu, **ensina para mim, ensina até para minha mãe para o meu pai.**

Helen → Eu acho que **sou eu**, porque eu passava a maior parte do meu tempo no telefone, meu pai mesmo só usa o *WhatsApp* e o *Instagram*. Minha mãe só usa *Instagram*, *WhatsApp* e um negócio lá que ela tem que resolver documento, e **eu tenho que ensinar a maioria das coisas** para eles. Ele queria adicionar uma certa pessoa que tava conversando com ele no *Instagram*, aí ele não sabia. Outra vez não estava conseguindo abrir um link o que ele queria não tava conseguindo baixar o *Meet* para fazer as reuniões dele... não sei o quê lá da reunião dele.

Nanda → Ninguém usa, a gente, para a gente usar... só que tipo a gente, **a gente já sabe fazer tudo** que precisa fazer... todo mundo né. Nenhum precisou (21’) (O uso é tão comum que não tem a denotação de vou usar tecnologia)

<p>meu irmãozinho, menor, fica só falando para ela, “Me dá, me dá, me dá <i>ceuiar, ceia</i> (me dá o celular).</p>	
<p>O que você já fez por um adulto para ajudá-lo com relação às tecnologias? (40’54’)</p> <p>Estela: Minha mãe pergunta umas coisas que ela não sabe. Estela me ajuda aqui minha filha. Minha vó que não sabe um pouco eu a ajudo.</p> <p>Kiara: Eu ajudo minha avó, porque ela fica me perguntando, porque as vezes na galeria aparece uma mensagem falando que vai apagar todas as fotos tal dia. Ela fica acreditando aí... ela pede para eu agir. Aí eu falo para ela que é falso, que é vírus, vejo quando o celular dela está com vírus, quando a mensagem é falsa.</p> <p>Ana Gabrielle: Eu ajudo muito minha mãe, minha avó e meu pai. Porque eles ainda estão mais ou menos bons para mexer no celular. A minha mãe, eu ajudo nos vídeos, porque ela gosta muito de gravar os vídeos das decorações de Natal que ela faz e quer postar. O meu pai é do mesmo jeito quando ele faz alguma ativação em algum mercado e quer divulgar.</p> <p>Miguel: Eu ajudo minha mãe quando ela quer que imprimir coisas. Nesses dias ela está me devendo 21,00. Ela quer, e eu falo que cobro por folhas. Eu também a ajudo, porque ela esquece a senha do <i>wi-fi</i> daqui de casa, porque ela não mora com a gente. Ela mora no centro. Ela me dá o telefone eu coloco a senha para ela. Eu moro com minha avó, meu avô morreu.</p> <p>Estela: Eu já ajudei minha mãe, meu pai e minha avó. Minha mãe esquece e me pergunta toda hora como faz cada coisa. Minha avó também esquece muito as coisas, esquece óculos, luz ligada... meu pai já é muito tecnológico também.</p> <p>Paulo: Já ajudei minha mãe, mandei mensagem para o serviço da minha mãe. Mexo no celular da minha mãe, apago os vídeos para ela para o celular não travar. Limpo tudo.</p>	

Fonte: Crianças Escola Pública, Encontro 3, em 16/11/2021, e Crianças Escola Privada, Encontro 3, em 22/11/2021 (grifos nossos).

Nesse diálogo, as crianças se reconheceram com uma presença forte em suas casas quanto aos saberes das culturas digitais. Metade delas se colocam como o representante mais avançado nas suas casas quanto aos saberes tecnológicos. Outras indicam diferentes membros como os mais avançados (irmão mais velho ou o pai), no entanto também se colocam com uma participação potente nesse sentido. Somente Paulo é que, além de declarar seu irmão como o que mais sabe sobre as tecnologias digitais, se coloca como o que menos sabe sobre o mundo digital em sua casa.

Pela conversa geral das crianças da pesquisa, foi possível apreendermos que elas são solicitadas pelos pais/responsáveis para ações como digitar, instalar, baixar aplicativo, imprimir. Destacamos que três delas participam ativamente do trabalho de seus pais, ou seja, têm seu saber reconhecido como trabalho. Duas dessas três crianças recebem pagamento pelo seu trabalho e uma delas, foi possível percebermos, tem horário de trabalho. As próprias crianças reconheceram que as crianças mais novas que elas estão desenvolvendo cada vez mais cedo as destrezas com as tecnologias. Também, aquelas que convivem com os avós mostraram que eles solicitam mais a ajuda para resolverem questões de usos das tecnologias e que são mais vulneráveis, principalmente com relação às notícias falsas.

Trazemos por fim, nesse ponto, as falas das crianças sobre a confiança que sentem os pais/responsáveis depositarem nelas nas culturas digitais (Quadro 13).

Quadro 13: Sobre o trânsito digital da criança

Grupo das Crianças da Escola Pública	Grupo das Crianças da Escola Privada
<p>Qual o grau de confiança que você tem dos seus pais? (54'27'')</p> <p>Miguel: Aqui em casa 100% porque mãe tipo ela a única coisa que ela não deixa é falar com pessoas estranhas né no jogo on-line. A única pessoa que ela me vê mais jogando, e ela fica vendo assim, ela fica até rindo, quando vê eu jogando com meu amigo Açuro né da outra escola que eu estudava com ele. Ela fica rindo tem hora, ela até conversa com ele. Mas aqui é 100%. Meu pai também, meu pai de vez em quando liga para conversar comigo, fala como é que tá... Confiam porque tipo a internet pode ser usada para coisas boas para coisa erradas. Também uma coisa errada que eu acho é hackear coisas, porque tipo isso pode fazer uma coisa muito ruim, acho que na conta bancária. Porque depois pode ser preso, vai acabar dando prejuízo para os seus pais.</p> <p>Estela: Meu pai e minha mãe sempre me dizem, eles ficam de olho para saber quem eu tô conversando com quem minha mãe só gosta que eu converse com os meus amigos, com gente que eu não conheço ela diz para não conversar. Não me deixa conversar. Mas, também, nos jogos <i>on-line</i> também tem pessoas que fingem que é criança e que não é, que pode hackear e hackear seu celular também.</p> <p>Kiara: 100 % também. Eles deixam eu fazer tudo 98% é alto hein é muito. Estela: o meu é 100% Ana Gabrielle: O meu também sempre foi 100%</p>	<p>Os pais de vocês confiam e acham vocês competentes nas culturas digitais?</p> <p>Helen: Eu acho que sim porque eles deixam eu ter Instagram, WhatsApp os aplicativos tudo que eu quiser... mas quando eles estão desconfiados de alguma coisa também, pega meu telefone sem nem me avisar para não dar tempo de apagar alguma coisa se tiver né, tipo, mas eles ok eu acho que eles confiam em mim. Mas foi como eu disse né ... se eles desconfiarem vão pegar na hora.</p> <p>Maitê: Eu acho que sim tia. Porque o que saiba, meu irmão já me falou, todo dia quando eu estou dormindo, minha mãe mexe no meu celular. É o que meu irmão falou, se é verdade eu não sei, eu tô dormindo e também eu não tinha muito o que fazer nas redes sociais, eu mexo para ver o que anda acontecendo... e só.</p> <p>Nanda: Tia, você perguntou se eu sou ou se minha mãe me acha competente... competente você quer dizer né então?</p> <p>Pesquisadora: Competente é alguém que é não apenas capaz de sobreviver, mas ele é capaz de gerar uma sensação positiva onde ele vive... ficaram pensativos com essa minha fala... apenas me olhando.</p> <p>Pesquisadora: Aguardei para ver se questionariam mais ou se entenderiam.</p> <p>Nanda: eu acho que minha mãe eu não sei porque vamos lá minha mãe ... ela queria tipo mandar uma foto pelo <i>WhatsApp</i>, ela queria mandar</p>

<p>Eu: Paulo e aí como é que é o grau de confiança deles (Mãe), o papai confia em deixar você mexer no celular ou você mexendo na <i>internet</i></p> <p>Paulo: Sim eles confiam, e a mãe diz, mas sempre tem que estar olhando. Paulo diz: sim sempre tem que estar olhando o que você está vendo.</p>	<p>a foto dela com algum emoji na cara, tia, tia, queria que não vissem quem era... só que aí não teria como né ... porque estava com problemas lá né no telefone. Aí me pediu. Mas não tinha como. Aí ela disse: nossa, mas para você arrumar joguinho né... você consegue...</p> <p>Hérico: Rede social não, eu nem uso né, só o <i>WhatsApp</i> mesmo. Mas eu acho né que minha mãe me acha competente porque só pesquiso no Google e coisas de escola, tarefa, assim que a tia pede para só isso mesmo ...</p>
--	---

Fonte: Dados do Encontro 3, Crianças da Escola Pública em 16/11/2021 e Crianças da Escola Privada em 22/11/2021

As crianças entrevistadas reconhecem que seus pais confiam nelas e relacionam essa confiança à questão de darem aparelhos a elas, de deixarem-nas usar aplicativos e redes sociais, de não as verem conversando com estranhos, porque os deixam livres e sozinhas com o celular. Falam em 100% de confiança, ou seja, não foram questionados e que, se desconfiam de algo errado, retiram delas o aparelho ou restringem os usos. Mostraram que os pais sabem que elas usam a internet, porém que eles mais acham que elas usam para pesquisas, tarefas e jogar. Enfim, as crianças entrevistadas mostraram que suas famílias, no geral, têm uma visão positiva delas. Entretanto, elas apontam que sabem da vigilância e proibição nesse campo e que, muitas vezes, os pais não sabem nem imaginam o que elas sabem.

Como apontado por Hutchby e Moran-Ellis (1998), o tipo de relacionamento dos adultos com as crianças, considerando que os conhecimentos delas ainda não são válidos, faz com que elas, muitas vezes, precisem disfarçar seus saberes, seus domínios e suas produções, ou seja, suas competências digitais no dia a dia, escondendo o que sabem. Para Hutchby e Moran-Ellis (1998, p. 9), esse “pensamento estrutural da criança ainda não competente”, ao fim, ao cabo, recoloca a criança pertencente a um grupo minoritário em relação à população adulta.

Foi justamente essa percepção em torno dos direitos conquistados pelas crianças nesses espaços das culturas digitais diante do tipo de proteção dos pais/responsáveis, a qual, muitas vezes, é limitadora, que permitiu o agrupamento de outras questões que apresentamos a seguir, sob o critério das reações apresentadas pelas crianças a partir das condições de participação e atuação permitidas/possibilitadas/encorajadas a elas pelos adultos nas culturas digitais. Adiantamos que a próxima seção aborda a forma como as crianças têm reagido às condições dos usos das tecnologias digitais dispensadas a elas. Além de esconderem seus saberes, como Hutchby e Moran-Ellis (1998) mostraram como saída, algumas estão reagindo na contemporaneidade de três formas básicas, a depender da sua competência social: aceitando as regras, estabelecendo negociações ou transgredindo-as.

3.4 CRIANÇAS E PROIBIÇÕES/INTERDITOS/REGULAÇÕES NAS CULTURAS DIGITAIS: ACEITAÇÃO, NEGOCIAÇÃO E TRANSGRESSÃO

Thompson (1985) ressalta que o grande valor dos estudos empíricos e da análise da **experiência** gerada na vida material é contribuir para o entendimento das diversas formas de organização da vida social e do sentido histórico das atuais experiências coletivas de trabalhadores, suas raízes históricas e suas lutas. Nesse sentido, para saber sobre a criança como um grupo social nas culturas digitais, partimos da análise da sua realidade, a material e a cultural. Para isso, os dados sobre desigualdade de acesso que levantamos no primeiro capítulo também acompanham as discussões que se seguem. Da mesma forma, mobilizamos para essa discussão seus saberes, seus domínios e suas produções na cultura contemporânea discutidas no Capítulo II, bem como os registros sobre a forma como relacionam com os adultos e outras crianças.

O movimento que pretendemos é olhar para os dados da pesquisa empírica que realizamos com as dez crianças em seus dois grupos, a fim de conseguirmos apreender estratégias que elas desenvolvem na/para sua atuação social com as tecnologias digitais. Defendemos que os estudos que identificam as ações das crianças, que reconhecem o seu modo de ação no processo de desenvolvimento objetivo e subjetivo, têm contribuído, marcadamente, na contemporaneidade, para recolocar a criança com centralidade no processo, para demarcar sua ação transformadora e para visibilizar o que elas produzem, sobretudo seus modos de luta nessa direção.

Além de os estudos de Hutchby e Moran-Ellis (2011) abordarem as crianças como agentes sociais competentes e sofisticados, chamamos a atenção para o fato de que, antes disso, seus estudos desenvolvem a análise dos contextos em que as crianças estão inseridas. Eles conseguem verificar que tais espaços onde as crianças vivem suas vidas tanto permitem quanto restringem a competência delas, as suas atuações. Na análise do envolvimento social das crianças, eles trabalham, dentre outros, dois conceitos sobremaneira importantes para esta pesquisa: competência social das crianças e arenas de ação. Valendo-nos desses conceitos, trabalharemos o resultado da pesquisa empírica, discutindo cada um.

Mas o que esses autores estão chamando de competência social das crianças? Esses estudiosos problematizam sobre os adultos não reconhecerem a competência que as crianças desenvolveram há muito tempo. E eles explicam que a causa desse não reconhecimento da competência delas deve-se à “crença equivocada já em curso de que as competências da criança são alcançadas apenas na progressão em que ela avance para a idade adulta, que ela sempre se

desenvolve da incompetência à competência” (HUTCHBY; MORAN-ELLIS, 2005, p. 10). No nosso foco, é como se ela ainda não tivesse idade para ser competente para atuar no campo digital, se apenas fosse atraída pelas questões negativas e de risco.

As crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação da própria vida social, da vida daqueles em torno delas e das sociedades em que vivem. Esse é o exercício que tomamos dos estudos e das pesquisas sociológicas de Hutchby e Moran-Ellis (2011), que defendem a necessidade de compreendermos a criança na vida em sociedade e de apreendermos elementos do seu modo de vida.

Os dados coletados na pesquisa empírica sobre a relação social das crianças com as culturas digitais demonstram que essa relação com as tecnologias digitais pode ser novidade para nós, desprendendo-se de pontos de partida iguais aos nossos, do ponto de vista do adulto, pois, para elas, é dizer do seu cotidiano, aliás, mostrar sua cultura.

As regulações da família sobre horários e usos das tecnologias se mostraram estabelecidos, em conformidade com o que segue no Quadro 14.

Quadro 14: Regulações de horários de trânsito na *internet*

Grupo das Crianças da Escola Pública	Grupo das Crianças da Escola Privada
<p>Miguel: Ah, mas, tipo, a hora de dormir... bom, minha mãe não define a hora... minha vó nem define também ... minha irmã, coitadinha, ela dorme cedo ... Então, agora que eu posso dormir a hora que eu estou jogando com meu amigo...</p> <p>Estela: Desliga o celular para dormir (ela imita sua mãe)</p> <p>Kiara: Hora de dormir é hora de dormir...</p> <p>Paulo: Aqui em casa não tem negociação não. Mãe do Paulo: Aqui tem hora para tudo. Paulo: Tem hora para dormir... as vezes ela deixa 10 ou 5 minutos. Mãe: hora de dormir ... Paulo: mas eu não gosto de dormir cedo Mãe: aqui em casa, 22 horas tem que deitar na cama, mas é uma labuta para poder o Paulo dormir, porque ele não quer não ... mas tem que ir ...</p> <p>Ana Gabrielle: Aqui em casa, se ficar mais de meia noite com celular, ela toma de todo mundo.</p>	<p>Helen → Eu tenho o limite de ... eu não posso passar de meia-noite.</p> <p>Maitê → Eu não posso usar assim que acabo de almoçar e jantar, eu não posso mexer depois das 23 horas então tem limites e as regras. Aos sábados eu fico acordada assim, um pouquinho mais de 11 horas.</p> <p>Hérico → Eu posso ficar até meia noite ou 01 hora. Às vezes, quando estou muito cansado, eu durmo às 22h. Assim proibições mesmo, mas só isso aí ... quando é sábado, domingo eu fico, eu começo a mexer no telefone acho às 9 horas até às 3 horas da manhã que é o horário que meu pai mas minha mãe dormem, no fim de semana, eles ficam lá na chácara e fica bebendo fazendo churrasco aí eu posso ficar até assim às 3 horas da manhã no sábado e no domingo.</p> <p>Diana: Todo dia ela dorme por volta das 23 horas. Aos sábados ela dorme 23:30.</p> <p>Nanda → Tia, eu não tenho muitas restrições, proibições, somente o básico... não ver isso e aquilo... tem dia que durmo 23h, outros dias mais tarde aqui não tem essas restrições...</p>

Fonte: Dados da pesquisadora. Registros do Encontro 3, Crianças da Escola Pública, em 16/11/2021, e Crianças da Escola Privada, em 22/11/2021.

As crianças da escola pública e da escola privada apresentaram-se em um contexto de vivência digital com acompanhamento e regras de horários para os usos. Miguel, da escola pública, e Nanda, da escola privada, veem-se num ambiente familiar de poucas regulações quanto aos usos das tecnologias digitais e sem o estabelecimento de horários para dormirem. Paulo e Ana Gabrielle, da escola pública, e Diana, Helen, Hérico e Maitê, da escola privada, veem-se com horários estabelecidos pela família para irem dormir, sendo que Paulo se sente com regras mais rígidas. É quem dorme mais cedo, mesmo não gostando. Helen, Hérico e Ana Gabrielle têm o horário limite para dormirem, porém, mais tarde que os outros. Estela e Kiara mostraram-se regulados não por um horário fixo, mas por um movimento, o de acompanhar o horário que todo mundo da casa dorme.

Sobre as relações adulto-criança na escola, as regulações se apresentaram de duas formas diferentes dentro da sala de aula. As crianças da escola pública se veem num ambiente escolar de proibição total dos usos das tecnologias digitais. Tanto que, logo no final do primeiro encontro, trouxeram os dados que seriam coletados no próximo encontro. O comando da atividade pedia para levarem o celular para a escola, com o fim de registro fotográfico das tecnologias presentes no espaço. O objetivo era de que, da parte delas, reconhecessem o mundo cercado de tecnologias com que vivemos e identificassem as tecnologias digitais na sua escola. A proposta gerou uma discussão no grupo da escola pública, como consta no registro seguinte materializado no caderno de campo da pesquisadora:

Quando passei a atividade para fotografar as tecnologias da escola, todos queriam saber como iriam fazer isso, se lá não podia levar celular. Eu prontamente disse que a professora Mariza avisará como será e irá permitir. Eu estava circulando o problema da proibição e as crianças já me trouxeram esse dado. Lá é expressamente proibido. Também adiantaram que há o perigo do roubo e de estragar o aparelho. Eu não imaginei que o aspecto da proibição seria esse. Dialoguei com elas até que compreendessem que tanto a professora quanto a escola já sabiam da atividade, que ela foi permitida e que a professora acompanharia toda a ação. Eles ficaram muito empolgados.

Fonte: Caderno de Campo, Encontro 1, aos 54'.

Diante desse movimento, algumas questões do plano da pesquisa foram suprimidas para o encontro 2 nessa escola. As crianças não realizam experiências materiais com as tecnologias digitais, como computador, *tablets*, *notebook* e, principalmente o celular, que é expressamente proibido nessa escola.

Na escola privada, acharam a atividade interessante, porém não causou nenhum diálogo significativo. Os registros da atividade mostraram que as crianças não estudam num ambiente de proibição determinante dos usos dos aparelhos digitais, assim:

Helen e Maitê já questionaram logo na chegada se poderiam me enviar. Hérico e Nanda já explicaram de forma objetiva que não levaram seus celulares e a professora Amanda fotografou pelo dela e me enviou. As crianças explicaram que eram praticamente as mesmas, então não precisaria enviar repetidamente, pois andaram juntos pela escola. Quem tinha celular fotografou e, para quem não tinha, a professora Amanda fotografou e enviou.

Fonte: Caderno de Campo, Crianças Escola Privada, Encontro 2, em 19/11/2021.

Hérico questionasse posiciona da seguinte forma:

A tia Amanda tirou para mim. Eu não levei celular. Ela mandou para você?

Fonte: Encontro 2, Criança da Escola Privada, em 19/11/2021 aos 7'.

Somente na metade do encontro com as crianças da escola privada é que apreendemos sobre a questão da proibição do celular na escola: Na sua escola é proibido levar o celular?

Helen: Assimmm, poder, poder não. Mas (*todo mundo falou ao mesmo tempo*) tipo assim não pode, mas se levar não tem problema.

Nanda: A tia meio que deixa.

Maitê: Esse ano não pode, mas a partir do ano que vem pode. É porque basicamente ele é pequeno e a gente pode perder ou quebrar.

Helen → Bom, sim. praticamente todos os alunos que têm ou que querem levam o seu telefone ou seu tablet.

Nanda → Qual era a pergunta mesmo? Os alunos levam Tecnologias para escola? Eu tia tipo tem gente que leva, nem usa, eu sei que as pessoas aí do quarto, quinto ano, eu acho que tem gente do sexto que eu conheço quase todo mundo leva.

Hérico → Sim de vez em quando tem gente que leva no quinto ano, mas a partir do sexto ano a gente se quiser também levar o celular todo pode, porque a gente do quinto não, sexto ano né precisa muito de telefone.

Observação: Percebi que até quinto ano não é permitido, porém que as normas não são tão rígidas e muitos levam.

Fonte: Dados da Pesquisa e registros filmicos, Encontro 2, Crianças da Escola Privada, 19/11/2021, aos 33' 08''.

Pelas respostas, percebemos que as crianças veem o uso de tecnologias digitais na escola privada como um proibido-não proibido. Não pode, mas conseguem usar. Tanto o é que levam o aparelho para a instituição. No quinto ano ainda não era liberado levar o celular para a escola, mas levá-lo também não passava por uma proibição total. A liberação se dá a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, conforme a escola, sob orientação e supervisão da professora. Somava-se a isso que o colégio privado atendia a crianças da Educação Infantil ao Ensino Médio, e ainda atuava com Cursos Técnicos. Assim, as crianças conviviam com outras etapas geracionais, adolescentes e jovens que se utilizam cotidianamente das tecnologias digitais. Nesse contexto, a questão da restrição dos usos do celular para os alunos do 5º ano, por exemplo, mesmo ainda existindo, é diluída e o trânsito das informações, a partir das redes, é mais compartilhado. Notamos que as crianças (como Hérico e Diana) que não possuíam ou não levavam um aparelho digital para a escola era devido aos costumes e às tradições familiares.

Há proibição às crianças da escola pública para levarem o celular e, na escola privada, o trânsito da tecnologia não passa pela proibição/interdição, mas, sim, por restrições, combinados e orientações. Percebemos, com maior força na escola privada, uma regulação e um não incentivo da parte da professora para os usos dos celulares. Também, nos dois casos, vimos que os alunos proferem um discurso de concordância com as regras e as formas de usos impostas.

Sobre os motivos das proibições/restrições dos usos dos celulares na escola pública, as crianças já haviam elencado o fator do perigo de roubo do aparelho; depois, a facilidade de ser danificado, e mostraram dificuldade de vigilância ao aparelho, principalmente se levarem os aparelhos dos pais, uma vez que somente Kiara e Miguel possuem seus próprios aparelhos.

Com a fala da Estela: “Vai chegar o dia da gente, professora” (Encontro 1, escola pública, em 09/11/2021, aos 37’04’’), seguimos para a análise das questões abordadas pelas crianças diante das proibições dos pais/responsáveis com o estabelecimento de regras dos usos dos aparelhos digitais. Os significados envolvidos nessas questões ficaram mais evidentes com as ponderações delas diante das colocações sobre o que os adultos temem ser negativo na *internet*. Vejamos os registros do Quadro 15.

Quadro 15: Perigos na *internet*

Grupo das Crianças da Escola Pública	Grupo das Crianças da Escola Privada
<p>Por que a família tem medo de vocês com a internet? (muitos levantaram as mãos rapidamente, pedindo a palavra)</p> <p>Ana Gabrielle: O que acontece, você faz uma amizade, tipo num jogo, e vai que é um homem e fica abusando de você, mandando mensagem, e vai lá e te rouba. Minha mãe fica muito preocupada com isso, hackear meu telefone ou qualquer coisa assim. Aí ela fala: <i>nada de mexer em tal coisa ...</i> e, também fala para eu não conversar com quem eu não conheço (ouve-se a mãe falando alguns pontos ao fundo para ela). Eu acho essas regras boas, porque também eu não sei muito mexer no telefone, porque eu não sei no que mexer direito. Ela cuida de mim. Eu não posso reclamar, dizer nada. –</p> <p>Miguel (49’): Minha mãe também, ela não deixa eu conversar com estranhos. Porque, um dia eu já tinha visto no jornal, a menina morreu por causa do <i>Youtuber</i> favorito, né, que o <i>youtuber</i> matou ela. Ela estava indo para a cidade dele e não contou nada para a mãe, aí o <i>Youtuber</i>, chamou ela e matou ela. Ele morava numa cidade perto da dela. Ela pegou um taxi e foi. Minha mãe é a que mais me alerta desses perigos. Eu acho esses alertas muito bons, pois a gente nunca vai saber. A pessoa também pode estar pedindo dados nossos... por exemplo, minha avó não é muito boa na <i>internet</i>. Porque</p>	<p>Em que ou por que os adultos têm medo de vocês na internet? você acha que os adultos têm medo de vocês estarem fazendo o quê na internet?</p> <p>Nanda: acho que não proibem... vou pensar...</p> <p>Hérico → Sim eu acho, é, até que eu não uso muito as redes sociais assim, eu uso só até que eu tô com telefone da minha mãe né... Eu só uso o <i>YouTube</i> mesmo e o <i>WhatsApp</i>, mas assim eu acho que tem alguns pais ou mães têm medo porque assim no <i>Instagram</i> mesmo pode sofrer assédio e várias coisas assim, violência verbais, bullying e verbais e várias coisas.</p> <p>Maitê → O maior medo da minha mãe é eu conversando com algum estranho e tipo assim, ele me sequestrar .</p> <p>Diana → Digitou no chat: Minha mãe tem medo de eu abrir aqui, de que eu veja coisa errada no <i>YouTube</i> e falar com estranhos.</p> <p>Helen → Bom eu acho que não dá medo dos meus pais, não de eu tá fazendo alguma coisa errada, vendo coisas que eu não deveria, jogando alguma coisa que eles me proibiram, fazendo bullying com</p>

tipo um dia estava ligando para ela assim: -Manda seu, sua habilitação. Aí minha avó dizia assim, - ela não tá aqui não, eu sou uma prima dela. Ela não está aqui não. Aí, tipo, minha avó não acreditou. Aí ela foi lá no banco mesmo e verificou se eles estavam pedindo mesmo a habilitação. E se tiverem, ela entrega no banco mesmo. Porque se não estiver pedindo, pode ser uma pessoa pedindo os dados da minha avó.

Ana Gabrielle: Eu quero contar uma coisa que aconteceu com minha mãe esses tempos atrás. Ela sempre tem o contato de muita gente aqui, porque faz árvore de natal, essas coisas de decorações como falei. Só que um dia, ela recebeu a ligação de uma mulher que ela faz decoração na casa dela. Só que a mulher é rica, e essa mesma mulher estava pedindo dinheiro para minha mãe, pedindo para minha mãe passar no *pix* dela. Só que depois, quando minha mãe perguntou, foi ver, tinha hackeado a conta telefônica dessa mulher. E ela não estava conseguindo voltar ao seu número.

Paulo: Ué, minha mãe também, ela não dá celular para mim porque ela tem medo dos perigos. Tem muita gente estranha pelo mundo aí. Tem muito malandro. Ela não dá celular para mim por causa disso. Eu acho que ela está certa. *A mãe: (entra e fala ao microfone como é para o Paulo dizer): “Diz |Paulo que por quê estou trabalhando não tem tempo para ficar em cima olhando é muito perigoso tá muito perigoso”.*

Estela: minha mãe fala: “não joga com esse povo que fala que é uma criança que não é uma criança é um adulto enganando você”. E aí, aí eu acho que é muito certo, por que que igual ela tem sempre a razão que quer proteger os filhos né, eu acho isso, porque a mãe tem que proteger, a mãe está certa, né.

Kiara: De falar com outras pessoas estranhas né.

Pesquisadora: E aí eles colocam regras?

Kiara: Sim, não conversar com pessoas que não conhece.

Pesquisadora: E o que você acha disso dessas regras que estão colocadas na sua casa e na sua vó?

Kiara: Muito bom para preservar nossa segurança né

15'49'' Mas na internet tem riscos? Porque os pais controlam, alertam... a internet tem riscos.

Kiara, Estela, Ana Gabrielle respondem: tem sim, tem

Estela: Os pais têm medo de conversarmos com quem não conhecemos. E tem criança que teima e conversa. Mas não pode.

Kiara: Eu já conheci casos, que tem lugares que a *internet* é liberada, né aí você pode acabar pegando a *internet* do outro e ele pode rastrear celular e começar a conversar com você fazendo ameaça, ameaça a família... que eu já vi casos ...

alguém, jogos que eu não deveria, coisas erradas, conversando com estranhos acho que é preocupação de todos os pais são esses, que os filhos estão falando com pessoas estranhas, penso que criança não sabe raciocinar muito bem, peça o número de telefone ele passa pede o endereço. Então acho que é o medo da maioria dos pais.

Nanda → O que é, eu acho, ela falou tipo assim, arrumar uma arriscada, tipo, deixa eu falar o caso daquela menina que acha que usou o cartão de crédito dos pais, uma criança para gastar na *internet* com jogos essas coisas ...

Das crianças da escola pública, Ana Gabrielle aponta o perigo dos perfis falsos na *internet* (amizades com estranhos) que podem ter uma identidade diferente do perfil publicado e o contato com esses podem os levar a sofrerem algum tipo de violência. Por isso, os pais restringem, eles cuidam. Percebemos muita aceitação da Ana Gabrielle a esse cuidado da mãe. Sobre tecnologia, ela mostrou que domina muito, até ensina. Mas, na hora dos perigos, ela diz que não sabe mexer muito bem, querendo mostrar sua dependência ainda, enquanto criança, dos cuidados do adulto, sua mãe. A criança não pronta. Depois, Ana Gabrielle ainda traz um exemplo de *hackers* que sequestram os dados das pessoas e pedem transferência de valores, valendo-se de perfis da lista de contato das pessoas.

Miguel aponta o medo dos pais e responsáveis (no caso dele, a avó) de conversas com estranhos pela *internet*, amizades com perfis falsos ou mal-intencionados, sequestro de dados pessoais. Ele traz o exemplo de uma situação em relação à sua avó para ilustrar os perigos na *internet*. Paulo justifica a aceitação das regras impostas pelos pais, por saber que existem perigos na rede, que há pessoas mal-intencionadas, e concorda que ainda não está pronto para esse enfrentamento, dizendo: “Por isso ela não dá celular para mim. Eu acho que ela está certa” (Dados da Pesquisadora). Tanto a mãe da Ana Gabrielle quanto a do Paulo estavam presentes nesse momento e se manifestaram defendendo o estabelecimento das regras. Kiara precisou de mais incentivo para ponderar sobre essa questão. Por fim, concorda com os medos dos pais/responsáveis, justificando que o que eles querem com isso é preservar a segurança das crianças.

Ainda insatisfeita com as respostas, a pesquisadora lança mais uma provocação: “Mas na internet tem risco? Porque os pais controlam, alertam? Na internet, têm riscos?” (Dados da pesquisadora. Registros filmicos, 15’49”). Kiara, Estela e Ana Gabrielle respondem: “tem sim, tem” (Dados da pesquisadora. Registros filmicos). Estela diz que o controle familiar sobre os usos da *internet* pelos filhos é necessário, principalmente sobre verificar bem com quem eles jogam. Estela vê como uma forma de os pais protegerem os filhos. Kiara traz exemplo de falsos perfis, ataque de *hackers*, más intenções.

Na escola privada, Nanda acha que não proibem... vai pensar... Hérico pondera no sentido de os pais terem medo de eles serem vítimas de algo ruim, principalmente nas redes sociais. Acha que podem sofrer assédio pelo *Instagram*. Maitê diz que os pais têm medo de sequestro. Nesse quesito, notamos, na visita domiciliar, que a casa tem muita segurança (câmeras, cerca elétrica e a Maitê teve dificuldade de abrir o portão). Diana diz que o medo é de abrir páginas na *internet* com conteúdo impróprio e de conversas com estranhos.

Helen reconhece que seus pais têm receio sobre conversas com estranhos, fazer compras, ficar vendo coisa errada na *internet*, jogando o que não deveria ou praticando algo ruim com alguém, como *bullying*, mas que o maior medo deles mesmo, generaliza, medo é o de todos os pais, de eles ficarem conversando com estranhos e de passarem o número de telefone ou endereço. Ela coloca que “criança não sabe raciocinar muito bem” (Dados da pesquisadora). Então, defende que é o medo da maioria. Nanda acha que é de ela colocar a mãe em complicação, como fazer compras usando o cartão de crédito dos pais sem permissão.

Nesse mesmo encontro, questionamos sobre os medos da professora, se ela orientava nesse sentido. Diante da pergunta “Esse é o medo de todos os pais. Vocês acham que a professora Amanda também tem esses mesmos medos?”, ninguém ponderou sobre os medos da professora Amanda serem diferentes. Posicionaram-se dizendo que os medos de todos os adultos são os mesmos.

Nos eventos anteriores, as crianças deram indícios de que, mesmo concordando com a existência das regras para transitarem no mundo digital/virtual, não aceitam muitas das regras passivamente. Mostraram que interferem nelas de três formas: aceitando, negociando ou transgredindo.

Neste quadro de excertos sobre as formas de negociação que estabelecem, buscamos elementos com o propósito de mais bem compreendermos os cursos dessas negociações e da consciência das próprias crianças, ao reivindicarem participação ativa nas decisões sobre elas.

Quadro 16: Negociações nas culturas digitais

Grupo das Crianças da Escola Pública	Grupo das Crianças da Escola Privada
<p>Como é que vocês negociam, como conseguem aumentar o horário de uso como é que vocês fazem essa negociação para vocês conseguirem?</p> <p>Ana Gabrielle: Eu às vezes fico adulando minha mãe: (com voz manhosa) mãããe... Você sabia que eu te amo tanto, mãe eu vou fazer massagem no seu pé, eu vou limpar a casa... mãe. Eu falo vem ver, quando eu quero uma coisa muito, toda hora eu fico: oh mãe... (a mãe ao fundo diz... aí eu digo... depois eu compro, mas Ana cochicha para ela: compra sim) ... tá falando aqui que não compra mais a gente tava vindo de viagem, a gente estava vindo de Hidrolina, eu falei para ela, ela falou que se eu dormisse na viagem de Hidrolina até aqui em Uruaçu eu teria que limpar a casa por um ano e se eu dormisse ela me daria uma Lol se eu não dormir ... eu fui e dormi. Aí ela tá falando que eu não cumpri... eu não cumpri, nem ela... Ela tá ouvindo, ela está aqui atrás de mim.... aí vai ficar mais difícil agora vou ter que mudar a estratégia.</p>	<p>Sua família, na sua casa às vezes estabelecem restrições? Como horários, proibições... vocês negociam com eles essas regras?</p> <p>Diana → Não há vigilância, proibições.</p> <p>Helen → Eu tenho o limite de ... esqueci o nome agora ..., não limite de ... eu não posso passar de meia-noite, mas eu passo, escondido, mas passo. Eu também tenho algumas proibições, como não conversar com estranhos, fazer compras, eu não posso ficar vendo coisa errada na <i>internet</i>, eu não ... normalmente meus pais são até tranquilos, meu limite é meia-noite, mas geralmente fico até 03h ou mais ou menos. Simplesmente não tem nada que eu faço para eles mudarem de ideia de meia noite. Aí, a gente fica na base do sigilo.</p> <p>Hérico → Ela coloca a coberta em cima da cabeça aí quando escuta eles irem dormir ou desliga as luzes, você vira e coloca embaixo do travesseiro.</p>

<p>Miguel: Eu sou que nem minha prima, manda assim: mamãezinha do meu coração eu faço um poema mamãezinha do meu coração me dê um celular bem novinho e eu limpo a casa então ... Ah mas tipo a hora de dormir... bom, minha mãe não definiu a hora... minha vó nem define também ... minha irmã Coitadinha, ela dorme cedo ... Então, agora que eu posso dormir a hora que eu estou jogando com meu amigo... então negociação já tá feita? A negociação é fácil ... porque quando eu vou pedir eu falo: mamãezinha do meu amor mamãezinha me dá aquilo mamãezinha, porque eu te amo taaaanto É mesmo né... Ela me botou aqui no mundo.</p> <p>Estela: Eu aqui... mamãezinha, rainha do meu coração por favor deixa de jogar só mais 5 minutinhos. Ela fala: tá, só mais 5 minutinhos... tá aí... eu compro ela de vez em quando. E aí na hora que dormiu eu durmo na hora que o meu celular descarrega... bateria não aguenta comigo não... se eu quiser jogar até meia-noite ...aí quando meu celular descarrega aí eu durmo ... bem</p> <p>Kiara: Ah nem preciso né. Hora de dormir é hora de dormir... e eu não faço nada pedindo...</p> <p><i>Miguel e Estela pedem para falar mais sobre essa questão:</i></p> <p>Miguel: O que eu ia falar né ... tipo a definição da hora que também da minha mãe dorme é bemmmmm razoável ... nem para minha mãe dormir é tipo bem parecida com a da minha (Miguel faz uma entonação de voz dando a perceber que a rotina da sua mãe no celular até tarde é quase a mesma da dele...) quando a minha bateria vai acabar no aí eu vou dormir Lá para umas meia-noite por aí aí eu acordo cedo no outro dia com sono, aí tem que jogar água fria no rosto mas minha mãe tem hora que ela deixa a televisão ligada aí acaba dormindo eu falo acorda aí quando eu vou dormir na casa dela É porque ela gosta de botar em oração né aí ela bota na oração e deixa oração a noite toda.</p> <p>Estela: minha avó também, pede para mim colocar oração e deixa e quando acaba minha vó já tá dormindo... eu falo... vó: sua oração... ela responde e acabei pagando no sono ... todo dia isso todo santo dia.</p> <p>Paulo: Aqui em casa não tem negociação não. Aqui tem hora para tudo. Tem hora para dormir... as vezes ela deixa 10 ou 5 minutos. A mãe entra, diz que a hora de dormir ... mas eu não gosto de dormir cedo a mãe entra e diz: aqui em casa 22 horas tem que deitar-se na cama é uma labuta para poder o Paulo dormir que ele não quer não ... mas tem que ir ...</p>	<p>Helen → Oh, menino, meus pais estão escutando... debaixo do cabelo ... meu pai tá escutando.</p> <p>Maitê→ Eu não posso usar assim que acabo de almoçar e jantar, eu não posso mexer depois das 23 horas então tem limites e as regras. Aos sábados eu fico acordada assim, um pouquinho mais de 11 horas. Às vezes peço: mamãe será que eu posso mexer mais um pouco, por favor?</p> <p>Hérico → Eu posso ficar até 01h ou 24h. Às vezes quando estou muito cansado eu durmo às 22h. Assim proibições mesmo, mas só isso aí ... quando é sábado, domingo eu fico eu começo a mexer no telefone acho às 9 horas até às 3 horas da manhã que é o horário que meu pai mas minha mãe dormem, no fim de semana, eles ficam lá na chácara e fica bebendo fazendo churrasco aí eu posso ficar até assim às 3 horas da manhã no sábado e no domingo. Não posso conversar com estranhos e nem ficar em redes sociais, mas eu nem mexo muito só no <i>WhatsApp</i> mesmo para ver questões trem e para mexer no negócio aqui é só <i>e-mail</i> e o <i>WhatsApp</i> mesmo do meu pai.</p> <p>Diana eu vou ler aqui o que que a Diana colocou o som dela tá baixinho e ela digitou partilhou que ela “Não pode ver coisas erradas, conversar com estranhos e todo dia ela dorme por volta das 23 horas. Aos sábados ela dorme 23:30, ela arrumou o durmo porque ela sabe só 23:30 3:30.</p> <p>Helen→ Replicou com a Diana: 23:30???? Ela→ Sim 23:30.</p> <p>Diana → Às vezes 23:50.</p> <p>Nanda → Tia, eu não tenho muitas restrições, proibições, somente o básico... não ver isso e aquilo... tem dia que durmo 23h, outros dias mais tarde aqui não tem essas restrições... Eu acho que a Diana não dorme essa hora, já conversei com ela <i>on-line</i> mais que essa hora... acho que até 01h da manhã... Eu não converso muito com os parentes do meu pai, não tenho muito contato... minha mãe é separada do meu pai...</p> <p>Como vocês negociam com a professora para usar as tecnologias digitais na escola?</p> <p>Helen → simplesmente a gente não negocia.</p> <p>Nanda → A gente pede para ela: tia Amanda ... Aí Helen completa junto com a Nanda: eu já terminei de fazer a tarefa posso mexer no celular um pouquinho aí ela beleza não pode agora não.</p> <p>Hérico → Eu nunca fiz uma negociação até porque eu nunca levei telefone para a aula e nem pretendo.</p>
---	---

	<p>Nanda (36'19'') → Eu vou te mostrar tia, eu vou buscar uma coisa...eu vou te mostrar por imagem mesmo tia ... tenho até medo relacionada a mim eu vou sair.</p> <p>Pesquisadora → Será que a foto de alguém?</p> <p>Hérico → Eu tô tranquilo aqui né, tranquilo aqui né, porque eu nunca levei ela não tem de tirar foto de mim.</p> <p>Nanda → Olha o “celular dentro do caderno”.</p> <p>Helen → Olha só menina, se liga hein tia, tá me expondo ... não gostei.</p> <p>Nanda → Foi na aula de inglês ... pegou o telefone colocou bem assim, as duas pernas em cima da cadeira e tampando o telefone ...</p> <p>Helen → Então não vamos falar só assim: meu nome é ... meu nome é Roberta (disse a Helen, inventando um nome fictício) ... não falaram Helen eles falaram alguém que eu conheço.</p>
--	---

Fonte: Registro da Pesquisa, Crianças Escola Pública, Encontro 3, em 16/11/2021, e Crianças Escola Privada, Encontro 3, em 22/11/2021.

No grupo das crianças da escola pública, a primeira a querer ponderar sobre essa questão é Ana Gabrielle. Ela mostra que usa de recursos emocionais, estratégias de linguagem, relembra atividades que realiza na casa, colocando-se como importante naquele espaço e na vida familiar. Ela faz questão de mostrar seu poder de interferir nas decisões relacionadas a ela, mas também denuncia o não cumprimento das regras por sua mãe. Crítica a não rigidez do cumprimento das regras por ela, mas também pela própria mãe.

Estela mostra as regras estabelecidas em sua casa, que há horários para dormir e deixar de jogar no celular, mas confessa que transgride às regras e fica jogando até o limite imposto pela bateria do celular, quando este descarrega. Também mostrou que busca negociação sobre a dilatação do tempo estabelecido pelos pais, recorrendo aos apelos emocionais e de linguagem, como “mamãezinha, rainha do meu coração por favor deixa eu jogar só mais cinco minutinhos” (Dados da pesquisadora).

Kiara diz que não pede para mudar as regras sobre horário de dormir, mas não deixa claro se obedece ou transgride às regras. Assim como Ana Gabrielle, Miguel também faz denúncias sobre a relação dos pais com regras de horários. Denuncia, por meio de recursos de linguagem, que sua mãe também fica no aparelho celular e na TV até tarde e que, muitas vezes, dorme e nem desliga a TV. Quando ele está na casa dela, ele a acorda para que ela vá dormir na cama. Utiliza-se da entonação de voz, dando a perceber que a rotina da sua mãe no celular

vai até tarde e não é diferente da dele. Coloca que seu horário de dormir é mais regulado pelo tempo que a bateria dura, geralmente por volta de meia noite. Conta que, no outro dia, acorda com sono. No final, ele justifica o uso do celular e da TV por sua mãe, fala que ela acessa programas de orações à noite, os quais ficam passando a noite toda.

Quando Miguel toca na questão da oração, Estela lembra da avó, que mora na casa dela, que também pede para ela acessar os programas de orações e que sempre a encontra dormindo enquanto o programa acontece. Paulo afirma que não tem negociação na casa dele, que tem hora para tudo. Ele diz que, às vezes, ganha mais uns dez minutos, porém a mãe intervém e diz sobre os horários dele, e, mesmo resistindo ao cumprimento da regra, ele o faz.

No grupo das crianças da escola privada, a coleta das formas de negociação com os pais já havia sido explicitada em questões anteriores. Dessa forma, em suas respostas à mesma pergunta da escola pública, esse grupo centraliza a interpretação em torno da forma de negociação com a professora. Somente nesse grupo isso acontece. Ponderam que não há negociação quando a professora Amanda estabelece alguma regra. Helen e Nanda mostram as estratégias que lançam, dizendo: “eu já terminei de fazer a tarefa, posso mexer no celular um pouquinho?” (Dados da pesquisadora) e elas mesmas brincam, imitam a resposta da professora, mostrando que ela não cede. Hérico reafirma que não há negociação com a professora Amanda quando ela impõe limites. Concorde com a professora e diz que nem leva celular para a escola.

Ao mostrarem que não conseguem negociar com a professora, passam a denunciar as formas de transgressões das regras. Nanda mostra como Helen usa o celular disfarçadamente. Nanda busca um caderno e reproduz para o grupo a cena da transgressão de Helen, e Hérico confirma sobre as estratégias que ela usa, conforme registra a Figura 4.

Figura 4: Reprodução, por Nanda, da cena da transgressão de Helen às regras de não uso do celular



Fonte: Dados da pesquisadora.

Um movimento semelhante de transgressão acontece na escola pública diante da proibição institucional do uso das tecnologias. Miguel, no dia em que pôde levar o aparelho para realizar a atividade de pesquisa, tentou descobrir a senha da *wi-fi* da escola. Esse movimento também é visto nas discussões em que fingem que estão dormindo, esperam os pais saírem dos seus quartos e voltam para o celular.

Sobre os pais estabelecerem horários, limites, vigilância a respeito das páginas que acessam e dos jogos que jogam, as crianças apontaram rotinas diferentes. Nanda disse que não tem vigilância, falou dos horários em que sente sono, que é bem variável, mas não por controle da mãe. Têm dias que fica jogando até mais tarde, inclusive com a Diana. Diana primeiramente diz não ter vigilância; depois, diz que tem horário para dormir, até no máximo 23h30min, mas duas colegas contestam afirmando que estiveram *on-line* em outros horários. Helen traz mais elementos, diz que tem horário estabelecido de até a meia noite, sem direito a negociação, porém que ultrapassa esse limite de forma sigilosa e, às vezes, vai até 3h da manhã.

A partir dessa colocação da Helen, as crianças se abrem para falar sobre suas formas de transgredirem as regras. Hérico conta o segredo da Helen, que ela finge que está dormindo até que vê que os pais foram dormir para tirar o aparelho de debaixo do travesseiro ou do meio do cabelo. No momento de ela confirmar esse episódio, olha para trás para conferir se os pais não estão escutando. Maitê, Hérico e Diana também falam de seus horários, das rotinas específicas

de suas casas e de como lidam com as regras. De uma forma geral, os dados da pesquisa permitem perceber as negociações que as crianças travam ou vêm travando nesse campo das tecnologias digitais. Essas negociações se dão no campo que Hutchby e Moran-Ellis (1998) chamam das “arenas de ação”. As arenas de ação são campos sociais, são as lutas que as crianças já precisam travar para poderem atuar/protagonizar.

Para poderem desenvolver seus protagonismos nas culturas digitais, as crianças precisam de um equilíbrio, um certo espaço criado, ao que Souza e Silva (2017) chama de controle parental, que são as regulações dos adultos em geral (como na família e na escola, a relação com os responsáveis, os parentes, os professores e profissionais da escola). Diante da interdição ao uso do celular, por exemplo, na escola pública com mais força que na escola privada, pela visão da professora (que não credita tanta importância no potencial das tecnologias digitais), é porque a criança tem que cuidar de um aparelho caro, frágil, que necessita de cuidados, destrezas e vigilância.

Diante dessas questões, os estudos de Hutchby e Moran-Ellis (1998) trazem pontos de análise importantes sobre as negociações que as crianças precisam travar para desenvolverem seu protagonismo. Eles chamam a atenção para iniciarmos percebendo que elas realizam negociações, ou seja, estabelecem interações com a) atores humanos, b) material, c) recursos culturais disponíveis.

Nas discussões travadas até o momento, foi possível apreendermos algumas restrições que impactam na atuação e no protagonismo da criança nas culturas digitais. Iniciamos descortinando a questão do acesso aos recursos materiais, às tecnologias digitais. Depois, vimos sobre a forma do acesso a esses bens, as diferentes formas de domínios e produções nesse campo. Agora, ao tratarmos da participação, do envolvimento e da atuação nas culturas digitais na vida em sociedade, sobre a criança, concentramo-nos em dois espaços de seu maior convívio: a família e a escola.

Sobre esses dois espaços de atuação, as crianças pesquisadas têm, sobremaneira, mais acesso às tecnologias digitais junto à família, em suas casas, do que na escola. O que vimos nas entrevistas sobre o uso das tecnologias digitais nas casas das crianças foi um uso regulado, mediado, com regras; menos no caso da Nanda, criança da escola privada que reclamou da falta desse acompanhamento pelos pais. Ademais, todas as outras crianças demonstraram a presença de um discurso de acompanhamento de vigilância e regulação das suas ações, mesmo que com interdições em proporções distintas.

As crianças mostraram saber dessa vigilância, demonstraram concordar com a posição dos seus pais/responsáveis e de que essa vigilância é legítima. Conseguiram justificar

positivamente o motivo da vigilância, concordam com os riscos que os pais expressam ou que elas sabem que eles temem. No momento da exposição sobre os motivos que levam os pais/responsáveis a temerem os usos de *internet* pelas crianças, concordaram com o aguardo por um momento de prontidão para isso, conforme este registro:

Estela: “Nossa hora vai chegar, tia!”.

Fonte: Dados da pesquisadora. Crianças Escola Pública, Encontro 2, em 11/11/2021.

Falaram das restrições sociais das famílias e das crianças que não possuem as tecnologias nem *internet*, pela condição financeira. As crianças mostraram que sabem dessas realidades de desigualdades. Algumas conhecem essas realidades próximas a elas, na sua própria sala de aula, na sua vizinhança, em casa, e outras sabem que existe essa realidade na sociedade, já ouviram falar, viram pela televisão e que, nas cidades grandes, há muito disso. Nesse ponto, as crianças se posicionaram em defesas sobre essa questão social e demonstraram participação nela. Falaram sobre ações que elas mesmas poderiam fazer (Nanda sobre permitir sinal de *wi-fi* aos vizinhos; Miguel ou Estela compartilhar o que aprendem na *internet*), falaram de ações que a escola poderia fazer (mandar atividade ou permitir quem não tem acesso à *internet* buscar a atividade na escola) e ponderaram sobre políticas públicas nesse sentido (o papel do governo).

No campo dos saberes, dos domínios e das produções que podem ser alcançados pelas crianças, conseguimos visualizar, nos discursos delas, como no caso da escola privada, que a escola possui estrutura de recursos digitais e possibilidade de usos mais potentes de acesso à *internet* para o processo educacional, porém que a crença da professora não eleva esse tipo de conhecimento, já que ela considera que há outras formas de acessar o que circula pela *internet*. Autoriza, com seu posicionamento, a leitura de livros e desautoriza as redes sociais.

Já na escola pública, a professora autoriza a produção de conhecimento por meio de tecnologias digitais, há bom sinal de *internet*, porém não tem acesso, na medida em que a escola não possui laboratório, algumas crianças não possuem recursos próprios e, ainda, há o discurso majoritário de que a portabilidade de tecnologias, como o celular, é um risco na escola, devido ao furto e aos danos físicos aos aparelhos. Como vimos, esse jogo de opiniões sendo formadas e conformadas pelas crianças tem a participação desses posicionamentos dos professores.

Durante a pesquisa, foi possível apreendermos sobre as relações das crianças com as regras e restrições a que são submetidas entre os usos das tecnologias, o acesso à *internet* e suas culturas digitais em curso. Percebemos que, até mesmo concordando com as regras, elas não as

aceitam passivamente. Há, como teorizaram Hutchby e Moran-Ellis (1998), lutas que elas travam e negociações que desenvolvem nesse campo. Pelo que se apresenta no Quadro 17, a seguir, vemos o que as crianças mostraram quanto a isso. Vejamos.

Quadro 17: Autorregulação nas culturas digitais

Grupo das Crianças da Escola Pública	Grupo das Crianças da Escola Privada
<p>Você já deixou de usar algo nas culturas digitais porque percebeu que estava usando muito?</p> <p>Estela: Desliga o celular para dormir.</p> <p>Ana Gabrielle: Aqui em casa, se ficar mais de meia noite com celular ela toma de todo mundo.</p> <p>Miguel: Eu já me políciei. Está ano <i>WhatsApp</i>..., mas minha mãe ficava horas e horas acordada usando celular... quando ela faz amizade, ela fica horas e horas em celular... madrugava conversando ... acordada até tarde.</p> <p>Paulo: Nunca usei em excesso.</p> <p>Miguel: A gente pode se cuidar.</p> <p>Estela: sim, a gente pode se cuidar.</p> <p>Miguel: Se ficar muito tempo acordado não teremos bom sono e não vamos crescer.</p> <p>Estela: Isso, precisa bons estudos para ser alguém na vida.</p> <p>Pesquisadora: Vocês já são alguém.</p> <p>Kiara e Ana Gabrielle: Qual é seu Canal no <i>YouTube</i>, Estela?</p>	<p>Alguma vez você já percebeu que você estava usando demais as tecnologias digitais, exageradamente, ou fazendo algo e você mesmo pensou: “preciso diminuir”?</p> <p>Maitê → Tia, eu já, porque uma vez o meu... o meu olho ele começou a ficar muito vermelho eu tinha uma dor por dentro... por dentro bastante tava doendo e depois eu não mexi mais tanto, eu só via mais TV ... meu olho, dor de cabeça.</p> <p>Helen → Eu estava mexendo no telefone vendo TikTok ... deixa eu falar baixo senão meu pai se ele me quebra na porrada ... <i>TikTok</i> eu, eu acordei 6h da manhã com telefone falando sozinho com telefone na mão literalmente ... aí eu percebi... meu Deus o que tá sendo de mim? ... porque eu às vezes eu fico com preguiça de dormir sabe com preguiça de dormir aí eu fico forçando para não mexer no telefone por que eu sou viciada... acordei cedo amanhã com telefone falando sozinho...meu Deus eu tenho que dar uma folguinha... Pesquisadora: Conseguiu dar uma pausa?</p> <p>Helen: Diminuir totalmente, totalmente não..., mas melhorou... Pesquisadora: Entendi, entendi, entendi.</p> <p>Maitê → Tia, deixa eu explicar um pouco... que eu acho que ela parou de mexer um pouco porque a tia ela deu uma aula eu acho que ela falou que a gente não poderia dormir ... não podia mexer no celular 2 horas antes de dormir... hoje tem alguém aqui que faz isso?</p> <p>Helen → Hoje eu quase dormi na aula.</p> <p>Hérico → Me fala aí, alguma vez você já se sentiu... esqueci o bichinho ligado... Já. Meu olho começa a pinicar assim eu sou igual meu pai quando ele tá assistindo televisão o jogo eu sou igual ele eu fico meia noite que é o meu limite, mas como eu negócio com meu pai até uma e eu fico lá na chácara até às 3 horas da manhã, eu fico deitado na cama e assim eu dou umas fisgadas, acordo, deixo o telefone cair... e aí sim, quando eu tô percebendo que eu tô com sono eu não consigo mais, eu não tenho força, energia mais para ficar ali mexendo no celular, peço bença para o meu pai e minha mãe, aí desligo mesmo o telefone, eu desligo e no outro dia acordo bem de manhãzinha todo dia de manhã...</p> <p>Nanda → Não, nunca pensei nisso tia, porque também não é tão importante não. Ir para aula eu fui obrigada, porque senão eu teria levado uma coça.</p>

Silêncio da Nanda...

Maitê → Eu vou tentar te ajudar... eu acho que é preciso ...

Helen → Tia então eu acho super necessário você ter pelo menos um autocontrole até que horário você vai ficar, com controle do seu corpo porque quando você for morar sozinho não vai ter seu pai sua mãe com cinto de couro com a chinela com GPS para dar na sua orelha ... Então você tem que ter o autocontrole porque não vai ter mais seu pai sua mãe com chinelo de coró, põe gasolina demais aí, acho que você tem que ter o autocontrole do horário da tela que seu corpo não aguenta mais

Diana → Tia eu acho necessário porque senão você fica dormindo muito tarde e você passa o dia indisposta e não consegue aprender as coisas.

Nanda → Eu queria dizer ... seria muito bom dum local sem regras, deixasse um copo cair você não ia apanhar ou ouvir “você deixa o copo cair toda hora... vai catar...” agora eu acho importante ter um mínimo, mas eu não tenho, tia... Acha importante mesmo que você não tem, você acha eles importantes... e você pode colocar para você mesma? Ééé... deixa eu ver... o meu corpo nem consegue quando eu começo falar: eu vou ser mais comportada... eu não dormir tarde, você não vai ficar viciada em *internet* ... meu corpo diz: “você vai sim, meu amoorrr...” (ar de sarcasmo).

Maitê → Que eu acho que é preciso porque se ela não tiver regras porque senão passa limites do corpo dela, ela pode, ela pode estar se auto prejudicando, pode estar simplesmente passando do limite do corpo dela não vai mais aguentando e vai perdendo a força dele.

Hérico → É assim que eu acho, na nossa vida eu já tenho... Você vai morar sozinho você tem que criar essas próprias regras, saber limite, acho que deve ter uma regra sim, eu já tenho... por que seu pai tem todas as vezes você morando sozinho não tem quais as regras que você tem? ... você vai querer ficar até tarde no telefone e o seu corpo não aguenta, uma hora vai ter que criar uma regra, porque senão como não vai ter como não vai ter regras não vai ter nada o seu corpo vai cansar e não vai querer mais isso e vai causar uma providência, é uma regra que você precisa ter sempre na sua vida.

Nanda → Tia, você encontra essas coisas que você disse, esse conhecimento no livro antigo... ele fala tudo que tem sobre o corpo, você vai encontrar que a gente vai parar de crescer, porque o sono libera o hormônio do crescimento, né.

Diana → Eu acho que é necessário colocar regras. Eu sou cheia de regras.

Fonte: Dados da Pesquisa, Crianças Escola Pública, Encontro 5, em 23/11/2021, e Crianças Escola Privada, Encontro 5, em 26/11/2021.

No grupo da escola pública, as crianças colocam sobre suas formas de autocontrole, algumas vezes não conseguem falar de si, mostram que seus pais não fazem usos com tempos diferentes dos seus, que eles usam muito também. Paulo disse que não usa em excesso, por isso não precisou de autocontrole. Miguel e Estela fazem uma fala conjunta, em que afirmam que podem se cuidar e mostram que sabem dos prejuízos de dormir pouco e sobre como isso afeta os estudos e seu futuro.

No grupo da escola privada, essa questão ganhou bastante comentários. As crianças falaram da importância do autocontrole e autopolicimento por questões de saúde do corpo. Relacionaram que na sua escola há o tratamento dessa questão sobre os usos do celular, sono, saúde e tempo ideal de usos. Maitê e Helen demonstram que concordam com a explicação da professora, porém elas mesmas colocam a impossibilidade de seguir tais orientações, assim:

Maitê: hoje tem alguém aqui que faz isso?

Helen: Hoje eu quase dormi na aula.

Fonte: Registros da Pesquisa, Crianças Escola Privada, Encontro 3, em 22/11/2021.

Assim como Miguel da escola pública falou sobre a quantidade de tempo que sua mãe fica no celular, Hérico também traz o comportamento do pai. E dão diversos exemplos sobre o que a falta de controle acarreta. Porém, Nanda afirma que nunca pensou em autocontrole. Ela se posiciona que não vê a necessidade do autocontrole e que, por ela, nem para a aula iria. Vai porque é obrigada. Nanda deixa a interpretação subentendida e não comenta mais.

Nanda desperta o posicionamento das outras crianças, que voltam a falar sobre essa questão do autocontrole. Há uma defesa pela importância desse autocontrole como uma forma de se programarem para um futuro melhor, para quando não estiverem mais morando com os pais, por preocuparem com a disposição para aprenderem. Nanda contrapõe e, depois, concorda que seja importante o autocontrole, porém reafirma que ela não tem. Ela cria um diálogo com o próprio corpo para mostrar as tentativas fracassadas de autocontrole, dizendo: “eu vou ser mais comportada... eu não vou dormir tarde, não vou ficar viciada em internet ... Meu corpo diz: “você vai sim, meu amoorrr...” (Dados da pesquisadora). Nanda retoma a fala para dizer que essas questões sobre importância do sono, prejuízos ao corpo que estamos tratando são conhecimentos que podem ser encontrados em livros antigos, inclusive que o corpo pode parar

de crescer, que o sono libera hormônio do crescimento etc. Diana defende que é necessário colocar regras e declara ser cheia de regras.

Encontramos nas discussões e nos relatos das crianças que, para elas poderem protagonizar nas culturas digitais, precisam de um equilíbrio, um certo espaço criado pelas regulações dos adultos em geral, como nas famílias, na escola (a relação com os professores e profissionais). Vimos que as crianças enfrentam diferentes lutas nesse campo a que Huchby e Moran-Ellis (1998) chamam de “arenas de ação” ou “arenas sociais”. Descortinamos até o momento alguns desses campos de luta por uma atuação/participação nas culturas digitais: a arena da falta de acesso aos instrumentos (computacionais e internet), a desigualdade no tipo de acesso (como a qualidade dos aparelhos que possuem, das escolas que frequentam, o tipo de ensino e a concepção dos professores nas suas escolas), as condições de atuação – a arena social das lutas com os adultos (valores, tradições, crenças) e as concepções que imperam na sociedade a respeito do ser criança (criança não pronta, fator idade e outros delimitadores).

Nas lutas que travam nesses contextos apresentados, o do controle dos adultos, da condição de acesso aos bens tecnológicos e o da ampliação da aproximação cultural diversificada, as crianças já estão em cena. Ao travarem as lutas para ampliação da participação já estão exercendo o protagonismo, a agência. Essas experiências a que se lançam para conquistar espaços, essas arenas, conferem-lhes experiências subjetivas, mas também objetivas.

Neste capítulo, foi possível aprendermos sobre as lutas que as crianças travam e sobre as negociações que desenvolvem. No histórico de participação das crianças brasileiras nas culturas digitais, também foi possível identificarmos as lutas objetivas nessa direção. Subjetivamente, as crianças negociam com seus pais, professores e com a pesquisadora no grupo dos encontros. Também mostraram que, muitas vezes, transgridem regras e modelos impostos. Percebemos que, culturalmente, as crianças entrevistadas travaram lutas contra os costumes e as regras de outras gerações. As crianças empobrecidas, além dessas lutas (culturais), próprias da diversidade humana, das lutas impostas pelo controle parental próprias da cultura adultocêntrica, também precisam travar lutas por condições materiais objetivas aos bens tecnológicos.

No próximo capítulo, discutiremos a relação das crianças nas culturas digitais diante da perspectiva de a educação escolar ser o espaço formativo para elas apropriarem/desenvolverem experiências sociais, exercerem seu protagonismo social.

CAPÍTULO IV

4 EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DAS CRIANÇAS NAS CULTURAS DIGITAIS

Obviamente, a escola não vai desaparecer. Contudo, num ambiente que é cada vez mais dominado pela proliferação da mídia eletrônica e das demandas e dos imperativos da cultura de consumo, a escola precisa, com urgência, assumir um papel mais proativo. A tecnologia talvez possa dar sua contribuição, embora não o faça espontaneamente. Em suma, precisamos parar de pensar nessas questões em simples termos tecnológicos, e começar a ter ideias novas sobre aprendizagem, comunicação e cultura.

(BUCKINGHAM, 2010, p. 55)

No contexto das culturas digitais que discutimos, os bens exclusivos, a concorrência, as lutas individuais, as restrições econômicas e ideológicas aos bens tecnológicos, a posse unilateral da comunicação, a propriedade privada, a maior atuação dos grupos privilegiados, tudo isso coloca nosso modo de vida contemporâneo em experiências com extremos de desigualdade de toda forma. Na vida das crianças, essas questões têm regulado as relações que elas estabelecem ante as diferenças e desigualdades, acentuando-se estas últimas de forma a estabelecerem distinções de classe.

Com o objetivo de compreendermos a atuação da criança pela via das experiências sociais, a metodologia da Roda de Conversa adotada nesta pesquisa, com base nos estudos desenvolvidos por Sarmiento (2005) e Silva (2015) e nos pressupostos da pesquisa etnográfica de Hutchby e Moran-Ellis (1998), permitiu-nos a realização de discussões com as crianças sobre sua atuação social. Tal metodologia possibilitou à pesquisadora se colocar na ação mobilizadora e incentivadora de propor provocações que permitiram, às crianças, pensarem sobre suas condições de atuação nas práticas sociais e as experiências sociais e coletivas que realizam, bem como perceberem suas ações positivas na contemporaneidade.

De um modo geral, nos capítulos anteriores, foi possível escutarmos as crianças sobre suas formas de pensar, suas condições objetivas de acesso aos bens digitais, de ação nas culturas digitais. Todo o material coletado e analisado nos revelou determinações e condicionamentos para a participação, interação e atuação da criança nessa cultura. Neste último capítulo, com foco mais analítico, buscamos dialogar com os conceitos da pesquisa, considerando os elementos dos encontros com as crianças por meio dos quais buscamos ouvi-las e sentir o que

manifestavam em suas expressividades: olhares, risos, gestos ao pedirem a fala (como levantar a mãozinha no *meet*), ao se silenciarem, enfim, uma variedade de linguagens das crianças.

Nos guiamos pela defesa de que a educação enquanto prática humana e social (CHARLOT, 2013) aproxima os elementos (campos) em discussão: criança, tecnologias digitais, protagonismo/experiências sociais e classes sociais. Para nós, essa é a forma de interirmos no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos e, assim, nas relações entre classes sociais.

4.1 RECONHECIMENTO DA CONDIÇÃO SOCIAL DE SI E DO OUTRO: DETERMINAÇÕES DE CLASSE NAS CULTURAS DIGITAIS

As reações das crianças da escola pública e da escola privada sobre a experiência de pensar sobre a condição econômica e cultural de si mesmas e das outras pessoas (o outro), por meio do diálogo acerca das desigualdades de acesso e de participação em práticas escolares e sociais nas culturas digitais, diz-nos sobre sua percepção de classe ou, pelo menos, percepção de que vivem em um mundo de diferenças.

4.1.1 O Processo de Percepção do Demarcador de Classe com as Crianças da Escola Pública

As crianças da escola pública quando incentivadas a falarem sobre as desigualdades, principalmente da falta de acesso às tecnologias digitais, não falaram muito. A maioria das falas foram de Miguel e Ana Gabrielle (crianças que vieram da escola privada naquele ano) e de Estela (criança cujo pai trabalha com tecnologia digital e a mãe é incentivadora do canal no *YouTube* da filha). Isso pode ser visualizado nos excertos a seguir.

Você conhece alguém na sua escola que não tenha alguma das tecnologias digitais? Existem crianças que não tem acesso a elas na sua turma?

Miguel: Não sei.

Estela: Não tem. Acho que sem nenhuma, não.

Pesquisadora: Mais alguém?

Pesquisadora: Mais alguém quer falar...?

Ana Gabrielle: se o colega **não tinha tecnologia para fazer, não tinha como participar das aulas *on-line***. Tinha lá na escola uma que não tinha nem o celular da mãe, *WhatsApp*, ou telefone da mãe e do pai. Mas tem uma tia lá na escola que ligava para os pais de quem não tinha telefone próprio e falava para pegar atividade, explicava para ela. **Não sei só como ligavam para quem não tem telefone. Umam recebiam explicação pelo celular da mãe dela. Se a mãe delas não soubessem, fosse mãe que não tivesse estudado muito, o que uma família como essa faria?** Eu acho que uma criança nesse caso pediu para a professora para poder ela tentar ajudar na questão.

Fonte: Dados da pesquisadora. Crianças da Escola Pública, Encontro 2, 11/11/2021 (grifos nossos)

As crianças da escola pública, quando falam sobre a condição de acesso aos bens digitais, afirmaram, primeiramente, que não conhecem quem não tenha nenhuma tecnologia digital em sua sala de aula. No entanto, percebemos uma contradição nesse ponto, porque, em outros momentos da pesquisa, elas revelaram exemplos de colegas de sala que não possuíam tecnologias digitais para participarem das aulas remotas durante a pandemia. Em um determinado momento da dinâmica de escuta, Ana Gabrielle relatou a condição de uma colega da sua turma que não tinha como participar das aulas *on-line*, pois não tinha nem o celular, nem *WhatsApp*, nem telefone da mãe e do pai.

A pesquisadora insistiu voltando a pergunta para as próprias crianças do grupo, ao que foram obtidas as seguintes respostas:

Você já ficou sem participar de alguma atividade porque não tinha tecnologia adequada?

Miguel: **Nem todo mundo tem acesso às mesmas tecnologias.** O Vitor por exemplo (um colega da sala), o celular dele quebrou. O **Marcelo**, a **Cecília** e a **Letícia** não possuem celular. Sobre se eu faltei já em alguma atividade sem a tecnologia na minha opinião não importa se a atividade precisava de tecnologia ou não. Eu iria fazer a atividade com a tecnologia ou sem a tecnologia. Por exemplo, tipo tem uma conta muito difícil eu não tenho celular não tenho nada para fazer nem calculadora, digamos que eu não tenha o celular ou qualquer tecnologia, não tem problema, eu ia fazer aquela atividade mesmo que durasse um ano, ia terminar ela fazer de tudo para terminar mesmo sem a tecnologia. Às vezes eu atrasava um pouco nas aulas *on-line*. Eu ganhei uma impressora, um dia atrasei porque estava imprimindo” (56’31’’).

Kiara: **Eu não lembro, né, se eu fiquei ou não** fiquei sem fazer porque não tinha tecnologia.

Paulo: **Não, nunca. Os pais sempre me emprestaram.**

Estela: Nunca vi um colega excluído de participar porque não tinha tecnologia nas aulas *on-line*.

Ana Gabrielle: Nunca vi um colega excluído de participar porque não tinha tecnologia nas aulas *on-line*.

Pesquisadora: discutem sobre atrasar ou faltar de aula... (Caderno de Pesquisa- Registros da Observação)

Kiara: **Eu acho que tem muita criança no mundo sem internet.** Sim, tem muitas crianças que não tem *internet* para não usar celular para fazer tarefa.

Fonte: Dados da pesquisadora. Crianças da Escola Pública, Encontro 2, 11/11/2021 (grifos nossos).

As crianças agora citam casos de quatro colegas que tiveram restrições de acesso às aulas remotas durante a pandemia. As causas visualizadas por eles sobre o não acesso dos seus colegas são aparelho quebrado e falta de posse do aparelho. Kiara disse que não se lembrava se ela já havia ficado sem fazer atividade porque não tinha a tecnologia e insistiu somente nessa resposta. Em outro momento, afirmou que há muitas crianças que não têm *internet* e que, assim, não podem usar celular para fazerem tarefa. Paulo disse que nunca ficou sem fazer tarefas, mesmo ele não tendo o seu próprio celular. Depois, migraram a interpretação da pergunta para falarem sobre atrasar ou faltar à aula *on-line*; após isso, abriram-se para falarem sobre desigualdade de acesso no contexto amplo, do mundo.

A partir de um certo ponto e do incentivo da pesquisadora, as crianças começam a trazer novos elementos, com uma visão mais ampliada; assim, desencadearam o reconhecimento de crianças que não possuem acesso aos bens digitais, como se segue.

Pesquisadora: **então há crianças sem acesso ao celular?**

Miguel: Na minha opinião também **tem muitas crianças que não tem celular** para fazer a tarefa ou outra coisa do tipo, **mas os pais têm**, mas completamente **os pais podem tá usando** né o celular para trabalhar para fazer outro tipo de coisa, então, **tipo a criança ela vai ter que usar o seu próprio raciocínio para fazer sua própria atividade** sem uso da tecnologia.

Ana Gabrielle: Eu acho que tem **muitas crianças aqui em Uruaçu e no mundo que não tem telefone e nem internet** talvez nem o pai nem a mãe tem.

Estela: O que que **tem umas crianças com celular, mas a rede da internet está fraca** né? E tem **gente que não tem**, não tem celular nem os pais. A criança que não tem celular os pais estão usando para trabalhar...

Miguel: certamente o pai também que trabalha *on-line* pode usar o telefone assim para conversar em um trabalho urgente, uma hora que pode ter uma reunião *on-line* a criança pode ter muito trabalho, aí a criança pode acabar não tendo o celular para fazer sua própria atividade.

Miguel: A criança que não tem, o pai nem a mãe tipo tem celular para pai e **a criança não tem para participar das aulas on-line completamente uma coisa que a criança não teria não teria muito estudo** né... Porque ela poderia ter perdido muitos estudos que a professora tá explicando e atividade porque a professora Mariza nesse período de pandemia ela mandou muita atividade em PDF então **se não tivesse o celular não dava para gente saber que atividade nós íamos ter que fazer**.

Paulo: Ué... tipo... **não tem saída para ela**.

Miguel: Professora tipo assim na minha opinião uma coisa que achei que foi muito boa que umas escolas de outras cidades e outros estados fizeram comprar tipo assim um tablet da Samsung e dá para os alunos que poderia ter alguns **alunos que não teria celular** adoraria falar sim que esse tablet celular não sei poderia ser usado para eles estudarem e ver o professor *on-line* porque tipo eu achei muito boa essa ideia deles de **comprar um e dar para crianças que tipo não tem condição de ter um**.

Estela (pelo chat/digitou): tem crianças que não tem celular.

Estela: Eu acho que **tem crianças pobres** que tem a idade nossa e não tem antes da pandemia como é que as crianças não têm celular e aí isso é muito triste né porque tem crianças sem celular. Seria bom dar tecnologias para as que não tem.

Fonte: Dados da pesquisadora. Crianças da Escola Pública, Encontro 2, 11/11/2021 (grifos nossos).

Diante dessas problemáticas que vão levantando, primeiramente elaboram um pensamento espontâneo, atribuindo às próprias crianças sem acesso a saída para a problemática. Nesse ponto, sugerem que quem não tem tecnologia faça sem ajuda da *internet*, usando o próprio raciocínio e defendem que os sujeitos sejam independentes da *web*. Depois, ampliam o reconhecimento de crianças sem acesso não só na sua escola e começam a refletir sobre o espaço da sua cidade e do mundo todo. Assim, alargaram o olhar e localizaram muitas crianças no mundo sem *internet* durante o regime de aulas remotas. Nesse momento, identificaram/reconheceram a existência das ‘crianças pobres’.

Como síntese analítica, percebemos que o processo da percepção do demarcador social de classe nas culturas digitais das crianças da escola pública foi composto por silenciamento, negação, reconhecimento dos colegas de classe sem acesso, percepção de outras crianças sem acesso, percepção/levantamento de motivos em diferentes graus do não acesso, incerteza da sua condição (Kiara), consequência da condição do não acesso, estratégias para superação da falta

de acesso, explicações para o não acesso. Somente após um período de discussão da problemática no grupo e ao passo que reconheceram a pobreza como classe social existente no mundo, chegam ao reconhecimento das condições que excluem as crianças da participação nas práticas sociais. Começaram a relacionar as condições do contexto externo ao interno (próximo a elas); perceberam situações que elas não mais conseguem superar (sem respostas, sem saída); começaram a lançar as questões para o contexto político, relacionando ações de políticas públicas de reparação aos minimizados; criticaram as ações do seu entorno (entrega de tarefas na pandemia); e questionaram quando não conseguem mais levantar estratégias de solução para os problemas percebidos.

As crianças da escola pública demoraram a reconhecer a vida em sociedade com divisão de classe. Também, por suas falas, não se reconheceram como pertencentes a uma classe. Com demora, reconheceram diferentes condições dentro da sua própria turma/sala de aula. Também vimos que as explicações da falta de acesso que elas associaram foram exclusivamente de ordem econômica. As crianças desenvolvem, por meio de um longo processo de diálogo, a tomada de consciência de que, na sociedade, existem demarcadores de classe e problemas que fogem às demandas delas, da professora e da própria escola.

Por fim, relacionaram a necessidade de se atenderem essas crianças sem acesso. Acharam que deve haver formas de favorecer aqueles que não podem comprar, que eles também devem ter acesso e reclamaram por políticas de distribuição para quem não tivesse. Pela discussão provocada, as crianças foram revelando e percebendo elementos/demarcadores de condições de acesso aos bens digitais. As que mais falaram são crianças da escola pública, com condições de acesso e que, anteriormente tiveram experiências na escola privada. Talvez seja uma explicação do motivo de o grupo todo não ter se envolvido muito com as respostas e por nem todas as crianças falarem ou mesmo quererem falar.

4.1.2 O Processo de Percepção do Demarcador de Classe com as Crianças da Escola Privada

No grupo da escola privada, o debate sobre o reconhecimento de crianças sem tecnologias digitais ou *internet* teve uma discussão mais prolongada. Questionados se conheciam alguém na sua escola que não tivessem tecnologias digitais ou acesso, manifestaram-se conforme se registra nos excertos a seguir:

Você conhece alguém na sua escola que não tenha tecnologias digitais? Existem crianças que não tem acesso a elas?

Hérico: Eu não conheço crianças ou colegas da minha sala que não participou das aulas porque não tinha a tecnologia, assim, eu nunca cheguei a saber porque eu acho que não tem.

Helen: Na escola eu acho que a maioria tem, mas os pequeninhos, tipo do terceiro ano para baixo a maioria não tem é pelo fato do controle dos pais mesmo por causa deles ser muito pequenos mesmo, mais (mas), fora da escola tem milhares de pessoas pelo fato de que pessoas carentes que não tem muitas condições de vida nem até mesmo nem alimento, de uma moradia legal...

Maitê: Tia, não na escola, foi como a Helen falou, o terceiro para baixo por eles serem muito pequeninhos se tipo o Jardim maternal não teria o controle mesmo de mexer, capaz de quebrar muito rápido, já fora, tem bastante pessoas que não têm condições essas coisas

Nanda: Tia, então, os dias que estava sem telefone, que eu falei é verdade, mas foi quando eu o estraguei, né, então tipo eu mesma, agora não tenho, esse telefone que eu tô usando é da minha mãe, tia.

Hérico: Sim, lá no colégio tem as crianças pequenas né que não tem assim que os pais não deixam muito na tecnologia por fato ele ser muito pequeno, pode pegar a tacar no chão, quebrar e nisso eu acho quando a gente ficava na remota.

Diana pelo chat: Na escola tem sim gente que não tem tecnologia porque o pai não deixa.

Fonte: Dados da pesquisadora. Crianças da Escola Privada, Encontro 2, 19/11/2021.

As crianças identificaram que, na sua turma e mesmo na sua escola, não há crianças sem *internet* ou aparelhos digitais pelo demarcador de poder de compra. Por essa discussão das crianças, elas separam os motivos do acesso às tecnologias. O acesso e o não acesso não decorrem somente do fator econômico. Helen, Maitê, Nanda e Hérico sabem que existem pessoas sem acesso e relacionaram os possíveis casos: a idade das crianças pequenas, abaixo do terceiro ano, na escola, principalmente as da educação infantil; e o controle dos pais. Falam sobre as crianças pequenas, que elas não teriam condições de cuidarem de um aparelho. Depois, fora da escola, acreditam ter muitas crianças sem acesso pelo fato de serem pessoas sem condições econômicas, até mesmo para se alimentarem e morarem.

Outro ponto de discussão que trazemos é que as próprias crianças já trazem consigo a visão difundida sobre os fatores idade/prontidão da criança, ao apresentarem a condição dos que chamam de “pequeninhos”, aptos ou inaptos a fazerem certas coisas. Da mesma forma, tratam da questão do controle dos pais, a exemplo do que Helen e Diana apresentam quando dizem “pelo fato dos pais não deixarem mesmo”, ou seja, uma opção deles, uma regulação. Expressam esses dois casos como as únicas possíveis explicações para as crianças da escola privada não possuírem acesso aos bens tecnológicos.

Sobre a turma, na entrevista com a professora Amanda, ela também afirmou que não houve criança sem tecnologia compatível para as aulas remotas:

Pesquisadora: Na sua turma, na sua escola, você vê muita diferença do acesso aos bens tecnológicos entre as crianças?

Professora Amanda: Não.

Pesquisadora: Você teve alunos sem acesso durante a pandemia?

Professora Amanda: Não.
 Pesquisadora: Alguma tecnologia que seria boa para os alunos e eles não tem?
 Professora Amanda: Não, eles são bem assistidos.

Fonte: Dados dos Registros da Entrevista On-line com a Professora Amanda em 08/12/2021.

Sobre o acesso às tecnologias, consideraram outros fatores além do econômico, pois, como sintetizaram a aluna Nanda e, depois, Helen, elas não acreditam que haja relação entre estudar numa escola que cobra uma mensalidade cara e não ter como adquirir as tecnologias. Vejamos como elas se posicionaram sobre isso a seguir:

Nanda (51'20''): Mas qual era a pergunta mesmo? Olha tem umas pessoas que eu conheço que fala que pega tarefa porque a *internet* é muito ruim, mas acho um pouco difícil porque olha a escola que estão pagando, uma escola cara dessas e não tem *internet*...

Helen: Faz sentido??? ... a **mais carente**... Ei cadê a mais carente?

Fazem expressões e gestos de interrogação e crítica por saberem que uma criança que tinha tecnologia buscava atividade impressa.

Fonte: Dados da pesquisadora. Crianças da Escola Privada, Encontro 2, 19/11/2021 (grifos nossos).

As crianças identificam que fora da sua escola, considerando-se ‘todas as crianças’, há aquelas sem acesso às tecnologias digitais. Nanda se refere a essas crianças como sendo aquelas pessoas “carentes” e cita o exemplo de crianças que realizam trabalho infantil, moradoras de rua ou em situação de abandono. Helen também reconhece que elas existem e que são muitas. Vejamos os excertos das falas delas a seguir:

Nanda: Tipo, como a Helen e a Maitê disseram, tem muitas **pessoas carentes**, crianças que vendem balas no sinal ou crianças que moram com os pais na rua, na maioria das vezes são crianças adotadas ou levada para orfanato... existe tipo às vezes até tem vida ruim... querem algum presente como telefone.... e também tem algumas crianças que são pequenas aqui também não tem telefone, tablet... e tem as que são pequenas, mas tem.

Helen: Na escola eu não conheço ninguém, mas fora da escola sim, muitos, muitos.

Maitê: Tia, não somente as crianças pequenas e crianças pequenas carentes. Também muitos adultos que não têm celular essas coisas ... essas crianças não tinham aulas *on-line*.

Helen: realmente não tem, o que a Maitê comentou muitas pessoas, muitos adultos também não têm.

Fonte: Crianças da Escola Privada, Encontro 2, 19/11/2021.

Sobre a relação entre não ter acesso às tecnologias digitais e participar das aulas remotas, as crianças apontam a estratégia que sua escola se utilizou para alcançar os que não tinham acesso pelos motivos já mencionados (serem pequenos e controle de usos de tecnologias pelos

pais). Os pais iam ao colégio e pegavam as atividades; depois, traziam-nas de volta à instituição a professora as corrigia.

Hérico: os Pequenos, os pais iam lá no colégio e pegavam as tarefinhas em folha e levavam em casa para eles fazerem e quando terminar a senhora trazer para o Colégio de novo e a professora corrigiu e assim era rotina antes antigamennnte, assim antigamente que eu falo antes de começar o covid era assim em casa a gente ficar não tinha aula, mas a gente ia lá pegava mas aí depois surgiu as aulas remotas, que são *on-line*.

Hérico: no geral, tem os pais que não tem nem telefone e nem as crianças, eles pegavam apenas as atividades no colégio, não participavam das aulas, já algumas crianças que tinham seus próprios, assistia no computador no telefone no tablet ou até mesmo pegava dos pais emprestado para assistir às aulas.

Fonte: Dados da pesquisadora. Crianças da Escola Privada, Encontro 2, em 19/11/2021.

Nesse momento, Nanda (que está sem celular) reafirma que o seu quebrou, justificando e se separando das crianças em situação de pobreza que estão caracterizando. As crianças, à medida em que discutiam o tema, começavam a ampliar a percepção para a existência de fatores que limitam o acesso às tecnologias, conforme podemos identificar nos excertos a seguir:

Já viu algum colega seu ou ficou sabendo de um parente ou criança perto da sua casa escola alguém que não participou de uma atividade *on-line* por que não tinha a tecnologia adequada?

Diana: Eu acho que elas não tinham um bom estudo e não sabiam de muitas coisas que os outros sabiam, que a gente ficava sabendo.

Maitê: Sim, as crianças devem ter ficado sem fazer muitas atividades e umas que mais devem ter sofrido é do primeiro ano, Jardim, dos pequenininhos e outras as pessoas, o primeiro ano porque ele estava na alfabetização.

Hérico: Sim, eu já pensei muito e penso até hoje né, que várias crianças ficaram sem acesso às aulas remotas sem atividades assim essas pessoas essas crianças... sem condições ou as com condições com certeza tem um ótimo futuro, agora sem condições, sem assistir as aulas no tempo da pandemia, em minhas aulas remotas eu acho e muito difícil elas conseguirem assim, que eu posso dizer os que conseguiriam fazer várias atividades atividade sozinhos ~~em~~ tem que ser com ajuda e é isso. (56')

Nanda: eu ajudo algumas crianças, que não tem as coisas, preocupo com isso (48')

Helen: Mesmo muitas crianças, muitas mesmo, milhares ficaram sem um acompanhamento escolar porque não tem condições de pagar uma *internet*, ter um aparelho de aparelho telefônico seja computador, televisão.... aí muitas crianças ficaram sem esse acompanhamento porque muitos não têm condições de pagar, na *internet* tem algum aí, muitas agora tem muita dificuldade eu conheço um menino que estudou com a gente no terceiro ano e que no quarto ele começou a ter dificuldade, bom eu estava no quarto ano, ele a mãe dele optou por ele fazer o 4º ano de novo, então não foi então tipo muitos optaram por essa escolha porque às vezes não tem *internet* às vezes é a melhor opção que o filho não consegue prestar atenção, tem falta de atenção.

Nanda: (59'40') Eu acho que ficou um pouco mais difícil, tipo só ficou um pouco doente teve que fazer *on-line*, consegue aprender *on-line* não conseguir ficar um pouco *on-line* ficam incomodada por não conseguir prestar atenção, eu acho que tem até um menino aqui na minha rua, ele precisa de *internet* para poder estudar porque ele todo dia mesmo ele tendo aula na escola todo dia na minha porta pegando *internet* ele fala partiu na minha aula ... (eu) e o que você faz? você deixa? Se eu compartilhar *internet* com esse vizinho da minha rua eu vou ter de compartilhar com outras pessoas também, são muitos.

Fonte: Dados da pesquisadora. Crianças da Escola Privada, Encontro 2, em 19/11/2021.

Maitê, Helen e Hérico ampliaram a visão para além da escola e consideraram que muitos adultos também não têm celular. Assim, seus filhos não participaram das aulas remotas. E as

que tinham aparelhos assistiam às aulas pelo computador, telefone, *tablet* ou até mesmo pegavam o aparelho dos pais emprestado para às assistirem.

Como síntese analítica do movimento das crianças da escola privada, temos que elas reconheceram-se como participantes de uma classe econômica com condição de acesso aos bens digitais; levantaram outros fatores (culturais e técnicos) que impedem o acesso aos bens tecnológicos digitais além do econômico; identificaram os determinantes sociais com relação à criança idade/inaptidão e ao controle dos pais (idade certa e controle parental); desenvolveram análise do contexto social macro; reconheceram a existência de outra classe econômica diferente da sua; distinguiram a situação de pobreza das pessoas (carentes, sem condições econômicas); mostraram que sabem sobre as ações da sua escola para com as crianças sem acesso (crianças pequenas e as que os pais preferem o não uso da *internet*); justificam as questões de não acesso de ordem técnica (perda, roubo ou danos) aos aparelhos, como não acesso temporário (justificando não ser econômico); identificaram consequências sociais da falta de acesso aos bens digitais; assinalaram prejuízos educacionais às pessoas sem acesso; levantaram outros problemas além dos do acesso aos bens digitais, como agravantes à aprendizagem durante as aulas remotas, por exemplo, as crianças com dificuldade de aprenderem no formato remoto ou com problemas de aprendizagem; reconheceram a importância de uma boa alfabetização das crianças; listaram consequências/prejuízos que a desigualdade de condição provoca; relacionaram ações sociais às populações minimizadas; distinguiram condições sociais diferentes em seu entorno (vizinhança); desenvolveram o pensamento sobre estratégias de ajuda aos minimizados; afirmaram preocupação com a população minimizada; visualizaram ações que os adultos podem/deveriam fazer, ações que crianças poderiam fazer e ações que poderiam fazer, mas que não têm coragem de fazer.

As crianças da escola privada reconheceram sua condição digital e social; tiveram um pertencimento de classe; souberam distinguir as classes sociais; viram-se pertencentes a uma classe com mais favorecimentos; e tiveram a consciência dos prejuízos da classe menos favorecida. Reconheceram como determinantes da condição de acesso aos bens digitais a questão econômica, cultural e de ordem técnica. Assim, têm consciência sobre o poder de compra, sobre a regulação dos pais (controle parental/costumes/idade ideal) e sobre as questões temporárias, não permanentes (roubo, perda ou danos dos aparelhos ou do acesso contínuo à *internet*) que condicionam o tipo da relação das classes sociais com as tecnologias.

4.2 CONSCIÊNCIA DE CLASSE: AS EXPERIÊNCIAS QUE REALIZAMOS E AS QUE TRATAMOS NA CONSCIÊNCIA, NA CULTURA E NO CONTEXTO DA NOSSA PRÓPRIA VIDA

“Hérico: Que não tem condições, né, para não dizer assim **essa palavra “pobre”**, porque ela é, né... **que é muito forte”**.

(Fonte: Dados da Pesquisadora. Criança da escola privada. Encontro 4, em 24/11/2021 - grifo nosso)

Tomemos a fala de Hérico como epígrafe desta seção para pensarmos o sistema econômico que vivemos, com contexto de capital volátil e intensa ação do mercado. Pensarmos as culturas digitais não é possível sem colocá-las diante da atual condição da vida humana, conforme Cassol (2020), no mundo do mercado globalizado, centralista, concentrador e voraz. Não podemos discutir culturas digitais sem nos colocarmos ante o alerta de Bauman (2001) de que estamos em meio aos apelos individualistas e fragmentadores do mercado capitalista, que é indutor e produtor de consumismo. Bauman (2001, p. 104) pondera que “*separados, compramos*⁶⁴” e contra esse risco expõe a intensidade com que pensa a solidariedade e a potência dos laços humanos.

Para Cassol (2020, p. 3),

esse mesmo consumismo que se mascara de simpático e realiza apelos para a formação e o consumo como ações de inclusão, que se mostra preocupado com as gestões públicas e as quer racionalizadoras, indicando a necessidade de cortes de gastos desnecessários do setor público, quer um Estado enxuto, mínimo. Além disso, entre outras nocivas ações, seus fortes apelos agem no intuito de esconder a instrumentalização, a minimização da atuação cidadã, opera na superficialização, manutenção e fortalecimento do monopólio mundial do grande e solitário capital. E tudo isso desde o interior de sua capacidade volatilizada de mostrar-se feroz, mais hegemônico e concentrador, tanto dos recursos econômico-financeiros quanto das decisões e amplitude de poder no mundo globalizado.

É nas palavras de Cassol (2020) e em seus estudos baseados em Bauman (2001; 2013) que apresentamos advertências/contradições que consideramos importantes para discutirmos/analísarmos ações das crianças nas culturas digitais. Seus estudos, juntamente com outros que se seguem, contribuem como referências para realização de enfrentamentos, no intuito da transformação da realidade social para menos desigual, e para nos recolocar como mais atentos aos direitos das crianças.

⁶⁴ Título da própria obra de Bauman (2001).

Fazendo buscas simples na mídia digital, podemos simultaneamente, via *internet*, acessar formas de vida bem distintas entre os seres humanos. As desigualdades de experiências de vida dos indivíduos contemporâneos alcançam extremos que nos fazem pensar que existam “super-humanos” e, de outro lado, podemos também visualizar condições de vida que nos chocam, as dos que vivem num submundo.

No campo da biologia, com os avanços nos tratamentos humanos, se, por um lado, é possível vermos prolongamento de vida, acompanhamento genético, por outro, estão a falta de tratamento, a subnutrição e a morte precoce. No campo das tecnologias, temos vidas virtuais, *ciborgs*, robôs, como também conseguimos ver pessoas com ações primitivas, com uma sobrecarga física de trabalho desumana. Indivíduos que fabricam informações falsas, *fake news* e as espalham pela rede mundial de comunicação como verdades, notícias criadas e plantadas com fins ao bem próprio e distribuídas pela *internet* para formação de uma massa ao seu favor. Há também aqueles/aquelas que sofrem das determinações da não participação nas práticas da cultura comunicacional do seu tempo, recebem essas notícias, por vezes, fabricadas; pessoas informadas apenas sobre parte dos acontecimentos, sem chance de argumentos para contraposição; e ainda, pessoas sem acesso à informação, à parte de todo o processo, como descrevem palavras de Maitê, a seguir, uma das crianças entrevistadas:

Maitê: ... uma criança que tem tecnologia é muito diferente de uma criança que não tem, uma criança que tem tecnologia ela sempre vai estar sabendo de tudo do que está acontecendo no Brasil, fora do Brasil, na China, na Coreia, vários lugares. Já a criança que não tem não vai ficar sabendo o que está acontecendo no mundo, só ao redor dela.

Fonte: Dados da pesquisadora. Criança da escola privada, Encontro 4, em 24/11/2021.

No campo econômico, a pobreza e a riqueza, em dados, constituem-se com extremos de separação nunca verificado. No campo educacional, o acesso às escolas de alto padrão de ensino e tecnológico estão numa ponta inversa à das crianças sem escola ou das que frequentam escolas com falta de merenda escolar, de professores com boa formação e estrutura física e tecnológica minimamente necessária.

Na ponta, brutalmente atingidos pela desigualdade, estão aqueles com condições de vida miserável, os quais podemos enxergar como aqueles e aquelas a quem o filósofo e historiador camaronês Joseph-Achille Mbembe, em sua obra *Crítica da Razão Negra* (2018), se referiu como “farrapos humanos”. Nas palavras de Mbembe (2018, p. 238),

O farrapo humano é aquilo que, a despeito de apresentar aqui e ali uma aparência humana, está tão desfigurado que se encontra, ao mesmo tempo, no aquém e no cerne

do humano. É o infra-humano. Reconhece-se o farrapo pelo que sobra dos seus órgãos – a garganta, o sangue, a respiração, o ventre, da ponta do esterno à virilha, as tripas, os olhos, as pálpebras. Mas, o farrapo humano não deixa de ter vontade. Nele restam só os órgãos, mas resta também a fala, último sopro de uma humanidade devastada [...].

Nesses extremos de desigualdade, Mbembe (2018) ressalta que, no pouco biológico humano que sobrevive, ainda há a vontade e a fala. É nesse ínterim que concentramos nosso potencial de pesquisa, sem perdermos a vontade social de igualdade. Ou seja, falamos das culturas digitais na infância, sem perdermos de vista a questão de classes sociais desiguais, culturas digitais.

Para Sousa e Duarte (2020), a causa da pobreza é a riqueza concentrada nas mãos de poucos. Defende que o estudo histórico e social dos fatos nos permite entender como construímos essa história que temos hoje, na qual, ao passo que a riqueza se concentra nas mãos da minoria, a pobreza avança, minimizando os direitos humanos. O estudo desses autores⁶⁵ aponta para a necessidade do entendimento de como nós (humanidade) chegamos a essa lógica sob a qual caminhamos, para, assim, encontrarmos as pistas para uma outra construção. Os marcadores de etnia, gênero, classe, relação capital/trabalho, por exemplo, permitem-nos situar as condições dos minimizados. Defendem que a história não está dada no passado, assim, há possibilidade de uma nova história. A via seria pelos estudos dos fatos histórica e socialmente constituídos. Seria essa a direção da perspectiva de mudanças.

Por entender que a **classe** é uma formação tanto cultural como econômica, Thompson (1981) adverte que não devemos fazer generalizações a partir da experiência de outros sujeitos ou culturas. Isso significa que a compreensão da formação da classe requer uma reconstrução que considere as particularidades de cada espaço/tempo. Ele fez esse exercício histórico de perceber como diversas formas se materializam no tecido social, considerando as questões de religiosidade, dos laços sindicais, da cultura popular, da composição do campesinato etc. Em outras palavras, sem desconsiderar as determinações gerais do modo de produção capitalista, não é possível percebermos as formas peculiares como os sujeitos sociais participam, de forma ativa, nos processos de produção da existência.

Thompson (1981) compreende que a classe e a consciência de classe vão se formando juntas na experiência: é uma formação imanente. Por isso, ele conclui que “classe é um fenômeno visível apenas no processo” (THOMPSON 1981, p. 72). Tal compreensão, ele

⁶⁵ Riqueza e Pobreza EPDS/UNEB, ouvindo a palestra disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=m6GSoANeUzk>>, aos 30 minutos. Acesso em: 20 jul. 2020.

defende, pode ser observada na análise histórica, considerando-se o modo de vida característico dos trabalhadores, que está associado a um modo de produção e aos valores partilhados pelos que viveram essa história (VENDRAMINI; TIRIBA, 2014).

Assim, a classe é uma formação tanto cultural quanto econômica, é uma relação social, é fruto de experiências comuns, determinadas, em grande medida, pelas relações de produção. Enfatiza que, ao fazer generalizações apressadas e ocultar os conflitos sociais, a “história vista de cima” pode reduzir a história à história dos dominadores. Por isso, enfatiza a dimensão cultural da formação da classe trabalhadora. Propõe que as classes estejam num “fazer-se” constituída e constituinte da luta (VENDRAMINI; TIRIBA, 2014). É nessa direção que os estudos thompsonianos fazem o caminho: o de evidenciar os contextos históricos que fizeram emergir uma nova classe organizada, para mostrar que os acontecimentos surgem das relações sociais e que são históricos e que se relacionam, no campo do pensamento, com as questões reais.

Segundo Vendramini e Tiriba (2014), Thompson (1987), na sua obra *A formação da classe operária inglesa*, desenvolve análises evidenciando fatos do período histórico entre 1790 e 1830, pois considera que houve instituições da classe operária solidamente fundadas e autoconscientes – sindicatos, sociedades de auxílio mútuo, movimentos religiosos e educativos, organizações políticas, periódicos –, além das tradições intelectuais, dos padrões comunitários e da estrutura da sensibilidade da classe operária. Relata lutas de trabalhadores rurais, artesãos e tecelões contra as relações de exploração e opressão. São em momentos como esses que a teoria thompsoniana se põe, com vigor, a mostrar as formas novas de consciência das pessoas se formando com relação aos seus interesses no momento.

Por isso, defendemos a importância de a criança saber sobre as desigualdades sociais, sobre os modos de vida vinculadas à vida material, sobre as diferentes culturas, sobre os processos de formação de classe. É nessa tratativa que está o processo de formação da consciência e, a partir dela, a força de luta para mudança da condição. O reconhecimento, para ele, é a força contra a exploração e a opressão, e a favor de valorização do trabalho.

4.2.1 A Pobreza pela Ótica das Crianças da Escola Pública

A partir da percepção que começaram a ter sobre a condição de acesso das crianças do mundo aos instrumentos digitais (competência social), realizamos outra provocação para esse olhar social/macro/externo/objetivo. Provocamos, por meio de uma atividade, a análise da

seguinte imagem, tendo como questão de partida a pergunta: “O que vocês veem nessa imagem?”.

Figura 5: Crianças fazem *selfie* usando uma chinela como celular



Fonte: GOODTIMES. Disponível em: <<https://en.goodtimes.my/2019/02/12/viral-selfie-of-the-day-reminded-that-we-are-as-happy-as-we-choose-to-be/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Tomamos uma dessas imagens que circularam em grupo de *WhatsApp* e no *Instagram* e compartilhamos com as crianças, porém num espaço de estranhamento. Essa figura de que lançamos mão, que traz um coletivo de cinco crianças dispostas numa cena em que uma delas, a maior, segura sua chinela e simula uma *selfie* do grupo, enquanto as outras crianças sorriem, fazem essa cena e são filmadas por outra pessoa, diferentemente da mensagem/interpretação que a acompanha nas redes sociais – a de que “Você é tão feliz quanto escolhe ser”⁶⁶ –, significa, aqui, um chamamento ao campo da educação para interferir no contexto de um tipo de sociedade em curso, que reafirma a desigualdade social, em destaque, a exclusão da criança pobre quanto ao acesso aos bens tecnológicos/midiáticos e sua conformação a essa condição.

Nos dois grupos de pesquisa, os sujeitos desenvolveram uma análise sobre a figura das crianças que não possuem câmera para *selfie* e usam uma chinela como celular fictício. As crianças reagiram à figura, primeiramente descrevendo a imagem e, depois, falando sobre a condição social e econômica das crianças que figuravam nela. No grupo das crianças da **escola**

⁶⁶ Figura com comentário do ator indiano Boman Iranis que circula pela *internet*. Disponível em: <<https://en.goodtimes.my/2019/02/12/viral-selfie-of-the-day-reminded-that-we-are-as-happy-as-we-choose-to-be/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

pública, elas descrevem que as crianças da imagem estão juntas, estão tirando foto, que estão com uma chinela na mão, em vez de um celular, que estão se divertindo etc., até que Kiara levanta a questão de que elas não têm celular. Há um silêncio. A discussão sobre o assunto entre eles se materializou nos excertos que podem ser vistos a seguir.

Estela: Estou vendo várias crianças juntas tirando uma foto.

Paulo: Eu estou vendo aqui uma imagem. Tem muitas crianças. Estão tirando foto, parecendo...

Kiara: Elas estão querendo tirar uma foto com chinela na mão. Estão tirando uma foto para se divertirem, né... estão usando uma chinela porque não têm celular...

(silêncio...).

Fonte: Crianças da Escola Pública, Encontro 4, 18/11/2021.

Com um tempo de silêncio no grupo, a pesquisadora questiona se essas crianças gostariam de ter o que estão simbolizando, ao que uma das crianças do grupo de pesquisa responde:

Pesquisadora: Eles queriam ter...?

Estela: Eu também acho que eles queriam um celular, porque eles estão é com um chinelo na mão. Eu acho que eles são pobres e não têm celular.

(silêncio...)

Fonte: Criança da Escola Pública, Encontro 4, 18/11/2021.

Estela situa a classe econômica das crianças em relação à pobreza e afirma que elas gostariam, sim, de ter um aparelho de verdade. Estela conclui que as crianças são pobres, situando-as em uma classe social pelo demarcador da falta da tecnologia e talvez por outros elementos que tenha retirado da imagem. Mais uma vez, as crianças são provocadas a falarem sobre a imagem, dessa vez refletindo sobre se, no mundo acontece isto de nem todos terem acesso a tudo. Vejamos os posicionamentos das crianças a seguir:

Pesquisadora: Acham que no mundo acontece isso? Todo mundo tem acesso a tudo?

Ana Gabrielle (*retornou para a sala do encontro, havia saído pelo sinal fraco da internet da sua casa*): Eu vejo um menino com um chinelo **fingindo que está tirando foto, como telefone, porque ele não tem telefone**. Eu acho **uma coisa triste...** eu acho que **a criança só imita o telefone porque não tem dinheiro para comprar...**

Pesquisadora: E no mundo tem gente que tem e gente que não tem?

Ana Gabrielle: Sim, tem.

Pesquisadora: Na sua escola, na sua rua... você vê ou conhece pessoas que você vai conversar sobre um jogo ou outra coisa ... e ela não sabe... não tem... não faz uso...??

Ana Gabrielle: Sim tia, eu tenho uma amiguinha lá na rua da casa da minha avó. Ela estuda na mesma escola. Ela **não tem ninguém para levá-la na escola**. Mora perto daqui de casa... **também, minha irmã vai falar de jogo para ela, aí minha irmã não consegue explicar, eu vou explicar as coisas para ela, e ela fica mentindo que já jogou o joguinho**, mas que esse joguinho fica maltratando-a. Na casa dela tem um celular, mas ele trava muito... É muito ruim.

Pesquisadora: Falei sobre fingir que tem, fingir que sabe jogar... umas têm tanto e outras não têm...

Pesquisadora: Houve pouca fala deles... muito silêncio e pouca inscrição para comentar, porém, percebi sensibilidade da parte deles... (caderno de campo da pesquisa).

Fonte: Crianças da Escola Pública, Encontro 4, 18/11/2021.

Até esse ponto, com a fala de poucos representantes do grupo, percebemos que a atividade reflexiva só avança para a consciência da existência de classes sociais, quando as crianças são provocadas. Nesse processo, elas identificam e demarcam a pobreza e a exclusão aos bens comuns como fazendo parte da vida de alguns. Trazem a questão da falta do dinheiro e do poder de compra, reconhecem as estratégias dos excluídos de não reconhecimento da classe social e o ato de fingir que sabem, que dominam, quando, na verdade, desconhecem os produtos das culturas digitais. E dizem isso em meio a poucos comentários e silêncios.

Com as crianças da **escola privada**, ao lançarmos a mesma imagem, elas também começaram por descrevê-la, conforme podemos ver a seguir:

Helen: Eu vejo 5 crianças (3 meninos e 2 meninas), acho que são duas meninas, camisa laranja. Eles estão fingindo que estão tirando uma foto com uma chinela.

Diana: Parece que estão indo para escola e tão tirando uma foto, fingindo que estão tirando uma selfie porque é uma chinela ao invés de celular.

Maitê: Tia, crianças, 5 crianças estão fingindo tirar uma foto e o menino que está na frente está fingindo segurar um celular porque elas estão fingindo, mas não devem ter tecnologia.

Pesquisadora: Mais algum comentário?

Helen: Provavelmente não tem o telefone para realmente tirar uma foto.

Hérico: Porque elas talvez não tenham a tecnologia que seria o celular.

Diana: Porque não tem tecnologia que é o celular para tirar foto.

Maitê: Tia, talvez eles não deveriam ter uma, pode ser até uma câmera mesmo tia ou celular.

Fonte: Crianças da Escola Privada, Encontro 4, 24/11/2021.

Identificaram as crianças categorizando-as por gênero, pelas roupas e pela ação que realizavam. Em seguida, Maitê, Helen e Hérico refletiram que, por certo, eles não possuem

tecnologias, no caso, o telefone celular, com câmera frontal para tirar a foto, *selfie*. Instigados a pensarem sobre as condições dessas crianças, Maitê, Helen e Diana apresentaram a palavra “triste/tristeza” para qualificarem o sentimento de se estar em um mesmo lugar, como a escola, onde algumas crianças possuem celulares e outras não. Helen acrescenta o sentimento de inferioridade que uns podem ter em meio a outros que têm acesso a esse bem. Vejamos os registros dessas falas no excerto que se segue:

Pesquisadora: E o que vocês acham dessas condições de crianças, de pessoas que têm e outras que não têm o que vocês acham disso?

Maitê: Deve ser bem ruim, tipo você tá na escola e você vê que uma pessoa levou o celular, mas tipo você não tem. Eu ficaria triste, pelo menos eu estaria triste.

Pesquisadora: Você queria ter acesso ao que as outras pessoas também estão tendo?

Maitê: Sim, tia.

Diana: Eu acho péssimo isso, é bem triste porque eles não têm essas coisas que todo mundo tem, é bem triste.

Helen: Eu acho que basicamente eu ficaria bem triste, que eu poderia me sentir... eles devem se sentir inferiores talvez seria a palavra, mas não tinha alguém tava chamando-os, mas porque eles queriam ter o mesmo acesso que a gente. Vamos supor tem uma menina chamada “Mariazinha” e o menino chamado “Joãozinho”, ele não tem tecnologias e a Mariazinha tem por que também queria ter, ele que também queria saber do que está acontecendo ao redor deles... eu fiquei bem triste

Pesquisadora: Vocês já percebem diferentes crianças possuírem aparelhos diferentes dos seus vocês já perceberam que umas tem coisas diferentes das suas?

Helen: Sim

Maitê: Sim tia, alguma criança tipo **uma criança que tem tecnologia é muito diferente de uma criança que não tem, uma criança que tem tecnologia ela sempre vai estar sabendo de tudo do que está acontecendo no Brasil fora do Brasil na China na Coreia, vários lugares, já a criança que não tem não vai ficar sabendo o que está acontecendo no mundo, só ao redor dela.**

Pesquisadora: Bacana Maitê. Muito bom, pessoal.

Diana: Sim, elas vão ficar.

Fonte: Crianças da Escola Privada, Encontro 4, 24/11/2021 (Grifos da pesquisadora).

Como síntese analítica, temos que as crianças relacionam a questão das estratégias de simbolização à questão da falta. No caso, entendem que elas fingem pela falta de acesso aos bens digitais. Vinculam o sentimento de tristeza aos excluídos e ao fato de as oportunidades serem diferentes entre as classes.

Esse quadro em que as crianças pobres⁶⁷ simbolizam a função da câmera fotográfica de um aparelho celular está situado neste estudo porque alinha-se à discussão acerca da perpetuação das desigualdades sociais e da invisibilidade da pobreza. A invisibilidade da pobreza é um problema histórico, legado da contradição capital/trabalho que discutimos a partir dos estudos de Sousa e Duarte (2020). Tecemos com base nesse quadro a crítica social de que os aspectos ideológicos regidos pela ordem de acumulação de riquezas e consequente aumento da pobreza, lógica do capital, gera a concentração de renda para poucos e, conseqüentemente, aumenta a quantidade de pessoas em condição de pobreza.

Assim, temos essa realidade representada de que distintas crianças possuem acesso às tecnologias midiáticas e de que crianças excluídas operam com as possibilidades das tecnologias somente no campo simbólico ou, como no caso da pesquisa, com aparelhos de baixa qualidade, sem a possibilidade de usos mais potentes. A discussão vygotskyana acerca das formas de conhecer um objeto, o contato direto ou indireto com o instrumento nos ajuda nessa interpretação. O tipo de relação simbolizada deu às crianças a oportunidade de conhecerem a função do aparato tecnológico celular. Mesmo que não disponham de um, simbolizam a função da *selfie*, ainda que não usem o chinelo na posição frontal, apropriada para fazer esse tipo de autofotografia. É um conhecimento cultural (horizontal), porém não é material, concreto.

O que retiramos desse quadro para tratarmos com as crianças da pesquisa foi aquilo que nos permitiu tocar na questão da exclusão das crianças pobres aos bens tecnológicos e, com isso, na luta por políticas sociais de acesso a esses bens. Outra denúncia realizada por nós tem a ver com a questão da violência materializada no compartilhamento de imagens sem análise interpretativa do conteúdo implícito, mediante ações aligeiradas, e, dessa forma, com a luta pela educação da interpretação crítica dos conteúdos compartilhados. Essa ilustração virou meme ao se juntarem a imagem das crianças fazendo a *selfie* com um chinelo e o texto “Você é tão feliz quanto escolhe ser”, e circulou em compartilhamentos pelas redes. No entanto, defendemos a necessidade de espaços de diálogos sobre a interpretação crítica de produções e reproduções como essa. Defendemos que esse espaço seja, sobretudo, a escola, com ações que visem a discutir a circulação de imagens infantis que perpetuam a naturalização da pobreza.

Sobre o que as crianças revelaram acerca de elas esconderem que não sabem, recorreremos aqui à estratégia de fingir saber ante o desconhecimento das novidades com as quais não tiveram experiências, como relata Thompson (1998) na obra *Costumes em comum*. Nessa obra, o autor

⁶⁷ A imagem está disponível em vários domínios públicos, como: <<https://en.goodtimes.my/2019/02/12/viral-selfie-of-the-day-reminded-that-we-are-as-happy-as-we-choose-to-be/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

retrata os costumes numa dada comunidade e sobre a força desses costumes nos direcionamentos da vida dessas pessoas. Há o indicativo (nota 15) da leitura de dois estudos que tratam das restrições que o costume pode impor às expectativas materiais. Em um deles, o de Foster (1965), da *University of California, Berkeley*, intitulado *Peasant Society and the Image of Limited Good*, no qual o autor discute, baseado nos estudos de Hsiao-Tung Fei e Chi-I Chang (1945) e Hallowell (1960), que o comportamento humano é sempre motivado por certos propósitos e esses propósitos crescem de conjuntos de pressupostos que normalmente não são reconhecidos por aqueles que os detêm. Traz que as premissas básicas de uma determinada cultura são inconscientemente aceitas pelo indivíduo, por meio de sua participação constante e exclusiva nessa cultura. Existem premissas e princípios básicos implícitos, mesmo que essas não sejam conscientemente formuladas e articuladas pelas próprias pessoas. Segundo Foster (1965, p. 293),

os membros de cada sociedade compartilham uma orientação cognitiva comum que é, com efeito, uma expressão implícita e não verbalizada de sua compreensão das 'regras do jogo' de viver que lhes são impostas por sua vida social, natural, e universos sobrenaturais. Uma orientação cognitiva fornece aos membros da sociedade que caracteriza com premissas básicas e conjuntos de pressupostos normalmente nem reconheceu nem questionou qual estrutura e guia o comportamento da mesma forma que as regras gramaticais não reconhecidas pela maioria das pessoas estruturando e orientando suas formas linguísticas.

Foster (1965) compreende que os estudos de Thompson (1981; 1989; 1998) apreendem uma visão cognitiva do camponês para levantar elementos a fim de apreender o que entra em jogo para alavancar mudanças de condições de vida. Mesmo realizando estudo junto aos camponeses, seu estudo pode ser estendido para outras sociedades. Ele verificou preceitos morais e outros que ele ainda não compreendeu, os quais impedem mudanças na vida das pessoas de determinadas culturas. Por isso,

quando a orientação cognitiva de um grande número de pessoas de uma nação está fora de sintonia com a realidade, essas pessoas se comportarão de uma maneira que parecerá irracional para aqueles que estão mais próximos sintonizado com a realidade (FOSTER, 1965, p. 295 – tradução Nossa).

Assim, ele conclui que tais povos que resistem às mudanças serão vistos como se constituindo um empecilho para o desenvolvimento de uma nação e estarão fora da oportunidade de participarem dos benefícios que a economia e o progresso podem trazer.

Com esse estudo de Foster (1965), foi possível apreendermos que, nos grupos culturais de costumes fechados, qualquer melhoria é percebida, não como uma ameaça para um indivíduo

sozinho ou uma família sozinha, mas como uma ameaça para todos os indivíduos e famílias, principalmente com questões relacionadas a comportamento familiar, padrões de troca, cooperação, atividades religiosas, ações judiciais, disputas, cultura material, folclore, linguagem, dentre outras.

No que tange ao nível individual-família das comunidades tradicionais que Thompson (1998) observava, verificamos duas regras orientarem as preferências de comportamento. A primeira é sobre não se revelarem evidências de melhorias materiais para não se sofrerem sanções, relacionando-se o cuidado com as consequências da melhoria de condição material, pois isso pode trazer problemas entre os membros das famílias. A segunda é não se permitir ficar para trás do seu lugar de direito, para que a pessoa e sua família não sofram.

Dessa forma, entendemos que lidar com o problema de fingir um saber é uma questão cultural, um comportamento perpetuado que traz implícita uma conformação pelo não reconhecimento da classe, da falta, uma negação que impede a pessoa de realmente ascender a melhorias, à aprendizagem, ademais, às formas de ação para luta de classe. Uma melhora real na posição da pessoa a induz a tentar esconder evidências que possam levá-la a concluir sobre sua melhora de vida, e pode até haver uma melhora na posição relativa, mas, do contrário, perpétua, mesmo que seja mascarado o *status quo*.

4.3 “AGORA NÃO É HORA DE USAR CELULAR”: ANÁLISE DOS DISCURSOS CONTRADITÓRIOS DAS CRIANÇAS SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS À LUZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO THOMPSONIANO

Ao lançar a mesma questão nos dois grupos: “**Agora não é hora de usar celular**”, foi possível apreendermos regulações e direcionamento das respostas que nos permitiram discutir mediações que entram nessa relação advindas de diferentes condições e determinações. Localizar tais mediações é importante para situarmos o papel da educação e da escola, numa perspectiva de formação do sujeito/criança para realizar experiências sociais. Vejamos os registros a seguir.

Quadro 18: Agora não é hora de usar celular

Grupo das Crianças da Escola Pública	Grupo das Crianças da Escola Privada
O que acham da frase: Agora não é hora de usar celular (20'06'')	O que acham da frase: Agora não é hora de usar celular (32'06'')
Kiara: E agora? Como vou participar?	Nanda (<i>imediatamente, brincam</i>) → Então tá... tchau então.

<p>Miguel: Ufa! Achei que era para não usar celular aqui no encontro.</p> <p>Estela: Essa frase não é dita na escola por que lá não pode usar. Ela é mais dita em casa.</p> <p>Estela: Vai chegar o dia da gente professora.</p> <p>Miguel: Pensa, eu na escola, mexendo em um celular na frente da professora... ela bem que brigaria comigo.</p> <p>Miguel: acho que não daria certo, hora de estudar é estudar, hora de brincar ou jogar é hora de brincar.</p> <p>Ana Gabrielle: Lá onde eu estudava, no CNSA, a gente podia levar telefone, mas na hora do recreio ninguém podia mexer, só no final da aula só que agora depois da pandemia todo mundo lá tá levando o telefone e tá mexendo ... olha que cola na prova por causa disso... e a professora sempre fala, minha amiga que ficou lá me conta o que acontece, que a professora briga com eles e fala que não é hora de mexer.</p> <p>Estela: não pode celular, não pode, por quê tudo tem a hora.</p> <p>Kiara: Por que tem hora para tudo né, se você olhar toda hora, aí dá problema, né? Senão a professora fala que não pode, não pode... (39'40'')</p> <p>Paulo: Porque na escola é hora de estudar não é hora de mexer em celular.</p> <p>Encontro 2, p 7 até pág. 8</p>	<p>Helen: Então tchau, né.</p> <p>Nanda: então tchau, tia. Sem celular não dá.</p> <p>Maitê: Eu acho que é uma regra precisa (necessária) porque você pode estar fazendo uma prova e você tá usando o celular e tipo, você pode pesquisar, you pode começar a pegar as respostas do livro. Igual ficar pesquisando na <i>internet</i> e quando o professor estiver explicando matéria importante que vai cair na prova você tá mexendo no celular, você tem alguma rede social, durante a aula, você simplesmente pode perder o seu foco nos estudos.</p> <p>Helen: Eu acho também que é necessário bastante que como a Maitê falou é preciso porque qualquer aparelho tira seu foco. Você tá na escola para poder prestar atenção, aí, foi o que a Maitê falou, que você tem uma rede social, você não presta atenção no que o professor tá explicando da matéria de prova, fica mexendo no celular na hora que não deve ou no computador, ou no tablet, seja o que for tirar seu foco, sua atenção da aula.</p> <p>Nanda: Tem casos que sim e casos que não. Aí, tipo, você tá fazendo, vou usar dois exemplos: você tá fazendo uma tarefa difícil e de boa, você está pesquisando, não por muito tempo e a professora diz “não pode usar celular” e outro caso que you sabe a tarefa inteira, nem precisa de ajuda de calculadora, ou qualquer outra coisa, mas você tá olhando porque você quer, esse é outro caso também.</p> <p>Diana: Eu acho necessárias as regras porque senão a pessoa fica mexendo no celular.</p> <p>Hérico: Acho que assim é igual Helen falou, qualquer aparelho nosso, computador, telefone, tablet, tira nossa atenção, a gente tipo tá fazendo alguma tarefa e a gente olha para cá, o trem tira todo atenção da gente, aí você fica na aula <i>on-line</i>, como aqui agora, você tá mexendo no celular, aí na hora da prova você não consegue fazer praticamente nada, você faz tudo no chute e tira zero, fica de recuperação porque o telefone computador e eles, estas tecnologias, tiram a sua atenção.</p>
---	---

Fonte: Dados da pesquisadora. Criança da Escola Pública e da Escola Privada, Encontro 4, em 18/11/2021 e 24/11/2021.

As crianças, quando provocadas a refletirem sobre as regras que os adultos estabelecem para elas acerca dos usos da *internet* e dos dispositivos digitais, interpretam a questão “Agora não é hora de usar celular” a partir de seus condicionantes. Esses posicionamentos são diferentes nos dois grupos.

Os dois grupos têm pontos de partida distintos. O grupo das crianças da escola pública não utiliza as tecnologias de nenhuma forma em sua instituição. Isso se deve ao fato de não

possuírem laboratório ou tecnologias digitais disponíveis para as atividades escolares, depois, porque, nessa escola, é proibido que elas levem ou utilizem *internet* e aparelhos digitais. No outro grupo, o das crianças da escola privada, elas, além de possuírem laboratório de informática em sua instituição, convivem com regras flexíveis quanto aos usos dos aparelhos digitais e da *internet*. Talvez esse ponto de partida explique o motivo de respostas com dimensões distintas ante a mesma provocação.

No grupo das crianças da escola pública, as respostas sobre “Agora não é hora de usar celular” mostraram os condicionantes da casa/família. O outro grupo, o da escola privada, fez ponderações de forma geral, porém as respostas centraram na escola, onde viram ainda restrições a serem rompidas.

No grupo das crianças da escola pública, Estela afirma que essa frase é mais dita em casa, pois, na escola, ela nem cabe, uma vez que não pode levar celular para lá. Pelo seu discurso, é possível percebermos que ela traz implícita a regulação transmitida culturalmente de que há uma idade ideal para o uso que ainda está por vir. Miguel, apesar das avançadas experiências que trava nas culturas digitais, não consegue sequer imaginar o celular sendo permitido na escola. Pela sua fala, seria algo inconcebível. Paulo também se posiciona como sendo questões incompatíveis: celular, estudo e escola.

No geral, as crianças marcam seus discursos compactuando com a ideia de que o celular é para brincadeira, voltado à ludicidade, ao ato de jogar, a algo que não seja escolar, por isso censurável na escola. Ana Gabrielle, que já estudou em escola privada, onde os usos não eram tão cerceados, agora, enquanto vivenciando as regulações da escola pública, tece críticas à sua escola anterior, por ter ficado sabendo que lá não tem a mesma regulação sobre os usos do celular como tem nessa escola que está agora. Aliam o celular ao “não estudo”, à oportunidade de ‘colar na prova’. Kiara vê a possibilidade da distração e, ao relatar sobre toda hora querer “dar uma olhadinha”, refere-se ao fato de a criança não ter autocontrole ou regulações próprias para os usos.

Na **escola privada**, notamos que, apesar do ponto de partida ser outro, há concordância entre Maitê, Diana, Hérico e Helen quanto a existência de regras de usos dos aparelhos digitais e listam o risco de colar, de buscar as respostas das questões das atividades que podem ser encontradas nos livros da *internet*. Também, apontam o risco de distração ao “mexer” nas redes sociais e ponderam que isso tira o foco dos estudos. Todavia, seus discursos também apontam que há possibilidade de se fazer pesquisa. Já Nanda destaca uma característica presente: ela consegue ponderar sobre a existência de que há sempre dois lados de uma questão. Para ela, existe o caso da proibição injusta, que seria aquela feita a uma pessoa que faz um uso consciente,

que está usando sem dependência do aparelho; e a proibição justa, no caso de ações que não precisem do recurso tecnológico, da mediação da *internet*, seria o uso pelo uso, uso devido à dependência do aparelho. Para Hérico, os aparelhos digitais (ele cita o *tablet*, o celular e o computador) tiram a atenção ao se distrair o olhar e isso incide em nota ruim na prova ou em ficar de recuperação.

A posição de Hérico mostra-se com forte regulação cultural/parental. Essa questão apresentou-se constituída em contradições: Hérico não tem seu próprio celular e mostra-se em concordância com todas as regras sobre idade certa, criança ainda não pronta. Na escola, é um admirador da posição da Professora Amanda, a de que podemos participar de diversas práticas sem as tecnologias digitais, de que temos que ser independentes delas. De outra parte, mostra-se sem nenhuma restrição aos usos, usa o celular dos pais, possui computador no quarto com acesso à *internet*, trabalha *on-line* para o pai (realiza o trabalho de impressão de documentos e outras questões de escritório que o pai envia todos os dias e ele tem que dar a devolutiva diária, sendo que até recebe por esse trabalho, como já registramos). Hérico usa e trabalha com as tecnologias digitais e têm um dos discursos mais conservadores e pessimistas em relação às mídias.

Miguel, Ana Gabrielle, Paulo e Kiara, alunos da rede pública, não associam, em seus comentários, o uso do celular a questões escolares positivamente. Notamos que as crianças são favoráveis à proibição. Nas suas respostas, pudemos perceber, além disso, um medo de a professora ver o que estão fazendo pelo celular e separam “hora de estudar é estudar; hora de brincar é hora de brincar” (Dados da pesquisadora. Estela, criança da escola pública, Encontro 2, em /11/2021, aos 38’18’’). Estela também acha que mexer no celular vai atrapalhar no aprendizado e relaciona distração ao que a professora está explicando. Maitê, Helen e Diana (escola privada) e Ana Gabrielle (escola pública) trazem os elementos “distração” e “tirar o foco”, concordam com as regras e apontam ainda a questão de possibilitar a “cola” nas provas. Hérico tem uma visão pessimista nesse sentido, a de as tecnologias digitais atrapalharem a aprendizagem. Nanda pondera sobre o aparelho atrapalhar e não atrapalhar.

Para Thompson (1998), toda ação humana é “condicionada” (e não determinada em última instância) pela estrutura social na qual ocorre. Assim, tal condicionamento, menos que ser a consequência, impõe limites, estabelece condições para a ação/atuação dos homens e das mulheres na história. Voltando especial atenção à cultura e aos processos culturais, Thompson (1998) entende que esses aspectos não são descolados das configurações econômicas e das correlações de força da esfera política, tampouco são um mero reflexo delas.

Destacamos a importância dessa discussão a partir da teoria thompsoniana por considerarmos a participação de outros elementos, bem como a força deles como condicionantes ao acesso, ao tipo de acesso ou ao não acesso de crianças às culturas digitais, **além do fator econômico**. As crianças da escola privada falaram da existência desses elementos quando disseram que as famílias das crianças que estudam nessa escola privada e que não usam as tecnologias digitais não o fazem por falta de recursos econômicos para adquiri-los.

Thompson (1998) faz uma importante análise sobre a reação do povo inglês à revolta por comida no século XVIII. Esse foi um episódio em que o povo parou de desenvolver sua mão de obra, passou a saquear, atacar os comerciantes de grãos, porque a comida estava chegando até eles de forma escassa, com alto valor e que havia muito desemprego. Nessa análise, verificou que os historiadores da época interpretaram essas reações como espasmódicas, ou seja, que, na história, é possível notar intromissões compulsivas, inconscientes, do povo no rumo da história, nesse caso do Motim da Fome na Inglaterra do século XVIII, automotivadas, sendo apenas uma reação aos estímulos econômicos.

Porém, Thompson (1998) contesta essa ideia. Chama-a de análise superficial sobre os materiais revelados. Chama a atenção que a história social sistemática tem se mantido na retaguarda da econômica. Segundo ele, “é impossível detectar em quase toda ação popular do século XVIII uma noção legitimadora” (THOMPSON, 1998, p. 152). Defende a noção de legitimação, entendendo-a no sentido de “que os homens e as mulheres da multidão estavam imbuídos da crença de que estavam defendendo direitos ou costumes tradicionais e de que, em geral, tinham o apoio do consenso mais amplo da comunidade” (THOMPSON, 1998, p. 152). Os estudos thompsonianos mostraram que, acima de ser mais uma, entre várias explicações em que ocorre o reducionismo econômico como forma explicativa de todos os fatos, isso oculta as complexidades da motivação e do comportamento a uma visão redutora do homem econômico.

Thompson (1998) trabalha os conceitos de costumes e tradição a partir da cultura. Para ele, a tradição não muda. Ela é mantida pelos ritos e crenças que são preservados, transmitida e reproduzida com as gerações. Os costumes mudam, no entanto, por processos longos e demorados. Eles mudam lentamente porque pressupõem mudanças e disputas, como afirma Thompson (1998, p. 17): “uma arena na qual interesses opostos apresentavam reivindicações conflitantes”. Para desenvolver o conceito de costumes, Thompson (1998) mostra que

Mandeville⁶⁸ recolocou esse conceito pensando na classe trabalhadora. Mandeville, segundo Thompson (1998, p. 14), estava convencido da força dos costumes e afirmava, ao cabo, a “tirania dos costumes que prevalece sobre nós”.

Costume é o tema central da obra *Costumes em Comum*. Nela, Thompson (1998) desenvolve pontos sobre a cultura dos trabalhadores do século XVIII e parte do século XIX como esse do motim da fome. Ao desenvolver a historicidade desse conceito vai relacionando-o aos fatos históricos à luz da consciência, do pensamento. O autor vai mostrando na obra a força dos costumes para a vida em sociedade e como aconteciam dois movimentos, ora de deferência, ora de rebeldia, dos sujeitos ante tais costumes dos grupos e da cultura à época.

Como estamos notando, há uma potência coletiva a partir dos costumes, como afirma Thompson (1998), a força coletiva da cultura, como a cultura popular que luta contra as imposições hegemônicas, pela manutenção de suas tradições e costumes. Assim, conflitos de oposições também acontecem no interior da sociedade. Thompson (1998), porém, avança e adverte que nem sempre a tradição e os costumes são forças que funcionam em favor de minimizar os direitos da classe trabalhadora, mas que, também, os costumes e as tradições podem ter sido inculcados com fins de conformação. Ele registra:

espero que a cultura plebeia tenha se tornado um conceito mais concreto e utilizável, não é situado no ambiente dos significados, atitudes e valores, mas localizado dentro de um equilíbrio particular de relações sociais, um ambiente de trabalho de exploração e resistência à exploração, de relações de poder mascarada pelos ritos de paternalismo e da deferência, desse modo, a cultura popular é situada no lugar material que lhe corresponde (THOMPSON, 1998, p. 17).

Nota-se um comportamento cultural conservador que recorria aos costumes e procurava reforçá-los a uma cultura que estava sujeita, em seu funcionamento cotidiano, ao domínio ideológico dos que governavam. Discutiui a hegemonia suprema na definição dos limites dentro dos quais a cultura plebeia teria liberdade. Dentre os instrumentos de controle, visualizou o papel da igreja, os limites tolerados pelos governantes como formas de manutenção dos costumes e não incentivo às inovações. Thompson (1998) percebeu os modos de vida diferentes da população inglesa, localizou lares rurais em que certas imposições não tinham força, um certo tipo de cultura rebelde, pois, as imposições não penetravam diante das perspectivas de vidas deles.

⁶⁸ Bernard de Mandeville, filósofo, economista político nascido na Holanda, e viveu a maior parte de sua vida na Inglaterra. Thompson faz menção a ele por ter recolocado a força das transmissões culturais, os costumes de Bacon.

É nessa direção que Thompson (1998) faz relação ao não econômico como uma Economia Moral. Mostra que os processos advindos do capitalismo e a conduta não econômica, baseada nos costumes, estão em conflitos. Um conflito consciente, ativo. Localizou comunidades em que a resistência aos novos padrões de consumo, às inovações, dava-se pela ameaça de desintegrar seus costumes, e outras em que as inovações não chocavam com suas representações. Assim, para o autor, só é possível compreendermos a história social do século XVIII se considerarmos os contornos entre economia do mercado inovadora e economia moral da plebe, baseada no costume.

Nessa trama, Thompson (1998) localiza as crianças. Tece um pensamento crítico identificando que os costumes, formados desde a infância, na verdade também tentam formar, desde cedo, o maior número de pessoas para ações desejadas por quem detém o poder. Para ele, “era necessário que toda uma multidão habituasse seu corpo ao trabalho, tanto em seu próprio benefício como para sustentar o lazer, o conforto e os prazeres dos mais afortunados” (THOMPSON, 1998, p. 14). No desenvolvimento da relação da teoria de thompsoniana e o objeto desta pesquisa, visualizamos a força e o alcance dos discursos que circulam pelas mídias (SANTAELLA, 2013), de que há uma intenção da classe dominante na difusão da comunicação em rede para todas as pessoas em suas distintas condições econômicas e culturais (CASTELLS, 2015) e em todas as etapas geracionais da vida (THOMPSON, 1998; PRETTO, 2016). Continuamos, nesse sentido, compreendendo a relação dos costumes e da força econômica em que Thompson (1998, p. 20) mostra que é possível percebermos que são duas forças a conduzir o agir humano:

[...] a **inovação** do processo capitalista, é quase sempre experimentada pela plebe como uma exploração, a expropriação de direitos de uso costumeiros, ou a destruição violenta de padrões valorizados de trabalho e lazer [...]. Por isso a cultura popular é rebelde, mas o é em defesa dos costumes. **Esses pertencem ao povo, e alguns deles se baseiam em reivindicações muito recentes. Contudo, quando procura legitimar seus protestos, o povo retorna frequentemente às regras paternalistas de uma sociedade mais autoritária, selecionando as que melhor defendam seus interesses atuais [...]** (grifos nossos).

Os costumes foram identificados por Thompson (1998) como uma grande força, um motor que move a sociedade, assim como o fator econômico. Ao afirmar o estudo sobre os costumes, defendeu que eles precisam passar pela consciência. Eles existem na esfera das emoções, das crenças, dos valores e sofrem influências na sua constituição. Ao agir pelo impulso ou de modo inconsciente guiados pelos costumes, os seres humanos seguem os ideais que os constituem e os mantêm.

Thompson (1998) utiliza-se da crítica de Mandeville a respeito da advertência de nos deixarmos guiar apenas pelos costumes, sem passá-los pelo crivo do pensamento, da consciência. Para desenvolver essa defesa, situa a importância da busca do conhecimento na construção da consciência dos sujeitos, da discussão coletiva, como acontecia nos mercados (feiras). Dessa forma, o autor recoloca as forças do debate coletivo e o acesso ao conhecimento como formas de contraposição às imposições. Revisita, na história, alguns episódios em que a classe minimizada e trabalhadora realizou esses movimentos. Nessa direção adverte:

para que a sociedade seja feliz e o povo tranquilo nas circunstâncias mais adversas, é necessário que grande parte dele seja ignorante e pobre. O conhecimento não só amplia como multiplica nossos desejos [...]. Portanto, o bem-estar e a felicidade de todo Estado ou Reino requerem que o conhecimento dos trabalhadores pobres fique confinado dentro dos limites de suas ocupações e jamais se estenda (em relação às coisas visíveis) além daquilo que se relaciona com sua missão. Quanto mais um pastor, um arador ou qualquer outro camponês souber sobre o mundo e sobre o que é alheio ao seu trabalho e emprego, menos capaz será de suportar as fadigas e as dificuldades de sua vida com alegria e contentamento (MANDEVILLE *apud* THOMPSON, 1998, p. 15).

Thompson (1998) defende a partir do pensamento de Mandeville o aprendizado da leitura, da escrita e da aritmética. Conforme ele, “se a muitos desses pobres se negava o acesso à educação, ao que mais eles podiam recorrer senão à transmissão oral, com sua pesada carga de “costumes” (THOMPSON, 1998, p. 16). Nesse sentido, faz ver que havia interesse que as classes menos favorecidas não se desenvolvessem em conhecimento, assim, menos se acreditava numa educação universal, visto que os costumes são mais locais, grupais, próximos.

Nessa perspectiva de Thompson (1998), embora a vida social esteja em permanente mudança, admite-se que os costumes agem lentamente na diversificação das práticas e das normas que se reproduzem ao longo das gerações. A educação formal, para esse autor, seria o motor da aceleração para as novas gerações se distanciarem culturalmente desse processo de transmissão entre as gerações e se conectarem com mais proximidade das mudanças sociais em curso. Porém, adverte que os costumes são requeridos e as mudanças dificultadas pelos interesses na contramão das novas expectativas.

Nesse sentido, relacionamos o conceito de **apropriação** vygotskyano (Vygotsky, 1991 e Silva et al, 2011) por aproximar mais das questões de atuação/protagonismo que estamos defendendo, do que o processo que atualmente está sendo utilizado como inovação. Este último, como criticado por Alves Filho (2022), tem sido visto relacionando educação, tecnologia e inovação, porém, às transformações no ensino quando quer tratar sobre materiais didáticos e metodologias de ensino. Segundo Alves Filho (2022), na sociedade capitalista, essa relação

possibilita transformar o conhecimento em mercadoria, mobilizando o trabalho intelectual para acumulação e centralização de capital e seria a concretização do esforço da classe burguesa de aliar a produção intelectual a favor do setor produtivo, a força do trabalhador intelectual a favor das economias dominantes.

Sobre esse ponto, notamos que as crianças pesquisadas revelaram que suas escolas não têm funcionado com maior força como esse motor de aceleração para as novas gerações se conectarem com mais efetividade às mudanças em relação às tecnologias digitais. Pelos relatos delas, a família mostrou-se como o espaço de maiores usos das tecnologias digitais pelas crianças pesquisadas. No decorrer dos encontros, as crianças da **escola privada** revelaram que realizam muitas ações com as tecnologias digitais. Disseram que praticamente não fazem nada sem elas, sobretudo sem o celular, em suas casas. Dentre as atividades que realizam, com relação à aprendizagem escolar, usam a calculadora, assistem a vídeos instrutivos no *YouTube* (inclusive de conteúdos que estão sendo usados na escola). Mostraram que, apesar de ainda não ser totalmente permitido levar as tecnologias digitais para a escola, há um espaço para isso já em construção, quando praticamente todas as crianças levam o celular ou o *tablet* para a escola. Quando questionados sobre para que usam ou usariam as tecnologias digitais, caso na escola fosse totalmente permitido, disseram que para fazer um resumo ou ter um texto melhor, fazer cálculos, realizar pesquisas de algum assunto que a professora peça.

De outra forma, as crianças da **escola pública** não convivem com as tecnologias digitais na sua escola, seus usos são sobremaneira na casa/família. Conviveram com crianças sem tecnologias digitais que, no tempo do isolamento social pela pandemia, praticamente não estudaram, pelo menos com algum tipo de contato com o professor, apenas com as atividades e textos escolares. Falaram de apenas uma experiência na escola com tecnologia digital, com a calculadora do celular. Foi uma atividade que fizeram usando a calculadora do celular na aula de matemática no dia em que puderam levar o aparelho para fazerem a atividade da pesquisa. Segundo eles, foi a primeira vez que usaram a tecnologia digital na escola, conforme o registro seguinte:

Pesquisadora: Tem atividades na sua escola que usa o celular que a professora permite?

Estela: Bem às vezes isso é muito pouco.

Kiara: Essa foi a primeira vez.

Fonte: Dados da pesquisadora. Criança da Escola Pública, Encontro 2, em 11/11/2021.

Quando questionados sobre em que usariam as tecnologias na escola, se fosse totalmente permitido o uso, eles não sabiam responder. Apenas Kiara disse que faria contas de divisão e

Estela, que agilizaria as respostas. As outras crianças não expressaram e retrucaram, mostrando que a professora ajuda no que precisam, então não necessariamente as tecnologias são importantes ou fazem falta. Vejamos um registro sobre isso:

O que você o uso da tecnologia mudaria: “Se eu tivesse o computador ou se eu tivesse meu celular eu faria isso aqui bem mais rápido, ou de outra forma... Alguma vez já teve essa impressão?” (pouca inscrição para a fala)

Estela: Teve um dia que eu pensei, se eu tivesse o computador agora eu **iria responder isso agora.**

Kiara: Eu já pensei demais, principalmente na hora das **contas de divisão.**

Ana Gabrielle: Eu acho que sim. Mas não conseguiu exemplificar

Paulo: **Eu nunca precisei não. Tudo a professora me ajuda.**

Fonte: Criança da Escola Pública, Encontro 2, 11/11/2021 (Grifos da pesquisadora).

As crianças da escola pública aprendem sobre as culturas digitais na escola pelos aconselhamentos da professora e pelas respostas que ela dá diante de seus questionamentos trazidos sobre o que participam dessa cultura, porém, na própria escola, não mantêm contato com a materialidade, os objetos digitais. A professora Marisa fala sobre essa relação, assim:

Pesquisadora: Você acha que seus alunos sabem fazer muitas coisas com o celular? Com os aplicativos? Com as tecnologias, na *internet*?

Professora Mariza: não, não sabem. Assim, eles sabem e não sabem. Acho que meio termo. Quando eles acessam a *internet* eles vão direto não é naquilo que a gente propõe para ele, não é aquele objetivo que a gente quer atingir. O que a gente tem que fazer é tentar trabalhar com eles dentro daquilo que é realidade deles. (15’22) Por exemplo, o que os alunos amam hoje em dia? TikTok. Então o que devemos fazer, adequar esse TikTok para a sala de aula. Eu, eu tenho procurado fazer isso. A gente discute eles assistem muitas coisas em casa no TikTok e chega na escola a gente faz debate sobre isso. Mas eles têm liberdade para usarem como querem na casa deles. Se eu direcionar, vamos fazer esse tipo de pesquisa no celular, eles têm dificuldade sim. Eles terão dificuldade, porque já fiz isso. Vocês vão trabalhar um aplicativo em casa, por exemplo, para baixar um aplicativo. Não conseguiram. Porque...? mandar vídeo, essas coisas... eles fazem e pronto.... **mas a questão de serem direcionados para algo mais elaborado, que requer disciplina, eles têm dificuldade.** Por exemplo o dia do uso da calculadora. Eles tiveram dificuldade. Eles me relataram isso. Eles perceberam o quanto a calculadora do celular é ágil, é importante, precisa, eles viram a importância... eu fiz um paralelo. Vamos fazer a mesma atividade sem o uso da calculadora e depois fizemos com uso dela (17’23’’) mostrei a agilidade e precisão da resposta. A questão dos editores de texto vai ser a mesma coisa. Tem muita dificuldade sim.

Fonte: Entrevista Professora da Escola Pública, em 06/12/2021.

Tanto por parte das professoras quanto das crianças, houve muitos exemplos de usos das tecnologias digitais como retromencionado pela professora da escola pública com a turma do 5º ano sobre o uso de calculadora do celular citado como forma de uso das tecnologias na escola.

Além desses exemplos, as professoras falaram que mandam pesquisar nos buscadores da *internet*, principalmente no *Google*. Não houve relatos de experiências realizadas em

nenhuma das duas escolas que demonstrassem exigir delas algum domínio tecnológico ou alguma produção com usos mais elaborados das mídias digitais, mesmo que a maioria delas já realizem experiências bem avançadas em suas casas, como já registrado ao longo deste trabalho. Não houve o discurso sobre a questão do plágio. As crianças falaram sobre “colar”. Aliás, associaram o uso dos aplicativos de busca à ação contrária à aprendizagem, mostrando que o acesso às informações de outra forma, diferente do ensino da escola, é cola, uma espécie de ajuda não permitida, que diminui alguma potência na aprendizagem, por exemplo, a capacidade de memorização. Também não notamos ações no sentido do aprendizado sobre fontes de pesquisa, usos de aplicativos de trabalhos digitados, formatação, regras, editores de textos, elaboração de planilhas, tabelas e gráficos ou que houvesse relatos de experiências mais inovadoras que requeressem novas tecnologias que não existem na escola. Ao contrário, há um discurso conformativo, uma busca por explicação benéfica à não participação, à realidade e a condições impostas, na direção da manutenção da tradição (THOMPSON, 1998) de uma escola sem mudanças/atualização. O que também pode ser discutido à luz da falta de intencionalidade pedagógica, formação de professores, se os usos seriam para transformação.

Sobre as inovações, Thompson (1998) evidencia que elas se situam de forma mais evidente na camada superior da sociedade, porém, como toda inovação, ao fim, faz-nos perceber que elas também chegam à classe trabalhadora e que isso se dá por ela ser, ao cabo, uma inovação do processo capitalista. Dessa forma, não atinge somente a uma camada. Chega também aos trabalhadores, no entanto chega como cercamentos, novas disciplinas ao trabalho, nunca neutros, mas “como exploração, expropriação de direitos de uso costumeiros, ou a destruição violenta de padrões valorizados do trabalho e lazer” (THOMPSON, 1998, p. 19).

Percebemos, na pesquisa, a popularização do aparelho celular, que hoje chega a todas as camadas sociais. Vimos que as novas tecnologias tem alcançado as famílias de baixa renda, porém notamos que o acesso exclusivo ao celular possibilita participação nas ações virtuais, mas não possibilita alguns usos mais qualificados. Citamos, como exemplo, a elaboração de atividades digitadas, trabalhos em normas científicas, jogos que exigem plataformas mais pesadas que o celular não alcança em potência. Dessa forma, estudantes que se valem exclusivamente da tecnologia digital/aparelho celular enfrentam essas barreiras.

Defendemos que a escola pode, além de potencializar muitas ações com os usos das tecnologias digitais, adentrar às culturas digitais e contribuir para a aprendizagem sobre essa cultura escolar e cultura geral. Defendemos que o protagonismo infantil, sua incursão, seu envolvimento nas práticas do seu tempo, necessita de aprendizagem e mediações. As tecnologias digitais precisam ser apresentadas para a criança com todas as suas possibilidades.

Defendemos que a escola, como defende Thompson (1998), seja o motor para as inovações, que trabalhe com elas, pois o conhecimento amplia e multiplica os desejos, quiçá, de aprender novas coisas. Da mesma forma, Thompson (1998) também adverte que há um interesse de que os pobres fiquem confinados dentro de seus limites.

A criança que só joga, que só se detém em atividades a favor de seus gostos e de seu desejo não coincide com as práticas de desenvolvimento, ficam também confinadas a essas ações elementares, sobretudo porque o capitalismo medeia essas relações. Nessa direção, Thompson (1998) amplia o entendimento do motivo pelo qual os detentores do poder não investem na educação formal. Reafirma a concentração da transmissão dos costumes e das tradições pela oralidade, na forma mais simples e menos exigente de se acessar um saber, situando, assim, sua maior forma de adesão. Em detrimento do uso da leitura, da escrita, do exercício do pensamento, a transmissão oral dos costumes e das tradições segue de geração para geração, conservando a formação em curso. A leitura e a escrita, de outro modo, aceleram tal processo de mudança. Ademais, quando ela é crítica, coloca-se no campo da análise dos fatos.

Conforme Thompson (1998), há uma certa conformidade enquanto aceitação das regras impostas pelo jogo social, um retorno aos costumes, um seguir as regras sem analisá-las, assim como acontece em um sistema paternalista. Para o autor,

Cultura aparece, pois, como [...] um termo emaranhado, que, ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e do trabalho [...] (THOMPSON, 1998, p. 22).

É nesse emaranhado que compreendemos que os costumes, a cultura, podem, ao mesmo tempo, ser uma força ao preservar a necessidade de lutas e ação coletiva, a expressão coletiva de sentimentos, emoções, como podem, também, ser uma forma de frear o desenvolvimento das pessoas, ao ser um retorno às regras paternalistas, das gerações anteriores, cujas regras nem sempre foram questionadas, analisadas, criticadas.

Diante do dilema, Thompson (1998) apresenta que o contraponto seria a educação no sentido do agir consciente, ou seja, enxergar as contradições, as necessidades e as satisfações materiais do modelo capitalista. Ele mesmo não acredita que isso seja possível totalmente, porém crê que, ao entendermos o processo de formação dos costumes e a complexidade de seu funcionamento, temos mais possibilidades de desenvolvimento e

nunca retornaremos à natureza humana pré-capitalista; mas lembrar como eram seus códigos, expectativas e necessidades alternativas pode renovar nossa percepção da gama de possibilidades implícita no ser humano. Isso não poderia até nos preparar para uma época em que se dissolvessem as necessidades e expectativas do capitalismo e do comunismo estatal, permitindo que a natureza humana fosse reconstruída sob uma nova forma? É possível que eu esteja querendo demais. Seria invocar a possibilidade da redescoberta, sob novas formas, de um novo tipo de “consciência costumeira”, quando mais uma vez as gerações sucessivas aprendessem umas com as outras; quando as satisfações materiais permanecessem estáveis (se distribuídas de modo mais igualitário), e só as satisfações culturais se ampliassem; quando as expectativas atingissem uma situação de equilíbrio permanente dos costumes. Não creio que isso vá acontecer, mas tenho a esperança de que os estudos deste livro possam iluminar o processo de formação dos costumes e a complexidade de seu funcionamento (THOMPSON, 1998, p. 22).

O que podemos notar desse movimento e relacionar à força avassaladora do sistema atual e da cultura contemporânea é que Thompson (1998) vai nos mostrando formas de agir conscientes, inconscientes, hegemônicas, deferentes, individuais e coletivas. Nesses exemplos e nessas análises históricas, o autor destaca o valor das experiências humanas de duas formas. O esforço de Thompson (1981; 1998) seria justamente dar valor às experiências dos sujeitos proletários que, ao longo do tempo, foram apreendendo a forma de sentir e agir em coletivo. Para ele, o impacto da formação da classe operária inglesa foi imenso. Foi esse o contexto em que circulou o conceito de experiência para Thompson. Ele inicia propondo a distinção entre a experiência vivida e a experiência percebida⁶⁹. Essa segunda categoria, a **experiência percebida**, aproxima-se daquilo que Marx denominou de **consciência social**, uma vez que elas resultam das causas materiais. Essas teorizações em torno dos sujeitos sociais coletivos caminham no apontamento da saída para as investidas das imposições neoliberais. Com essa composição, a próxima seção visa a aprofundar na discussão dessas questões e desses apontamentos à educação.

4.4 A CRIANÇA, A EDUCAÇÃO E O APRENDIZADO DE AÇÕES POSITIVAS NAS CULTURAS DIGITAIS

Pesquisadora: Nanda você está com sono.
 Pesquisadora: Ôh, Nanda: “Sacode” aí... estamos terminando A aula hoje foi puxada?
 Nanda: Quem disse que eu fui para a aula?
 Pesquisadora: Não foi? O que você fez hoje à tarde?
 Nanda: internet, nada...

⁶⁹ O conceito de experiência histórica em Thompson pode ser encontrado em <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300653140_ARQUIVO_Anpuh2011.pdf>.

Helen: E a professora, a tia, ensinou um montão de coisa de matemática que eu duvido, vai ser bem difícil para você Nanda...

Pesquisadora: você falta muito às aulas?

Nanda: Sim, às vezes, tia.

(Dados da pesquisadora. Encontro 4, Nanda, criança da escola privada, em 24/11/2021)

Partimos do registro das falas das crianças da escola privada apontado como epígrafe desta seção para pensarmos os discursos das crianças sobre a relação das tecnologias digitais com a escola. Vimos que elas apresentaram um certo pessimismo, um posicionamento de incompatibilidade dessa relação e de conformação com as condições e restrições de usos na escola. Esse tipo de discurso foi notado ainda mais forte no contexto da escola pública. Desenvolvemos **a defesa/tese** de que, pelos usos que as crianças mais fazem ou pelo/pela significado/finalidade que os aparelhos (celular, tablet, computador) têm para elas (como jogos e outros usos mediados por sua cultura lúdica de infância), elas não vejam as possibilidades de relações com as práticas escolares. Outro ponto que tomamos é que, pelo tipo de prática que a escola desenvolve, encontramos, no interior da própria ação da escola, o significado das tecnologias digitais não sendo incentivado ou requerido, tendendo-se a instituição mais a conservar uma “tradição escolar”, negando as relações com as novidades para essa manutenção.

Relembrando as atividades que as crianças citaram como ações que as suas professoras já desenvolveram com elas sobre a relação das tecnologias digitais com o repertório escolar, encontramos exemplos muito elementares. As práticas centraram sobremaneira no uso das tecnologias digitais como objetos técnicos (PEIXOTO, 2015), conseguindo elencar, sobretudo, o uso da calculadora do celular para as aulas de matemática. Poucas crianças conseguiram estender um pouco mais essa integração e teceram um discurso sobre o potencial de pesquisa e de oportunidade para ideias de temas para produção de texto a partir do uso de buscadores na *internet*.

Peixoto (2012; 2015) e seu grupo de estudos chamado Kadjot⁷⁰ desenvolvem estudos a respeito da relação das tecnologias com a educação. Seus estudos interrogam se ‘as tecnologias transformam as práticas pedagógicas’. Peixoto (2012; 2015) discute essas temáticas, relacionando finalidades equivocadas quanto aos tipos de apropriação das tecnologias pela educação. Cita a simbolização de que a adesão aos usos das tecnologias pela educação automaticamente indique apropriação das práticas pedagógicas. Critica esse sentido, pois, se assim fosse, as tecnologias por si só, ao serem utilizadas, dariam como resultado uma

⁷⁰ Grupo Kadjot - Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação (PUC/UEG/IFG-GO).

transformação educativa. Posiciona-se defendendo que essa é uma visão simplificadora da representatividade dessa relação.

Nessa direção, Peixoto (2015) reafirma que a tecnologia (e nós lemos tecnologias digitais) em sua relação com a educação não pode ser tomada como uma finalidade educativa em si mesma. Nessa lógica de entendimento, “a tecnologia é muito mais condicionante do que condicionada à sociedade na qual está inserida” (PEIXOTO, 2015, p. 321). Desconstrói, assim, a ideia de que seria somente por utilizar o computador, por disponibilizar um *datashow*, um celular ou outros objetos técnicos e sinal de *internet* para toda a escola que ela estaria cumprindo as finalidades educativas.

Outra finalidade que Peixoto (2012) desmistifica refere-se ao significado construído de que a tecnologia (no sentido *lato*) seja uma extensão do homem, servindo-lhe como suporte ou apoio, uma ajuda no desempenho das funções do professor ou da aula. Desencadeia uma discussão de que também é uma visão reducionista a ideia de que a técnica seja apenas facilitadora dos processos. Recorrendo aos estudos da antropologia da técnica, Peixoto (2012) demarca que a técnica sempre esteve presente na história humana, que carrega em si um certo poder e que ela traz consigo a questão que já criticamos de inovação em detrimento da apropriação (Vygotsky, 1991) e costumes (Thompson, 1998).

Um importante entendimento dos estudos dela também está no diálogo com os estudos desenvolvidos por Feenberg (1999). Ele desenvolveu estudo sobre as relações entre tecnologias e sociedade. Peixoto (2012) embasou-se nesse estudo de Feenberg e avançou no campo de intersecção entre tecnologias e educação, demarcando tipos de relações possíveis de serem estabelecidas entre o humano, a educação e as tecnologias e, nessas relações, conseguiu analisar o nível de autonomia dos sujeitos de diferentes formas. Esse estudo interessou à nossa pesquisa para fundamento da definição do protagonismo social da criança. Dessa forma, o nível e a forma de atuação dos sujeitos nesse campo nos interessam.

O grupo de pesquisa realizou um estado do conhecimento sobre os rumos dos trabalhos sobre tecnologias nos últimos anos e verificou que as pesquisas oscilavam entre concepções instrumentais e deterministas, de acordo com as definições estabelecidas por Feenberg (1999). Por essas definições, a relação investigada ora concebia a tecnologia como neutra, sob o domínio humano; ora comandando o ser humano. Nessa última, o capitalismo, a força reguladora econômica em curso, exerce o comando sobre o humano via tecnologia.

Na visão determinista, então, estaria relacionado o tipo de pensamento na lógica de que a tecnologia teria uma finalidade pré-definida que se transfere automaticamente para seu uso. O poder aqui concentra-se todo na tecnologia, o sujeito não tem nenhum comando. O homem

está submetido às funcionalidades da técnica/tecnologia. Na visão instrumental, a técnica é neutra. Doutra ponto de vista, o poder está no sujeito, ele se faz com a técnica. Essa neutralidade da técnica faz com que ela sirva para qualquer finalidade que o homem lhe dê ou lhe queira dar.

Contra-pondo-se à lógica dual do rumo das pesquisas que ora centravam-se no poder da técnica, ora no poder do sujeito como resposta aos emblemas da relação educação e tecnologias, Peixoto (2016) avança com os estudos de orientações materialistas histórico-dialéticas e compreende que discutir tecnologia não deve ser falar dela em si, da sua função. Então, centraliza o papel social da tecnologia, passa a preocupar-se com a presença da tecnologia na organização da vida social humana. Pela matriz epistemológica histórico-cultural, combate a ideia diluída na concepção dual apresentada na maior parte das pesquisas e a ideia de que ‘a tecnologia não é uma pedagogia que conduz o ensino’ (PEIXOTO, 2012). Nessa direção, recoloca as teorias educacionais como centralidade para desenvolver esse diálogo. Para a autora, o que se deve discutir é a relação entre os homens e as máquinas, buscando compreender o que os objetos técnicos acrescentam a essa relação, ou seja, a relação das tecnologias com a educação é uma questão de ordem epistemológica, e não técnica ou instrumental.

Nessa lógica, também é importante que a noção de tecnologia como dispositivo supera o raciocínio que a reduz à sua condição de ferramenta ou instrumento. Peixoto (2012) não concorda que os instrumentos sejam neutros, pois pontua que elas são também objetos culturais portadores de sentido. Ao utilizarem esses objetos, os sujeitos sociais criam para eles novas funções, transformando-os. Tal transformação pode acarretar mudanças significativas também nesses sujeitos por meio de novos posicionamentos que adotam ou mesmo de novas percepções que constroem (PEIXOTO, 2012). Essa noção de tecnologias, e destacamos as digitais, por comportarem, como diz Castells (2015), o poder da comunicação, assim caracteriza as novas relações e o novo tipo de sociedade, a contemporânea.

A partir das falas das crianças nesta pesquisa, ou seja, o que conscientemente elas atribuem como sentido à integração entre tecnologias digitais e escola, partimos para a análise da sua atuação num outro contexto social. A intenção foi de apreensões da criança participando de um outro contexto social e encontre-se em situações que lhe exigem atuação diante de questões sociais. Que estratégias elaboram? Que saberes utilizam? Como atuam coletivamente? Como se posicionam? O que fazem com o acesso e o não acesso às tecnologias digitais?

Helen identificou o grupo de pesquisa como um espaço não-escola e não-família, assim o tomamos como um espaço social. Cada um dos dois grupos era composto por cinco crianças e um adulto (crianças e pesquisadora), como já dissemos nesta tese. Nele, as crianças participaram e atuaram trazendo elementos que selecionavam das suas vivências. Os registros

do Encontro 5 mostram que foi possível apreendermos, pelos repertórios das crianças, como elas compõem seus discursos, os saberes que trazem (saberes escolares, saberes da família, saberes das culturas digitais), enfim suas elaborações do/no mundo. A seguir, o Quadro 19 apresenta o conteúdo da atividade aplicada para que as crianças, diante de um problema social⁷¹, elaborassem uma apresentação para o grupo. Vejamos:

⁷¹ Relembrando que o objetivo dessa atividade era de que as crianças desenvolvessem uma apresentação sobre uma problemática social. Eram cinco temas sugeridos para que escolhessem um. Depois de escolhido, iriam preparar a apresentação ao grupo. Deveriam expor sobre o tema e poderiam usar dos recursos digitais para esse momento.

Quadro 19: O conteúdo da apresentação das crianças diante de um problema social

Crianças/ Tema da Apresentação	Conteúdo da Apresentação	Observação
<p>MIGUEL</p> <p>A criança e o trabalho infantil</p>	<p>Tem muitas pessoas escravizando as crianças para fazer trabalho doméstico e outros trabalhos como capinar, limpar carro... põe para fazer muita coisa. Eu vi bem no jornal que minha avó assiste, todo mundo já viu muito no jornal, que tinha umas crianças que pescavam, tinha umas que limpavam casa e uma que lavava roupa ... várias que faziam cada tipo de trabalho. E vi o trabalho de um menino pescando para fazer sua comida... aí apareceu que os pais tinham vendido os filhos para ter dinheiro ... venderam para esse homem para usar elas como serviço, como empregado ... um era pescar, as meninas era lavar roupa e uns que tiravam leite da vaca. Depois a polícia chegou e prendeu o homem e deixou as crianças serem felizes.</p> <p>Reação no Grupo após apresentação: A pesquisadora agradeceu sua apresentação. Estela reagiu: “Parabéns”.</p>	<p>Miguel reelaborou o tema, não havia nas sugestões. Enviou mensagem via <i>WhatsApp</i> para saber se poderia ser esse tema. Apresentou de forma oral. Foi mostrando a sua temática recorrendo a exemplos vindos de reportagens de Journal da TV. Disse que são jornais que sua avó assiste.</p>
<p>PAULO</p> <p>A criança e a pobreza. (22,16)</p>	<p>(Segue descrição da apresentação, pois teve o apoio da mãe e utilizou-se de muitos gestos).</p> <p>Mãe: Mostra Paulo tudo o que fez. Paulo mostra um cartaz com algumas imagens/cenas. Paulo aponta a primeira e diz: uma imagem de criança trabalhando. A mãe pergunta ao Paulo: Por que ela está trabalhando? Paulo: para ajudar sua família, em casa. Mãe: Porque muitas vezes não tem alimentação em casa. Mãe: e essa outra figura? Paulo: Essa figura é criança dormindo na rua. Mãe: E agora você explica por que as crianças estão trabalhando ou dormindo na rua. Paulo: tem criança trabalhando e acontece acidente, é atropelada. Mãe: Muitas crianças não têm o que? Paulo: muita criança vive na rua. Mãe: Porque não tem uma casa. Paulo: Porque não tem uma casa. Agora explica essa outra figura. Era de crianças comendo bem. Paulo: As crianças têm que ter uma boa alimentação, comer com a família. Mãe: Agora explica esse outro tema aqui. Que que é esse tema aqui? Paulo: São crianças que tem que ir para a escola e tem que brincar. Mãe: Mas o que têm que parar para as crianças pararem de trabalharem? Paulo: Tem que parar de trabalhar na rua. Aqui tem uma foto dos pais trabalhando. Mãe: os pais têm que ter emprego, né, Paulo?! Aqui tem imagem de creche, porque os pais têm que terem creches para pôr seus filhos, não é Paulo? Paulo: Tem que ter doações. Mãe: as pessoas têm que doar mais. Mãe: Quando os pais têm bom trabalho, eles também têm boa moradia. Paulo: É, eles têm boas moradias. Mãe pergunta se estamos vendo as figuras. Cada tema tem uma figura. Paulo: A criança brincando. A família almoçando. Boa alimentação. Mãe: Deu para vocês entenderem? Miguel responde: sim.</p> <p>Reação do Grupo após apresentação: As crianças reagem à apresentação do Paulo com mensagens no chat. Miguel: Gostei muito do seu tema que escolheu. Estela: Verdade. Kiara: Gostei. Estela: Sim, parabéns. Ana Gabrielle: Gostei muito.</p>	<p>Paulo faz sua apresentação de forma oral com auxílio de um cartaz com figuras e pequenos textos.</p>

<p style="text-align: center;">KIARA</p> <p style="text-align: center;">Criança e a má alimentação</p>	<p>Aqui é uma imagem delas procurando comida no lixo. Falta de comida. Procurando comida. E aqui é uma criança comendo bem, com boa alimentação. Os pais têm que ter bons empregos para poderem alimentar bem seus filhos, suas filhas. Tem pessoas que desperdiçam alimentos.</p> <p>Reação do Grupo após apresentação: Miguel pondera sobre uma das imagens da apresentação da Kiara: “Vejo que elas estão comendo, mas que são comidas gordurosas. Estela: “Boa alimentação não é comer de tudo”.</p> <p>Miguel discorda sobre Kiara falar que os pais têm que ter bons empregos. Miguel: “só que tem alguns trabalhos que não são aceitos”. Instigui e ele não quis ponderar mais sobre essa questão.</p> <p>A apresentação da Kiara abriu ainda uma discussão no grupo sobre desperdício do lanche da escola. Estela: “uma colega da sala pegou o arroz branco e não comeu, devolveu cheinho”. Miguel: “Fui almoçar com a minha mãe no restaurante e uma das 3 pessoas da outra mesa deixou muita comida no prato, achei tão estranho. Eles não sabem quanto tempo gasta para fazer a comida”. Ana Gabrielle: “Não podemos desperdiçar comida, tem muita criança que não tem nada para comer. Se não quer o lanche, não pega”. Miguel: “Quando a gente pedir comida, devemos comer tudo ou compartilhar com alguém ou guardar para esquentar depois”.</p> <p>Paulo diz no chat: “Kiara, gostei”.</p>	<p>Kiara elaborou o tema, não havia nas indicações. Fez uma apresentação oral com uso de imagens. Disse que pesquisou as imagens no Google. As imagens eram sobre gula e de falta de comida. Printou e salvou na galeria do celular e projetou para todos no Meet.</p>
<p style="text-align: center;">ESTELA</p> <p style="text-align: center;">Criança e Meio Ambiente (40'42)</p>	<p>Eu fiz um cartaz, minha tia me ajudou a fazer. Uma menina regando uma planta e quatro corações. Uma menina e nos corações eu fiz assim eu fiz no cartaz minha tia minha tia me ajudou eu fiz uma menina regando uma flor uma planta, vendo que aqui tem quatro opções: um proibido jogar lixo na rua, cuidar das árvores. E aí o terceiro fala não jogue, não jogue lixo no mar. E aí o quarto cuidar da natureza. Esse foi o tema ... bom, e eu quero sim ... eu sou muito cuidadora de natureza, eu vou lá na roça, lá onde eu vejo muito lixo na estrada, aí eu fico com dó porque tem gente que não obedece a natureza, sempre defendendo a natureza. Quando eu vou lá na minha avó, no meio rural, e aí eu fico triste porque tem gente que não tem seu próprio alimento, pega da rua.</p> <p>Reação do Grupo após apresentação: A partir da fala final da Estela discutiram outras questões, como: qualidade das estradas da zona rural. Kiara: “Quando vou para o rancho na beira do Lago vejo muito lixo jogado na estrada”. Miguel pede para comentar: “Eu gostei muito desse cartaz. Se não houvesse chuva, se não tivesse chovido não teríamos árvores bonitas e com frutos. As nuvens precisam do ar e da água para elas se recarregarem de água. Não devemos cortar as árvores. Sem árvores ficaríamos sem respirar. Temos que usar mais papel reciclado para ter mais árvores”. Começam a falar de reciclagem. Ana Gabrielle: “dá para fazer arte com material reciclado, artesanato, lixo reciclado, latinhas, transformação de tudo”. Kiara: “aproveitar garrafas”.</p>	<p>Estela apresenta oralmente. Utiliza-se de um cartaz de cartolina com desenhos feitos manualmente.</p>

	Paulo elogia Estela no chat: Gostei, Kiara.	
<p>ANA GABRIELLE</p> <p>Criança e pobreza</p>	<p>Eu fiz um mine texto. Posso começar a ler? <i>Você se considera uma pessoa rica ou pobre? Eu posso tentar o Lixão você é uma pessoa muito rica porque ela talvez não tem comida, nem casa, nem família, estudo, mas talvez, não tenha mãe ou pai. Elas comem comida do lixo e você já não. Você come comida. Seus pais suas mães contam agora sobre outra questão sobre a questão da recepção sobre você jogar as comidas fora é uma coisa muito importante na sua vida porque que você sempre gravando aqui porque você sempre para carregar isso na sua vida.</i></p> <p>Eu escolhi esse tema porque uma vez minha mãe e meu pai tinham uma carratinha e foram jogar os lixos que recolheram do corte dos pés de bananeira e goiaba aqui de casa lá no lixão. E eu fiquei com muita dó porque lá tinha um monte de criança lá ... suja ... eu fiquei com muita dó. Ai eu tinha separado umas coisas tipo óleo, leite, bolachas e algumas coisas que a gente não usa muito e separei para levar para as crianças. Quando voltamos para jogar mais lixo, as coisas dentro do carro, as crianças não estavam mais lá para receberem minha cesta. Ai eu pensei em fazer esse tema. Tia vou parar... a vergonha me consumiu aqui. (54'07'')</p> <p>Reação do Grupo após apresentação: A mãe entra e faz um depoimento sobre ela ter ficado chateada do tema dela já ter sido escolhido pelo Paulo.</p> <p>As crianças se inscrevem para falar: Miguel: "Eu vi nesse texto da Ana Gabrielle uma atividade que a professora Mariza mandou para a gente. Era um quadrinho nas aulas remotas. Nele dava para ver os temas <i>crianças e pobreza e criança e doença</i>. Ai eu li aquele quadrinho e fui fazer a prova e fiquei com pena dessas crianças". Paulo: "Eu quero falar que um dia eu ajudei uma criança, foi no dia da criança". Mãe do Paulo: "Toda criança era para doar um brinquedo para uma criança que não tinha. O Paulo doou um carrinho". Estela: "Se eu visse uma criança com fome eu daria minha bolacha para ela. E se fosse uma criança sem brinquedo eu doaria um poque ela está precisando mais que eu".</p> <p>Miguel: "Eu também doei um brinquedo no Dia das Crianças. Foi lá em Campinorte. Dei um brinquedo da estrela, de colocar as dicas na testa. Esse brinquedo eu também tinha ganhado de uma doação e passei para outra". Paulo: "doui um carrinho vermelho de controle remoto. Mãe do Paulo: "tem que doar coisa boa, que usa, que seja boa. Deus agrada que doemos coisas boas".</p> <p>Como Ana Gabrielle foi a última a se apresentar, conversamos ainda sobre o potencial das tecnologias para atingir as consciências de muitas pessoas. Falamos sobre as redes sociais como oportunidade de falar sobre esses temas.</p>	<p>Ana Gabrielle apresentou oralmente a partir da leitura de um texto criado por ela. O texto foi classificado por ela como uma poesia. Ver a poesia dela completa. No entanto, é um texto crítico com estilo de diálogo. O conteúdo discute várias problemáticas desde a fome à reciclagem.</p>
HÉRICO	Muitas crianças são assim, é... "não tem condições" né, para não dizer assim essa palavra "pobre" porque ela é né... que é forte. É, não tem muitas, assim, condições de comprar uma tecnologia, certo?	Hérico faz questão de afirmar que não utilizou tecnologia para ter acesso às informações que

<p>Criança e a pobreza (06/12/2021 13')</p>	<p>Assim, de comprar roupas, o quê, mais?... assim, várias coisas... e isso a gente também tem que ver o lado deles, também, apoiar... porque, assim só ver e falar “nada a ver, nunca vai andar comigo” “não tem futuro” ... Isso é muito ruim no caso,) ... esqueci... (12’24’’) Eu apoio, sim, apoiar seria tipo assim, a pessoa uma criança sem condições, eu vou ajudar, claro, também vou passar a conversar com ela, a brincar e tudo isso</p> <p>Me preparei, eu me baseei no que eu fiz no colégio. Assim, eu não me lembro muito essas coisas, mas a gente fez na cartolina, mas só que era sobre o trabalho infantil, que também leva a pobreza né? porque ela tem que trabalhar também para ajudar os pais em casa, porque os pais não têm um salário, salário fixo, entendeu? E eu me baseei, tipo no meu colégio eu tinha um cartaz, mas só que eu coleí lá no colégio e ele rasgou, tipo tive que jogar fora, mas se ele não tivesse rasgado eu ia apresentar ele para vocês. Eu não usei tecnologia para ter acesso a essas informações eu só usei o que veio na imaginação mesmo lá do colégio, eu não uso de tecnologia nesse caso.</p> <p>Reação do Grupo após apresentação: Discutimos sobre pobreza quando comentei sobre a apresentação dele. Ele voltou a dizer sobre o tema: “acho que existe muita criança pobre porque os pais não conseguem ter um bom trabalho com salário fixo, que consigam assim pagar uma tecnologia, e tudo mais para os filhos. Hérico cuida das palavras para definir a criança pobre e justifica o motivo: “senão seria bullying né” ... Quando Hérico diz que apoia, ele quer dizer que sensibiliza, que se preocupa com a pessoa pobre, explicou depois.</p> <p>Hérico voltou a pontuar sobre seu tema: “Eu nunca vi crianças que passam fome e não tem casa, eu já vi em jornais e desenhos, no livro do colégio, quando a gente discutiu trabalho infantil no colégio. Tem muitas crianças que trabalham para ajudar os pais pagarem uma moradia, um aluguel, muitas pessoas por falta de emprego, dinheiro, deixam de comer e pagar outras coisas para pagar aluguel para não morarem embaixo da ponte. Sim tia, tem várias pessoas que tem dinheiro, são classe alta e falam: “olha o pobre... eles não são da nossa classe... deixa lá” ... então não ligam. Eu não quero ter esse pensamento. Se eu vir um pobre eu vou querer ajudar, se eu vir eu vou ajudar e não vou fazer nenhum tipo de bullying e preconceito. Vou ajudar”. (40’47’)</p>	<p>apresentou, que usou apenas a imaginação e os exemplos lá do colégio. Como se fosse superior a ação de conseguir fazer algo sem uso das tecnologias.</p> <p>Maitê e Hérico se comunicam por gestos durante a apresentação dele, ela imita a forma dele agir... Hérico disse que hoje está muito animado.</p>
<p>MAITÊ</p> <p>A criança e a violência (15’)</p>	<p>Eu vou abrir meu bloco de notas, para mostrar. Tia, acho que a violência ela está ainda mais na escola pública. Uma criança, ela sofre muito bullying lá, ela sofre violência por causa desse bullying, ela sofre violência-psicológica, violência física também e várias outras coisas. Tia, como é que eu posso apresentar a tela para mostrar algumas imagens que eu separei? Ah, já consegui. --Claro. eu te ajudo. Mas ela foi fazendo o procedimento-- Acabei de colocar para apresentar. Vejam aqui está, onde estamos vendo um tipo de violência que é a violência doméstica, que vários pais batem em crianças (<i>mostra imagens de criança apanhando, sofrendo</i>) e, também a mesma coisa da violência física que esse rapaz gritando com crianças, ameaçando. Também tem essa menininha falando sobre a violência doméstica infantil, que a violência doméstica infantil deixa marcas, que não somem com o tempo. E essa menina, ela perguntando: “porque, por que estão me batendo? O que eu fiz de tão ruim? por que</p>	<p>Maitê monta sua apresentação no bloco de notas e apresenta imagens salvas na galeria do celular. Pede ajuda para apresentar e consegue rapidamente fazer todo o processo. Preparou-se bem e fez uma apresentação que prendeu a atenção de todos, principalmente, pela entonação de voz e emoção que demonstrou durante a fala.</p>

	<p>eu nasci? eu não fiz por mal ... por que eles não me ouviram? por que eles têm tanta raiva de mim? Eu sou uma criança má? (<i>Maitê lê as frases provocantes e continua...</i>) E por esses pensamentos dessas crianças, elas começam a ter depressão, ansiedade porque acham que não estão sendo bons filhos, boas pessoas no mundo. Terminei tia.</p> <p>Eu escolhi esse tema porque muitas crianças sofrem isso durante a vida e ficam traumatizadas quando isso acontece. Tia, eu já tentei ajudar e consegui.</p> <p>Reação do Grupo após apresentação: A pesquisadora elogiou a apresentação da Maitê e agradeceu.</p>	<p><i>Tia, como é que eu posso apresentar a tela para mostrar algumas imagens que eu separei? --Claro. eu te ajudo. Mas ela foi fazendo o procedimento--. Acabou coloca apresentando sem ajuda. retirar</i></p>
<p>DIANA</p> <p>A criança e a violência (17'35'')</p>	<p>Acho que é uma coisa muito forte, porque muitas crianças enfrentam muita violência, principalmente na escola, porque muitos adultos não fazem bem para as crianças e acho que é uma coisa bem forte. E eu escolhi esse tema porque acho ele muito importante.</p> <p><i>Diana sai da sala... agem e saiu da sala. ... Diana volta e diz que irá apresentar uma imagem.</i></p> <p>Perla retoma: Estou mostrando aqui, deixa eu escolher outra porque essa a Maitê mostrou... Deixa para lá, tem essa aqui que eu creio que é violência doméstica e elas tomam vários traumas, assim falando “eu não queria ter nascido”, “eu não queria que meus pais são assim”, “que que eu fiz”, eu vou pegar outra... essa aqui também pelos pais eu vejo que elas não mereciam isso, porque eu vejo que elas não fizeram nada, sabe? Essa imagem de... é uma muito importante, uma criança ter uma boa vida, aproveitar sua infância enquanto não paga contas... porque eu acho tão importante, é muito boa.</p> <p>Reação do Grupo após apresentação: Pesquisadora (ao perceber que ela fala muito pouco e tentando animá-la a discutir mais): Muito bem, Diana, obrigada. Nós conseguimos ver tudo e te ouvir. Diana complementa: “Eu acho um tema muito chamativo, porque muitas pessoas passam por isso, e a gente criança não pode fazer nada”.</p>	<p>Diana ao tentar colocar uma imagem sai da sala. Nanda no meio tempo pede para ser a última a apresentar, e pelo que vemos na sua movimentação, está preparando o seu. Diana volta desenvolve uma apresentação oral com uso de imagens capturadas na <i>internet</i>.</p> <p>Na fala de Diana ela articula uma forma de denunciar que sabe de onde Maitê retirou a discussão que desenvolveu na apresentação dela. Posteriormente, Helen e Nanda também fazem questão de explicitar essa questão.</p> <p>Tentam mostrar que não nem tudo foi criação dela evidenciando a base do discurso dela.</p>
<p>HELEN</p> <p>A Criança e a Violência</p>	<p>É um assunto muito delicado, que é causado de várias maneiras, seja verbal, seja física, entre outras... Eu peguei o cartaz que a gente fez na escola, que não tá pintado, ignora o desenho de baixo. Vejam aqui em cima, não sei se dá para ver muito bem, são crianças mostrando um machucado. As vezes esse machucado pode ter sido feito pelos pais, seja lá quem for ... e eu ainda separei algumas imagens aqui, também para mostrar. Só um minutinho que eu vou separá-las aqui (23'58'').. vou criar um álbum só para elas meu álbum não salvou (disse ela) vou ter que salvar novamente... só um minuto... ((24'35'')). Não acredito que não baixou” ... Não baixou ... então vou apresentar direto do <i>Google</i> mesmo. Já vou apresentar a tela, só um minutinho. (28'13''). Já vou compartilhar a tela. Essa imagem é de uma menina que está toda machucada. Em 57% dos casos de violência as crianças são violentadas pelos pais (ela lê), porque sofrem agressões dos pais, porque muitos acham que a melhor forma de educar os filhos é batendo, xingando ameaçando etc. Eu acho que as crianças ficam pensando, tipo, que será que eu fiz? Será que eu não sou uma boa criança? Será que eu tenho que melhorar? Será que eu fiz para ser assim? Eu só queria um lar... o que eu fiz para ser assim? Um</p>	<p>Helen faz uma apresentação utilizando de um cartaz que fez na escola, imagens da <i>internet</i>, fala e leitura.</p> <p>Helen, sensibilizada pela apresentação da Maitê, quis também apresentar imagens, e fez isso de última hora... no entanto, acabou se atrapalhando um pouco. Foi pedindo tempo... falando... As crianças perceberam e entre elas se comunicavam no privado pelo aplicativo em rede, porém, nada disso intimidou Helen. Ela percebeu tudo acontecer e continuava reorganizando da forma como queria...</p>

	<p>pouco mais de amor, um pouco mais de carinho, elas podem sofrer depressão, podem criar grandes traumas por conta de tudo, tem as agressões pelos pais, têm o famoso bullying que também são umas pessoas que fazem com as crianças ou até mesmo quando adolescentes, mas pode causar grandes traumas na criança ou até mesmo adolescente. Mais uma coisinha ... podem trazer os problemas de saúde mental e social, relacionado com a violência nas crianças, e, nos adolescentes, podem gerar consequências como ansiedade, transtorno depressivo, alucinações, baixo desempenho na escola ou fadiga e na tarefa de casa, lições, alterações da memória e comportamento agressivo violento e tentativas de suicídio também na maioria das vezes porque a pessoa não aguenta guardar mais somente para si mesmo.</p> <p>Reação do Grupo após apresentação: Pesquisadora: Obrigada, Helen. As crianças não comentaram nesse momento.</p>	<p>Tanto Maitê, Diana e Helen basearam em discussões encontradas na <i>internet</i> para desenvolverem suas discussões.</p> <p>Enquanto Helen se reorganizava também se percebia Nanda com a câmera aberta, montando sua apresentação. Houve um tempo em silêncio... aos 26' minutos ela dá o sinal de que está concluindo. As outras crianças ficam com câmeras ligadas e se mexendo, comentando no chat particular deles, andam pela casa... sinto que eles riem e conversam ... abrem e fecham as câmeras... aos 27'41'' Helen aparece e diz que vai conferir se baixou tudo... Hérico pergunta se Maitê está bem, porque pela imagem parece que se engasgou... Maitê estava rindo da Helen se atropelar para reorganizar a apresentação. Helen diz, que por ser a Maitê, isso é normal, continuamos melhores amigas.</p>
<p>NANDA A Criança e a Violência</p>	<p>Eu não guardei nenhuma imagem para hoje - eu acho que a violência na criança... acho que é mais provável criança tipo, é um pouco mais provável na classe mais baixa. Tipo às vezes os pais não estão conseguindo pagar as coisas direito aí eles ficam muito estressados... aí eu acho que os pais acabam ficando um pouco mais estressados começam a beber para esquecer os problemas, aí acabam fazendo abuso com as crianças, batendo na criança, como muita gente aqui disseram isso aqui falando de violência... muitas crianças sofrem isso pelos pais e às vezes também na escola pública... mas tia, nas famílias dos ricos isso também pode acontecer ... como os pais não dão muita atenção para as crianças... como não ligam o que fazem com o dinheiro ... Eu só queria dizer que acabei de terminar o desenho. Minha mãe que me ensinou a desenhar. É uma mãe batendo na sua filha. Tem uns risquinhos verdes: é a cachaca, tia. E a criança não tinha muito o que comer.</p> <p>Reação do Grupo após apresentação: Nanda ao final reclama: Tia, a Helen tá rindo? Helen diz: "eu tô rindo do Hérico". Pesquisadora: "Eles estão te ouvindo" ... Hérico: "Eu tô, eu tô conversando aqui com meu irmão que ele fez uma graça agora". Pesquisadora: "Então vamos lá Nanda estamos</p>	<p><i>Nanda fez uma apresentação oral com uso de uma imagem, um desenho produzido por ela ao longo do próprio encontro. Utilizou uma discussão provocada por um famoso Vlogger⁷² e YouTube: Felipe Neto.</i></p> <p>O desenho aborda o contexto da violência, do alcoolismo, da agressão física pela força do adulto contra a criança.</p> <p>Registros Caderno de Campo da Pesquisadora em 26/11/2021</p>

⁷² Profissional que produz conteúdos em vídeos como uma espécie de diário pessoal. Geralmente mostra sua rotina, atividades que desenvolve e assuntos sobre os quais reflete.

	<p>em um assunto importante... Nanda: “Achei que esse tema era mais fácil para eu falar e acho que é um assunto importante, assunto sério, mas tem gente que não liga muito. Só importa com ela mesma. Vamos pensar na pessoa que se preocupa e na pessoa que não se preocupa. Tem gente que faz uma piada com alguma coisa que ataca as crianças. Quando é uma coisa que acontece com pouca criança quase ninguém liga. Por exemplo, se uma criança nasce sem nariz, quase não tem criança sem nariz, ninguém irá ligar para somente aquela. Mas se todo mundo começa a nascer sem nariz aí vão ligar. Helen → “Tia, essas coisas assim, aposto que a Nanda viu no “Felipe Neto” porque ele já falou exatamente isso em um dos vídeos dele. Certeza. Ele já fez esse comentário”. Novamente Helen denuncia de onde veio o repertório de um colega. Após apresentação de todos, quando tecíamos comentários sobre as questões sociais e pobreza, Nanda colocou no chat: “O governo e as autoridades têm que ver esses problemas”.</p> <p>Encontro 5, Crianças da Escola Pública em 23/11/2021 e Crianças da Escola Privada em 26/11/2021</p>	
--	---	--

Fonte: Dados do Encontro 5 com as Crianças da Escola Pública, em 23/11/2021, e com Crianças da Escola Privada, em 26/11/2021, e Registros do Caderno de Campo da Pesquisadora, em 23 e 26/11/2021.

Elas ponderaram sobre as temáticas sugeridas pela pesquisa, no entanto, desde esse ponto, já atuaram, reelaborando e acrescentando novas temáticas. As temáticas iniciais eram A criança e a pobreza; A criança e o meio ambiente; A criança e a violência; A criança e a escola, A criança e a família. A escolha democrática das temáticas já mostrou o movimento de maior preocupação delas. Dentre as sugeridas, elas escolheram para discutir as que se registram no Quadro 20, a seguir:

Quadro 20: Temas escolhidos pelas crianças para apresentação no grupo

Temas Escolhidos - Crianças da Escola Pública		Temas Escolhidos - Crianças da Escola Privada	
A criança e o trabalho infantil	1	A Criança e a Pobreza	1
A criança e a pobreza	2	A Criança e a Violência	4
Criança e a má alimentação	1		
Criança e Meio Ambiente	1		

Fonte: Dados da pesquisadora. Planejamento da Pesquisa. Encontro 5 – Escolas Públicas e Privada, em 23 e 26/11/2021.

As crianças da escola pública escolheram quatro temáticas diferentes para serem discutidas. Apenas duas crianças escolheram a mesma temática: criança e pobreza (Ana Gabrielle e Paulo). Nesse grupo, houve a inserção de dois temas que não estavam na lista para escolha (Miguel e Kiara: A criança e o Trabalho Infantil; e Criança e má alimentação, respectivamente). Já as crianças da escola privada foram quase unânimes na escolha da temática Criança e Violência, ao passo que nenhuma criança da escola pública escolheu essa temática. Apenas Hérico da escola privada escolheu um tema diferente das demais: ‘Criança e pobreza’.

As crianças lançaram mão de sua relação com as culturas digitais, recorrendo a estratégias e fontes informacionais para comporem seus repertórios. Sobre a utilização de recursos digitais, foram poucas as variações percebidas nas suas apresentações. Segue o quadro com o detalhamento dos recursos e o formato das apresentações de cada uma:

Quadro 21: Metodologia de apresentação das temáticas pelas crianças

Crianças Escola Pública	Miguel	Paulo	Kiara	Estela	Ana Gabrielle
Forma da Apresentação e Recursos utilizados	Exposição Oral + Apresentação de Imagens (compartilhamento de Banco de imagens)	Apresentação + Cartaz feito em cartolina com imagens e textos manuscritos. Mostrou o cartaz pela câmera	Exposição Oral + Apresentação de Imagens (compartilhamento de Banco de imagens)	Apresentação Oral + Cartaz feito em cartolina com imagens e textos manuscritos. Mostrou o cartaz pela câmera	Leitura de um texto que ela mesma produziu (poesia)

Crianças Escola Privada	Helen	Maitê	Diana	Hérico	Nanda
Forma da Apresentação e Recursos utilizados	Apresentação Oral + Cartaz feito em cartolina com imagens e textos manuscritos. Mostrou o cartaz pela câmera + Apresentação de Imagens (compartilhamento de Banco de imagens)	Exposição Oral + Apresentação de Imagens (compartilhamento de Banco de imagens) + anotações do repertório de fala no bloco de notas do celular.	Exposição Oral + Apresentação de Imagens (compartilhamento de Banco de imagens)	Exposição Oral	Apresentação Oral + Apresentação de Imagens + Desenho elaborado por ela com uma cena ilustrando a temática.

Fonte: Dados digitais da Pesquisa. Encontro 5 – Escolas Públicas e Privada, em 23 e 26/11/2021.

Com exceção de Ana Gabrielle, que fez a leitura de uma poesia que ela mesma compôs para tratar sobre sua temática, as demais crianças fizeram uma exposição oral, com repertório livre. Hérico, criança da escola privada, utilizou somente a exposição oral para apresentar. Seis crianças, entre as dez, apresentaram imagens relacionadas às suas temáticas, as quais baixaram da *internet* e salvaram em um banco de imagens no celular ou computador e compartilharam com todos ao longo de suas falas (duas da escola pública e quatro da escola privada). Três crianças ao todo utilizaram-se de cartazes em cartolinas, em que combinaram figuras ou desenhos e frases. Um dos trabalhos, o de Helen (criança da escola privada), utilizou-se do cartaz feito na sua escola, mas também compartilhou imagens da *internet* na sua apresentação.

Sobre o formato das apresentações, Maitê, além da apresentação oral e do compartilhamento de imagens, recorreu ao recurso de anotações no aplicativo Bloco de Notas do celular para estruturar sua fala. Nanda, além de compartilhar imagens da *internet*, elaborou um desenho para ilustrar sua fala.

Além dos recursos digitais (computador e celular) e aplicativos de que lançaram mão (*Google Meet*, buscadores de imagens, banco de imagens, bloco de notas), as crianças recorreram a instrumentos físicos, tecnologias não digitais, da tradição escolar: cartazes, desenhos e textos manuscritos. Tanto os cartazes, os desenhos, quanto a poesia poderiam ter sido adaptados para o formato da apresentação a que estávamos sujeitos, o formato *on-line*. Foi difícil apreciarmos os recursos físicos pela sua aproximação da câmera. Poderiam tê-los digitalizado e apresentado/compartilhado, como fizeram com as imagens da *internet*.

Sobre o uso das mídias, sobre sua condição de acesso (econômico e cultural), percebemos que Paulo preparou, juntamente com sua mãe, um cartaz em que colaram imagens da *internet* e escreveram, próximo à figura, textos explicativos, porém o celular da sua mãe,

com baixa resolução, somando-se à pouca iluminação do ambiente onde estava em sua casa (a sala), não permitia que visualizássemos, de forma legível, seu material. Foi difícil sua apresentação, permeada pelas expressões “você estão vendo?”, “você conseguem ver?” ou ainda “você estão compreendendo?”.

Hutchby e Moran-Ellis (1998) relacionam que essas lutas por acesso de condições acontecem nas “arenas de ação” ou nas “arenas sociais”. No caso da nossa atenção, a arena da atuação se dá nas culturas digitais, onde a criança sem acesso aos instrumentos ou com acesso determinado pela condição insuficiente dos seus aparelhos ou da *internet* enfrenta mais disputas/lutas que ela tem que vencer/travar para realizar a ação que as outras realizam. Por outro lado, também conseguimos notar a permanência de tradições escolares (metodológica) difíceis de serem ultrapassadas, mesmo que os sujeitos dela estejam inseridos numa outra lógica, num outro modo de relações (THOMPSON, 1998), e essa adesão é ainda mais forte com relação às questões de classe social e cultural.

Ainda sobre os recursos utilizados, percebemos que as crianças recorreram a três tipos de produções na composição dos seus discursos: ao seu meio escolar, às suas vivências familiares e aos saberes das culturas digitais. Sobre os saberes vindos de sua relação com o meio escolar, identificamos que as crianças usaram elementos tradicionais, como cartazes, formato das falas expositivas e explicitaram experiências que desenvolveram em aulas das suas professoras na escola. Helen, por exemplo, usou um cartaz produzido para uma aula, pois o tema que escolheu coincidiu com o que a professora já havia discutido em sala de aula, o que mostra a força de instrumentos e signos trabalhados na escola.

Estela utilizou-se da produção de um cartaz, porém com sugestão de uma tia (família). No grupo da escola privada, houve uma discussão sobre a base de alguns discursos e conseguiram reconhecer, nas falas de alguns colegas, que eles apresentaram os saberes produzidos e partilhados por produtores de conteúdo digital (*Vlogger*⁷³ e *YouTuber*). Outra fonte dos conhecimentos apresentados foi o jornal da TV aberta (Miguel cita o jornal a que sua avó assiste).

Sobre as fontes do repertório ligadas à TV aberta, trazemos a defesa atual de Peixoto (2020) a respeito de a educação privilegiar o acesso às mídias alternativas em detrimento das mídias convencionais, por essas primeiras comportarem a possibilidade de informação de forma mais democrática. Esse seria um ponto a ser pesquisado para a relação com o meio educacional, até mesmo pela defesa de já questionar se a escola, ao trabalhar com o conteúdo comunicacional

⁷³ Profissional que produz conteúdos em vídeos, como uma espécie de diário pessoal. Geralmente mostra sua rotina, as atividades que desenvolve e os assuntos sobre os quais reflete.

que circula nas culturas digitais, desenvolve uma educação no sentido do que Toschi (2007) defendeu, uma educação para as mídias, referindo-se ao formato educacional de estudo da linguagem e do conteúdo comunicacional em contraposição a um saber utilizar a técnica. Assim, é necessário ao professor analisar, com mais critérios, a origem e intenção dos conteúdos que levam para suas aulas.

Sobre seus saberes, seus domínios e suas produções baseados em instrumentos digitais, quando em atividades sociais, visualizamos a maioria dos integrantes dos grupos com acesso; no entanto, com poucos conhecimentos digitais em ação, com uma atuação limitada, mesmo com os recursos disponíveis. Ademais, notamos, principalmente com relação às crianças da escola pública, que esses saberes se devem mais à sua autoaprendizagem ou aos usos mediados pela família, os quais fazem em suas casas. Outro ponto de intensificação das suas práticas no mundo digital deve-se à relação com os aparelhos digitais ter sido vigorosa no período das aulas remotas.

Nessa direção, cada vez mais nota-se que, mesmo se superadas as questões do acesso, percebemos outros fatores determinantes e condicionantes que interferem na interação da criança com a máquina, da criança com a *internet*, da criança com os conteúdos midiáticos/comunicação e da criança com as culturas digitais. Dadas as possibilidades de vínculo com as apropriações possíveis por meio das tecnologias digitais, sobretudo, para as crianças produzirem algum conteúdo nesse novo espaço, muitas não o fazem. Nesse sentido, Balboni e Baratto (2007, p. 8) ampliam nossos elementos de análise acerca das desigualdades que compõe os sujeitos com pouca aproximação ao contexto digital. Eles reiteram, portanto, um novo sujeito: o excluído digital.

Seus estudos visualizaram dois tipos de relação de exclusão que vemos muito ligadas às populações minimizadas diante das tecnologias digitais. Tanto quanto o acesso aos recursos materiais, outra questão importante é o conhecimento para se realizar um acesso qualificado aos bens digitais. As mediações para um acesso que permita interação, produção de saberes, domínios e atuação da criança precisam de aproximação com os objetos, acesso, mas também conhecimento sobre o objeto. Balboni (2007) relacionou que nem sempre o indivíduo que não dispõe de conhecimento é o mesmo que não dispõe de recursos materiais. Em sua análise, “o excluído digital é o indivíduo que não dispõe de recursos materiais e também de conhecimentos para promover o acesso, interagir, apropriar-se e produzir conteúdo por meio da rede” (BALBONE; BARATTO, 2007, p. 8).

O estudo que Balboni e Baratto (2007) apontam para a nossa pesquisa é de que tanto a falta de acesso quanto a falta de conhecimento para saber realizar experiências positivas com

as tecnologias digitais compõem a exclusão digital do indivíduo. Para eles, no acesso aos bens digitais, a falta de conhecimento sobre as possibilidades nesse campo empobrece a relação, ao inviabilizar a interação, a apropriação e a produção de novos conteúdos.

Jenkins *et al.* (2006), com outra terminologia, reconhecem a existência de um “fosso digital” e, conseqüentemente, um “fosso de participação”, que separa as classes sociais/culturais e econômicas de diversos espaços de conhecimento, tanto nas casas como nas escolas. É aqui que se centra a discussão sobre a autoaprendizagem da criança. Ela, sem mediação, desperta interesse para quais tipos de aprendizagem digital? O que as guiam? O que move seus interesses? O que seria importante a ela saber e não sabe?

Nesse momento, é preciso voltarmos ao alerta de Charlot (2013) sobre o conceito de educação que ele desenvolve e considerarmos a importância atribuída ao contexto em que as práticas educacionais estão inseridas. A partir de um olhar macro, o autor direciona-nos às correlações de forças políticas e às mediações diferenciadas nas situações concretas em que cada pessoa constrói suas práticas (o das possibilidades de suas experiências). Faz-nos reconhecer que, no meio das crianças de classes populares, há uma certa lógica da utilidade imposta pelo sistema econômico, o que ele apresenta como a lógica da formação conforme as regras do mercado. Essa lógica é diferente da formação para os estudantes abastados. Para eles, circula a lógica da importância, não se estuda somente o que é útil para ser aplicado de imediato, ao contrário do que acontece para as populações de baixa renda, uma formação direta para o trabalho.

Macedo (2016, p. 88) também ponderou nesse sentido quando disse que “a divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal e a alienação vão ser o ponto fulcral dos processos educativos marcados pelo caráter de classe”. Nesse sentido, podemos relacionar um tipo de divisão na formação com relação às culturas digitais, por exemplo uma formação para trabalho técnico, como digitação, secretariado, preenchedor de formulário, uma conformação à alienação com a falta de mediação pela escola e família a uma audiência passiva em detrimento de práticas de atuação/protagonismo das crianças que saem dessa lógica. Essa atenção à formação escolar que permita mediação mais potentes para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na relação com as culturas digitais é essencial para os processos educativos contemporâneos na sociedade como a brasileira, marcada pelo caráter de classe. Dessa forma, mais uma vez, não é só a questão do acesso, mas a submissão/condição/delimitação que está imposta à condição de classe.

Tomando a advertência de Thompson (1998) quando teoriza que a escola deveria ser o lugar da inovação/apropriação, de romper com os costumes no sentido de que emperam o

desenvolvimento humano, notamos o quão distante ainda se encontra a realização desse pressuposto. Por isso, pelo fato de as crianças não saberem das possibilidades da escola inserida no contexto digital e, muitas vezes, perderem oportunidades de aprendizagem pelos usos que elas fazem das tecnologias digitais mediadas por seus próprios interesses infantis, limitados por sua cultura (costumes e tradições, cultura lúdica) e em suas casas, a depender da potência das culturas digitais, elas ficam limitadas. É preciso avançarmos no sentido de ir além daquilo que elas, por si só ou a depender dos costumes e das tradições familiares, conseguem fazer com as culturas digitais. É preciso confrontar a concepção de escola que possuem, relacionar o lugar da escola e da *internet* na vida prática e social das crianças. A contradição presente nesses dois campos pode ajudar no tensionamento da realidade e produzir sentidos e significados mais voltados para o desenvolvimento pleno das crianças.

4.5 A VISUALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DAS CRIANÇAS NAS CULTURAS DIGITAIS E OS APONTAMENTOS PARA AS AÇÕES DE UMA CLASSE SOCIAL (PROTAGÔNICA)

Os estudos a que recorremos como fundamentação desta pesquisa e os da área da educação, sobretudo na intersecção com os estudos históricos e culturais, concorrem para o reconhecimento da criança como sujeito na vida social. Defendem a vida em sociedade/coletividade como uma construção da qual todos participem. Assim, permitem-nos situar a criança com atuação social que defendemos. Nessa direção, as instituições educacionais são locais de desenvolvimento e formação inseridas em seu tempo. Ao longo da pesquisa, foi-nos possível a construção da defesa de que a educação se dá no diálogo com os elementos das culturas digitais e da ideia de menos reprodução e conformação às ideias impostas, aos condicionantes transmitidos, sem que haja uma apropriação e formação humana crítica.

Os estudos históricos demonstraram as lutas de classe que pessoas comuns realizaram ao se organizarem e conseguirem superar as condições de opressão a que o povo se submetia, como foi o caso do episódio do motim da fome. Também mostramos a desconstrução de que os costumes transmitidos entre as gerações chegam até nós de forma confiável para a adesão das novas gerações. Aliás, vimos que o capitalismo tem agido justamente nos valores e costumes que as gerações carregam, principalmente pela via da conformação.

Thompson (1998) ampliou essa visão para que fosse notada a ação popular direta, disciplinada e com objetivos claros de como momentos de superação aconteceram na história. Defendeu que episódios, como os motins por comida, por trás da visão econômica de reação

direta do povo à fome, era um caso de coragem, prudência, justiça, pelo fato de o povo demonstrar perseverança em procurar o que professava querer alcançar.

Nessa defesa, Thompson (1998) narrou vários exemplos para situar a força dos eventos coletivos que aconteciam. Citou o festejo do término da colheita, em que todos aderiam ao uso de amuletos nas feiras. Também, os festivais que giravam em torno das colheitas, respeitando-se o ritmo das estações do ano e não o ritmo dos bancos (poder). As descrições de Thompson (1998) com esses eventos vão construindo a compreensão da força coletiva. Demarcou também a importância dos locais em que se dava o agrupamento de pessoas, à época, os mercados (feiras) é que representaram essas organizações do povo. O lugar do encontro coletivo foi denotado como um ponto em que os trabalhadores frequentavam e estavam expostos à exploração, mas, também, como lugar em que o povo poderia se organizar.

Segundo Thompson (1998), o mercado era uma conexão tanto econômica quanto social. Era o lugar onde ocorriam centenas de transações: as notícias eram dadas, os rumores e os boatos corriam por toda a parte, discutia-se política e tudo o mais. O mercado era o lugar onde as pessoas estavam em grupos numerosos e sentiam, por um momento, que tinham grande força. Os confrontos do mercado numa sociedade pré-industrial eram certamente mais universais do que qualquer experiência nacional. Para Thompson (1998), era lá que as pessoas dialogavam e percebiam suas próprias condições, que discutiam e mantinham suas crenças. Essa concepção se relaciona à força positiva de experiências sociais/capital social/economia moral possível pelas redes sociais (as redes sociais/os mercados são lugares de reunião, discussão, comunhão de pensamentos), formação de classes sociais.

Firma-se, nesse ponto, que a partir do encontro de pessoas, elas vão percebendo sua condição, tomando consciência dos problemas que lhes assolam, e, conseqüentemente, esses pensamentos são acompanhados pela consciência das desigualdades, pela suspeita da manipulação e, por fim, pelo choque que se transforma em fúria: daí a força para as manifestações (THOMPSON, 1989).

Recoloca, assim, o significado das formas de manifestar, de expressar do povo. Faz ver que, na história, se dava vários tipos de revolta, como as transgressões às regras, porém imbuídas de defesas culturais coletivas, como o saqueamento ressignificado no episódio do motim contra a fome. Nessa direção é que Thompson (1998) apresenta o conceito de economia moral. Refere-se às formas de relação em que o homem coletivo tem mais preferência que o homem individual, quando o comportamento econômico não corresponde a uma racionalidade instrumental, mas que o povo, em suas pequenas comunidades, com seus laços de parentesco, procura garantir a subsistência, não para aumentar a produção, a venda de produtos ou

investimentos, mas a subsistência, a reprodução e a manutenção do sistema social e cultural deles.

Para Brzenzisk (2014, p. 5), numa análise mais ampla, as imposições neoliberais são superadas em raros momentos históricos, e isso decorre de tensões resultantes de certas conquistas do movimento contra-hegemônico, “materializado em manifestações e ações dos sujeitos sociais coletivos, na luta por um Estado que assuma a democratização da sociedade como valor universal”.

Assim como na economia moral (THOMPSON, 1998), as manifestações e ações dos sujeitos sociais coletivos (BRZENZISK, 2014) explicam o comportamento econômico a partir dos valores morais. As normas culturais, as relações coletivas, seus padrões de justiça, cooperação mútua, enfim, seus costumes se tornam leis, regulam mais que a economia de mercado. Na economia moral, o costume, aqui com um valor positivo, exerce força e pressão social para sobrepor as normas tradicionais ao lucro a qualquer custo.

Dessa forma, nesta última seção, apresentamos os discursos das crianças mostrando a direção da formação de sua competência social, que se delinea pelas experiências sociais em curso e incentivadas no grupo de pesquisa, como as que elas manifestaram nos repertórios das suas apresentações das temáticas (seção anterior). A finalidade é que possamos ter elementos, enquanto profissionais da educação, para a formação das crianças no sentido do fortalecimento dessas práticas coletivas.

Para isso, primeiramente, revisitamos dois dos conceitos abordados na introdução desta pesquisa, agora como base para a leitura com foco mais analítico de todo o percurso construído (Quadro 22).

Quadro 22: Categorias analíticas Experiências Sociais e Classe Social

Experiências Sociais		Classe Social
Ação que coletivamente grupos experimentam, dispõem-se a realizar, guiados por seus costumes, por sua consciência de classe		A relação da experiência com a consciência de classe, das experiências sociais que realizam resultaria na identificação ou na formação de uma classe social

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 23: Culturas digitais e um mundo melhor

Grupo das Crianças da Escola Pública	Grupo das Crianças da Escola Privada
<p>Vocês acham que nas culturas digitais, tem jeito de ajudar pessoas, ajudar para que o mundo seja melhor? Fazer coisas boas, contribuir com o próximo, com o mundo, a natureza, animais, mundo com menos injustiça?</p> <p><i>Todos se inscrevem</i></p> <p>Ana Gabrielle: Sim, acho que tem sim, como ajudar.</p> <p>Estela: Eu também acho ser possível ajudar.</p> <p>Ana Gabrielle: Por exemplo, uma pessoa que está tentando crescer com algum vídeo. Ai você vai e publica o vídeo dela. Ajuda ela. Ou quando uma pessoa está precisando de dinheiro. Você dá o dinheiro que você tem para ela e depois você ganha mais.</p> <p>Estela: Eu também acho que se uma pessoa publicar um vídeo legal, vai ganhar muitos seguidores. Como por exemplo eu. Eu postei meu primeiro vídeo tinha 15 seguidores, eu tinha menos, quando eu postei mais vídeos eu passei a ter mais.</p> <p>Paulo: Tem sim, tem como ajudar as pessoas, Mãe do Paulo: coisas boas, né Paulo. Paulo: É coisas boas. Mãe do Paulo: Mandar uma mensagem para um amigo que está triste, perguntando como a pessoa está... Paulo: É... Mãe: fala para ela que você acha que a <i>internet</i> pode levar coisas boas... Paulo: É... Mãe: Então é uma forma de usar a <i>internet</i> também. O que acha Paulo... Paulo: Coisas boas... Mãe: Porque a <i>internet</i> passa muita mentira também, mas fala para ela que pode levar coisas boas, Paulo... Paulo: É... tem que acreditar... pode levar coisas boas. É sim...</p> <p>Criança Escola Pública em 18/11/2021, Encontro 4, aos 32⁷ - pg. 24 e 25 ver minutos</p>	<p>Quem já ajudou alguém usando as mídias sociais? Vocês acham que nas culturas digitais, tem jeito de ajudar pessoas, ajudar para que o mundo seja melhor?</p> <p>Nanda: Eu ajudei uma menina aqui perto de casa, ela tem uns 8 anos, ela fica tipo dramática. E ela quis jogar <i>Roblox</i> e não sabia mexer aí eu fui tentar ensinar. Como ela não sabia, ao invés de querer aprender, ela ficou foi falando “nossa que jogo velho” ... eu fiquei foi com ódio dela, dela ser difícil para ajudar, mas eu ajudei do mesmo jeito.</p> <p>Hérico: Só uso <i>WhatsApp</i> e <i>Google</i> mesmo. Não ajudei poque não tenho redes sociais.</p> <p>Pesquisadora: É possível ajudar pelas redes sociais, mídias...???</p> <p>Hérico, Nanda e Helen: Sim.</p> <p>Nanda: Como se alguém, uma mulher precisasse de socorro, estava no cativoiro. Sem <i>internet</i>. Sofrendo de abuso pelo marido. As redes podem ser lugar de socorro. Depende de ter sinal.</p> <p>Maitê: Tia é possível ajudar qualquer pessoa pelas redes sociais. Basta você ter coragem, uma coisa que eu não tenho. E querer. Você pode fazer isso auxiliando uma pessoa. A pessoa está sofrendo bullying na escola, você pode dar conselhos para ela para ela ir falar com diretor e falar com algum responsável, mas não se... não... não se responsabilizar por isso, tipo assim chegar no meio da classe e contar o que está fazendo “gente eu contei para o diretor o que tá fazendo” ... sobre mim ... não, não seria assim... fazer e ficar quieta como se não fosse ... o importante é que as pessoas deveriam deixar de querer fazer bullying com ela.</p> <p>Hérico: Nas redes sociais eu teria o... eu não vou citar nome, mas lá no colégio teve uma pessoa que ela sim, já sofreu bullying e a gente ajudou, até a sala toda né ... menos o menino que fez bullying. Todos aumentaram a autoestima dela, até que deu certo, a gente ajudou, todo mundo, já até que deu certo ela foi um dia antes da festinha lá do Dia das Crianças e assim toda sala a ajudou a aumentar a autoestima dela. Eu já ajudei e estou proposto a julgar alguém. Se eu vir fazendo bullying eu vou ajudar, eu vou, eu vou ajudar.</p> <p>O que deveria ser feito para colaborar com um mundo melhor pelas culturas digitais?</p> <p>Nanda → Tia, primeiramente, essa pergunta não deveria ser sobre pessoas, deveria ser o governo, a maioria não deveria ser só das pessoas, também né o governo porque cuida da maior parte da população ...</p>

	<p>tipo eles têm que dar escola pública, dar uniforme, como materiais e todo mundo deveria de ajudar.</p> <p>Maitê → Eu também acho que deveria ser parte do governo, o que deveria ser parte do governo, porque muitas escolas fora ou de outra parte do Brasil, como em São Paulo, outros lugares, elas estão dando tablet para os alunos, já aqui, muitos pais estão tendo que emprestar os celulares para filhos, para eles ficarem sabendo do que anda acontecendo ao seu redor...</p> <p>Helen → Eu acho que a gente poderia sim fazer, vamos supor que a gente tem um coleguinha um amigo um ... tia ... alguém que a gente conheça que não tem a tecnologia. A gente poderia falar para ele pessoalmente, olha tá acontecendo isso e isso, poderia mostrar para ele, olha que legal essa nova novidade lá em Uruaçu... Olha que legal que que tá acontecendo lá nos Estados Unidos ... e sobre o que eu acho que eu que as pessoas poderiam mudar, eu acho que o governo ele poderia fazer algo até muito simples, muito simples disponibilizar um celularzinho nem se preciso daqueles Nokia só para pessoa poder ter um pouco mais de direitos, ... lembrei, de oportunidades para poder ver um vídeo, ver uma notícia, ver uma aula, ver uma aula, conversar no <i>WhatsApp</i> eu acho que o governo poderia disponibilizar celularzinho, mesmos seja dos mais simplesinhos</p> <p>Maitê → Eu acho que a gente devia fazer igualzinho ela (Helen) falou tia tipo, a gente vê alguma coisa na internet essas coisas a gente vai contar para pessoa por que eu acho que a gente vai lá conta para ela, ela pode ficar até feliz por a gente contar para ela ...</p>
--	---

Fonte: Criança Escola Privada em 24/11/2021, Encontro 4, aos 49'32'

As crianças da escola pública demonstraram um pensamento social e desenvolveram a consciência de ações positivas que podem gerar como economia moral (THOMPSON, 1998). Identificaram experiências sociais que puderam desenvolver nas culturas digitais e são ações de bem comum que produzem o capital social (MATOS, 2009). Juntamente com o adulto (Paulo e sua mãe) que se coloca como um adulto-criança, a criança consegue adentrar à arena de ações das crianças e, mesmo com o movimento de ponderar entre pontos positivos e negativos das mídias, aquela que menos tem acesso às tecnologias digitais consegue desenvolver uma relação adulto-criança e participar/atuar nas culturas digitais e não fora dela.

No grupo das crianças da escola privada, foi possível discutirmos um ponto que surgiu em decorrência da questão anterior. As crianças deram segmento à discussão e foi possível alargarmos a questão um pouco mais sobre o que deveria ser feito para colaborarmos com um mundo melhor pelas culturas digitais, seguindo o interesse delas de se expressarem. Não

chegamos nessa questão na escola pública. Elas falaram sobre como as pessoas, nas culturas digitais, podem melhorar a condição de vida no mundo. As crianças da escola privada socializam e ampliam seus repertórios de experiências sociais possíveis de serem realizados pelas redes sociais, pois percebem que é possível gerar ações positivas nas culturas digitais. Citam exemplos concretos da mídia positiva, de ações que ficaram sabendo pelas próprias redes, de exemplos que aconteceram próximos a elas (vizinhança, escola, sala de aula). Mostram que sabem de ações possíveis e de seus limites de atuação, demonstram uma consciência de possibilidades e de limites da atuação da criança.

O estudo de Macedo (2016) sobre *Crianças pequenininhas e a luta de classes* (crianças na creche) mostrou que são as mulheres que lutam contra a opressão, como as estudantes, docentes e funcionárias grevistas da Universidade de São Paulo (USP), que educam as crianças na luta e no cotidiano dos movimentos de luta dentro das creches. Nesse estudo, Macedo (2016) aborda outros fatos históricos que representam essa defesa de que a luta de classe como proposta emancipatória pode se dar de diversas formas. Apresenta lições históricas da luta de classes que representaram exemplos para pensarmos em uma educação emancipatória e o exemplo dessa ação atual da creche da USP, em que, desde o nascimento, as crianças podem se desenvolver junto com os movimentos de luta coletivas.

Nessa direção, portanto, as diferenças de condições sociais de acesso das crianças aos meios digitais devem fazer parte da nossa defesa, dos assuntos do cotidiano das escolas, do interior da sala de aula em todos os tempos. Esse é um fator importante para a atuação delas na vida em sociedade. Assim, é legítima a luta por igualdade de acesso/condições/atuação das crianças aos meios digitais. Tivemos exemplos durante a pandemia de que essa defesa é necessária. Elas foram incentivadas a pensarem que estavam sendo atendidas, que não foram esquecidas, pois, por exemplo, receberam tarefas em casa e passaram de ano automaticamente. No entanto, ficaram sem participar das práticas mais efetivas que outras crianças tiveram condições de executar. As crianças sem tecnologias digitais foram muito mais alvo de ações de apagamento e silenciamento da sua condição social do que de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, sobre as crianças, além do acesso aos bens digitais, o direito de atuação diante das novidades do seu tempo, não somente no digital, e a mediação efetiva que lhes possibilite o pleno desenvolvimento precisam fortalecê-las, afinal, elas não estão esperando essas condições e determinações serem dissipadas. As crianças pesquisadas nos mostraram que elas estão na arena de luta. Temos de estar com elas.

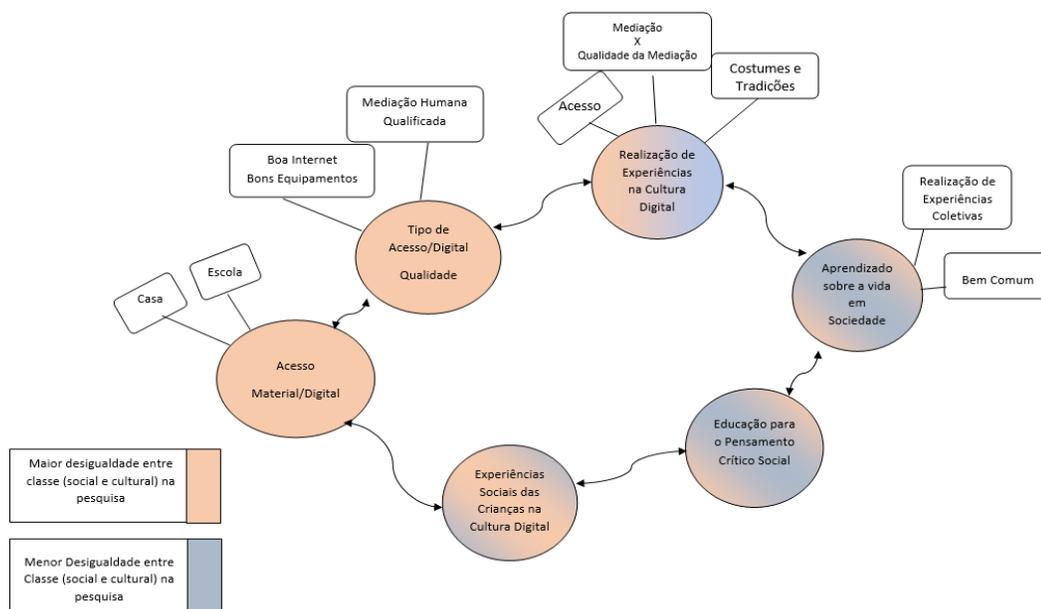
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Kiara: Vou sentir saudade.
 Miguel: Podemos continuar com o grupo de *WhatsApp*?
 Miguel e Estela: Você tem canal?
 Pesquisadora: Não, não tenho.
 Estela: Não esquece de me seguir lá no meu.
 Kiara: Qual o seu mesmo, Estela?
 Estela: Estelagata.
 Miguel: Professora, bora fazer um canal para falar dessas coisas e outras... muito mais das tecnologias?!
 Pesquisadora: Você sabe fazer um canal, Miguel?!
 Miguel: A gente aprende, professora, têm os lugares onde ensina.
 Pesquisadora: Então, vamos pensar sobre isso...
 Chat: Emojis de beijo e abraços.

(Dados da pesquisadora. Crianças da Escola Pública, Encontro 5 (final/despida), em 23/11/2021).

As considerações finais desta tese partem de dois aspectos: do problema inicial da pesquisa e de um esquema considerado para ser síntese de muitas mediações que se fizeram presentes ao longo do trabalho. Do problema, questionávamos: como as questões de classe social e cultural medeiam o tipo de experiências sociais/protagonismo das crianças nas culturas digitais? Já do ponto de vista do infográfico, temos o que se segue na Figura 6:

Figura 6: Esquema/síntese das mediações da tese



Fonte: Elaboração da Pesquisadora

Diante do exposto, defendemos aqui a seguinte tese: as experiências sociais/o protagonismo das crianças diante das culturas digitais são atravessadas pelo **demarcador social da desigualdade**. Nela, **a pobreza é minimizadora das experiências sociais das crianças nas culturas digitais**, do seu protagonismo, dos seus saberes, dos seus domínios e das suas produções e anuncia **a escola como via de minimização de desigualdades nesse campo**. Sobre esta tese, passamos agora a discorrer.

DESIGUALDADE NÃO É DIFERENÇA

Considerar que **a infância é uma construção social** e pensá-la nas culturas digitais diante das teorias históricas, sociológicas e culturais, implica considerarmos o demarcador social de classe que nos permitiu conceber que **a infância, na contemporaneidade, transita sob condições de profundas desigualdades sociais e que o sujeito criança realiza experiências diferentes e desiguais**.

A pesquisa com os dois grupos de crianças que estudam em duas escolas situadas em um mesmo bairro, podendo ter o mesmo sinal de *internet*, encontrou a presença de relações desiguais com as tecnologias digitais. Questões como diferença no sinal de *internet*, quantidade de aparelhos digitais que suas escolas possuem ou que acessam em suas casas e as tecnologias digitais que aspiram possuir marcaram diferenças entre as crianças, foram demarcadores de sua classe social.

Sobre a categoria diferença a que recorremos, ela é empregada para demarcar os dados brutos, quantitativos, algo que pesa para quem possui e quem não possui e os diferencia. Porém, há algo maior da qual essas diferenças participam, a desigualdade. Como afirma Nogueira (2004), a desigualdade é um dos conceitos das ciências sociais que é empregado em tantos lugares explicativos, porém, afastando-se de um uso intuitivo, ela se refere ao resultado do que a diferença provoca. A prática de oferecer oportunidades diferentes às classes sociais torna possível ao pobre alcançar sempre um resultado inferior, a partir do pouco recurso que lhe chega. Esse resultado menor é desigualdade.

A distribuição desigual pode sim ser causa de uma relação desigual. Dessa forma, entre as crianças pesquisadas, vimos que a desigualdade de acesso, principalmente durante a pandemia, privou-as de acesso à aprendizagem e a experiências sociais. Esse resultado que lhes tiraram oportunidades de participação em práticas sociais é desigualdade. A falta de tráfego nas culturas digitais se converte em desigualdade porque a falta de oportunidades gera

desvantagens, prejuízos.

A desigualdade sempre é injusta. No caso das culturas digitais, a desigualdade de classe social é causa da desigualdade de acesso e, conseqüentemente, de aprendizagem e experiências sociais. No desenvolvimendo desse pensamento, pertencer a uma classe social, porém, tendo acesso e mediação de experiências qualificadas na escola, concorreria para que a desigualdade de classe não fosse uma condição para o acirramento da ocorrência da desigualdade de aprendizagem nas culturas digitais. A igualdade de oportunidades na escola, por exemplo, poderia acontecer, mesmo com a existência de classes sociais diferentes.

Valendo-nos dos dados da pesquisa, foi possível constatarmos que as **crianças com mais recursos nas suas casas**, com famílias que as incentivam ou permitam seu maior trânsito nessa cultura, **revelaram uma participação mais ativa nos grupos de pesquisa, falavam mais, compartilhavam e colaboravam** mais. As menos favorecidas, econômica e culturalmente, mostraram menor participação. As **crianças com maiores experiências digitais tiveram mais participação em todos os encontros** e aproveitaram mais das experiências propostas no grupo de pesquisa, o que nos levou a compreender que, ao darmos a mesma chance para as crianças das duas realidades, a participação maior sempre era das mais favorecidas.

As tecnologias digitais necessárias para as crianças adentrarem ao mundo digital e operarem nessa esfera **são de alto custo**. Nesse ponto, tivemos a primeira contradição apontada pelo dado de que, em 2021, a quantidade de crianças com **acesso aos bens digitais no Brasil foi de 93%**. Nesse ponto, descortinamos **que o mundo capitalista está interessado em que a maioria da população possua um recurso tecnológico digital que possa ser utilizado para que todos se tornem consumidores e que as crianças participem desse espaço comercial. Isso permite que as empresas direcionem anúncios e vendam produtos ao encontro dos seus gostos e das suas culturas infantis**.

A CULTURA TECNOPOPULAR

Tomemos por empréstimo aquilo que Buckingham (2010) chamou de “cultura tecnopopular”, **ao se referir que a maioria das experiências dos jovens com as tecnologias ocorre fora da escola e muito regulada por seus gostos e desejos (o que, nesta pesquisa, chamamos de cultura lúdica da criança)**. Vimos o papel da escola com relação às tecnologias digitais muitas vezes atuando como um cumprimento de formalidades, ao passo que algumas crianças caminhavam para autorizarem, com mais força, os saberes que o mundo digital lhes apresentava. Essa questão foi examinada, principalmente, pelo fato de as culturas digitais

situarem a criança como ativa, conhecedora, com agência (poder e controle) nesse campo. As crianças afirmaram que, nesse âmbito, “simplesmente a gente sabe” (Nanda, criança da escola privada), “simplesmente a gente acha o que quer aprender” (Miguel, criança da escola pública).

Encontramos nessa relação **a invisibilização da pobreza**. Principalmente em discursos hegemônicos como os que se generalizam por meio do uso de termos como “criança tecnológica”, “criança digital”, geração X, Z, Y ou Alpha, por exemplo. Entendemos que as crianças contemporâneas são tomadas nesses discursos como se todas estabelecessem uma relação direta e qualificada com as tecnologias digitais. Nesse sentido, apagam as lutas daquelas (minorias) que desenvolvem poucas ou nenhuma experiência nesse campo, aquelas que têm ainda muito pouco capital digital constituído.

As discussões baseadas nesse modo de apropriação das crianças nas culturas digitais possibilitaram querermos entender se isso bastava para que elas realizassem experiências sociais qualificadas. Chegamos ao entendimento de que elas necessitam de algo a mais do que saber usar ou dominar algumas técnicas, que elas precisam de um capital social conquistado. Essa questão ficou bem demarcada quando trouxemos que a popularização de alguns aparelhos digitais, sobremaneira, o celular, cabendo no poder de aquisição da família pobre, significa a participação e atuação da criança nas culturas digitais. Desconstruímos a ideia de que a criança pobre estava frente à atuação e em igualdade com as crianças abastadas apenas pelo fato de ter acesso a um celular.

A discussão sobre isso trabalhou a hipótese de que, a partir do momento que as pessoas acessam a *internet*, o uso das tecnologias digitais permite sua participação em igualdade de condições. Nesse ponto, encontramos que a apropriação dos instrumentos, no caso do celular, possibilita tanto a audiência/recepção quanto as ações de produção/desenvolvimento de conteúdos, porém, dessa forma, caminhamos para encontrar o que estava nessa divisão de possibilidades, nesses dois formatos de aprendizagem e desenvolvimento.

No movimento da construção da tese, essa questão mostrou-se descortinada no capítulo II. Esse capítulo, durante o processo do seu desenvolvimento (método de estudo e método de exposição), foi o mais difícil de ser construído. Não diferentemente do que poderia, no próprio ato de constituir-se, no percurso da pesquisa, foi-se desvelando a apropriação dos elementos que se interpodem entre o sujeito e a aprendizagem. Ali, não encontramos um objeto (portanto, não estaria nossa problemática situada no campo da técnica, na questão da tecnologia digital), no entanto, encontramos um **processo, a mediação**.

Levadas para discussões com base nas teorias vygotskyanas, essas questões trouxeram que as mediações acontecem por meio de instrumentos e de signos. Esse tema aprofundado

durante o percurso tensionou a pesquisa qualitativa no sentido de olharmos para as questões sociais, como a de crianças possuírem um aparelho e *internet*, instrumentos, e mesmo assim algumas delas não participarem, com êxito, das aulas remotas, por exemplo. A pesquisa, sobretudo no grupo das crianças pesquisadas da escola pública, mostrou que os lares/a casa/a família foram os únicos locais que representavam a incursão e a participação delas nas culturas digitais.

NEM TUDO É UMA EXPERIÊNCIA SOCIAL: LIMITES DA PARTICIPAÇÃO, DO PROTAGONISMO E DA AÇÃO

Compreendemos que não basta a **tecnologia** para a **criança (acesso à técnica)**. Isso não significa oportunidade de protagonismo/experiências sociais. Vimos que os saberes, os domínios e as produções, os conhecimentos de níveis superiores (Vygotsky), não são alcançados apenas pela superação do uso dos instrumentos. Por isso, mesmo tendo as tecnologias, isso não significa que elas exercem domínios e atuação nesse campo. Na busca por questões mais profundas do motivo pelo qual as crianças não avançavam, encontramos questões simbolizadas nessa relação, as mediações políticas e econômicas, as diferentes formas de se relacionarem com as tecnologias, ou seja, questões significadas estariam na base das ações, além do fato de possuírem os instrumentos.

As crianças empobrecidas têm o poder de participação nas culturas digitais mais vezes negado, seja pelo poder aquisitivo da família, seja pela qualidade do investimento tecnológico de suas escolas. As escolas, na visão de Thompson (1998), exercem a função de contraporem os limites e a imposição dos costumes familiares, principalmente do conservadorismo e do medo das inovações, o que notamos com mais ênfase que a escola pública pesquisada não o fazia. Ao contrário, reproduzia com mais força os discursos proibitivos, a exemplo do da criança ainda não pronta, que pudesse estragar ou ter furtado o aparelho, o que gera medo devido ao seu valor comercial. Questões econômicas e culturais estão muito imbricadas na constituição de qualquer ação humana.

Após esse entendimento, passamos à análise de que as crianças apresentaram atuações diferentes em relação às tecnologias, principalmente em termos de produção com elas, independentemente de suas classes sociais. Encontramos, por exemplo, a Estela⁷⁴ e o Miguel,

⁷⁴ Estela, que estudando na escola pública, com acesso proibido na instituição às novas tecnologias, tanto por não poder portar quanto por não possuir laboratório ou mídias disponíveis aos alunos na escola, tem na família o fato

crianças da escola pública, que tinham uma atuação altamente competente e desenvolviam ações de alcance social nesse campo. As crianças que tiveram acesso tardio às tecnologias, ainda assim, conseguiriam se atualizar em desenvolvimento ou estariam fadadas a um atraso na participação e atuação digital? Essa foi uma questão importante ante a análise dos dados.

Essa questão seria a mesma do movimento objetivo entre os nativos digitais e os imigrantes digitais (os que já nascem com o desenvolvimento tecnológico em curso ou aqueles que vão se apropriar deles em certa etapa geracional da sua vida). Nessa discussão, encontramos que há sim um **fosso de participação que separa aqueles que têm tanto as habilidades quanto o acesso às tecnologias daqueles que não os têm**. No entanto, os estudos de Prensky (2013) demonstram que a superação dessa dicotomia tem mais a ver com o nível das experiências que o sujeito passa a desenvolver/realizar, conferindo-lhe um arcabouço de conhecimentos tanto tácitos, de acesso a informações, de entendimento dos padrões de funcionamento, quanto da atuação que passa a exercer. Dessa forma, o fator do tempo de apropriação é inerente às questões culturais e ao tipo de atuação e condição que a pessoa passa a executar.

Encontramos ainda que os **sujeitos sociais** não estão mais limitados ao seu círculo escolar, familiar ou dos amigos presenciais. Mesmo uma escola como a pública, a que pertenciam as crianças pesquisadas, pode ressignificar-se em relação ao mundo digital, também pode ressignificar suas relações, seus conteúdos e suas diferentes experiências.

Deprendemos com base nesses estudos que as escolas, nas culturas digitais, deveriam ensinar as crianças a programarem as máquinas e os programas, a saberem sobre seu funcionamento, a entenderem os limites da inteligência artificial, a lógica do seu modo de operar, enfim, a dominarem as tecnologias, a fazerem ciência a partir dessas novidades que se apresentam. Ainda, compreendemos que as escolas sejam locais onde as crianças aprendam a atuarem/produzirem nesse campo, em detrimento de, sem mediação, serem apenas dominadas, de realizarem experiências elementares somente atendendo a seus maiores interesses lúdicos infantis, o que, em grande parte, já foi cooptado pelos ideais do sistema capitalista.

Nesse ponto, encontramos respaldo nos estudos de Duarte (2020), para quem a escola bem organizada pedagogicamente concorre para possibilitar mudanças sensíveis às questões

do trabalho dos pais, o convívio deles com o mundo tecnológico, a mediação para sua participação e produção nas culturas digitais. Ela tem um canal sobre a preservação da natureza que, ainda, é de conteúdo que lhe agrega capital social. Nele ela posta conteúdo de experiências sobre questões ambientais, preservação do meio ambiente, com foco na água, em animais e plantas. Outra experiência nesse sentido é o caso da Ana Gabrielle, que produz material comunicacional (audiovisual) para seus pais, auxiliando-os a divulgarem o conteúdo dos seus trabalhos.

que são marcadores sociais, como etnia, gênero, diversidade, classe, relação capital/trabalho. Mostram tais estudos que ela pode se aproveitar do fato de que o mercado tenha interesseiramente concorrido para a popularização das tecnologias digitais e a escola consegue impactar na aprendizagem dessas populações.

Relacionamos essa questão como uma força, uma vez que localizamos a forte adesão das crianças às propostas da escola e das professoras. Vimos que elas buscam o consentimento, certificam-se com suas professoras e suas escolas sobre autorização para as ações que vão realizar no contexto social. Vimos o quanto elas estabeleciam trocas com as professoras sobre as ações e propostas do/no grupo de pesquisa. Elas precisaram se certificar do consentimento para realizarem a ação no grupo.

No entanto, cabe ainda uma atenção sobre o tipo de atuação das escolas nas culturas digitais. Assim como as crianças pobres ficam invisibilizadas por trás dos discursos homogeneizadores de “geração digital”, as escolas que têm computador e *internet* apenas na secretaria também não podem se apresentar como o espaço onde a criança esteja participando efetivamente, nem se afirmar como atuante com as tecnologias digitais, mesmo que as crianças tenham acesso a elas na escola. Da mesma forma, uma escola altamente conectada e aparelhada implica a defesa de um projeto em que as crianças tenham um ensino inovador ou que elas realizem ações em níveis mais complexos (atuação/experiências sociais/protagonismo). Localizamos que não estaria prioritariamente no investimento em tecnologias o resultado de formas novas e criativas de aprendizagem, porém que, sem esse investimento, não são possíveis ações efetivas.

Defendemos que, na escola, não circule como única linguagem a impressa e manuscrita, tampouco a linguagem das mídias. Entretanto, defendemos que circule a linguagem digital e que a escola seja o lugar do pensamento crítico e de novos modelos de espaços de conhecimento.

Sobre a relação que estabelecemos em discussões no capítulo III e IV, particularmente acerca das questões de classe com o desejo/a necessidade sobre a solicitação de tecnologias digitais pelas crianças com maior poder aquisitivo, vimos que muitas são guiadas por suas culturas infantis, pela vontade de possuir tecnologias que lhes permitam jogar *online* com mais qualidade e produtos mais novos (fetiche), com maior velocidade de processamento. Assim, não percebemos uma relação entre ter acesso às tecnologias mais inovadoras e uma atuação mais protagonista da criança. **O protagonismo dos usos das tecnologias digitais, quando relacionado à questão de classe social, mostrou-se com menos diferenças entre os dois grupos de crianças (da escola pública e privada).**

Estendendo esse ponto para além da análise das ações das professoras participantes da pesquisa, podemos dizer que **a concepção de tecnologias/novas tecnologias com a qual os professores atuam muito importa na qualidade e no tipo de mediação que realizam com as crianças**. Quando dissemos “além das professoras da pesquisa”, referimo-nos ao limite que a pesquisa teve de poder dizer sobre a atuação delas. Tangenciamos essa questão pelo fato de que foram poucos os dados coletados delas. Esses dados foram utilizados para comporem a compreensão das ações das crianças, uma vez que elas têm maior contato e vínculo com elas. Dessa forma, não teríamos como considerar sobre suas atuações. Aqui ainda caberia mais uma vez o alerta de Buckingham (2010, p. 42) quando expressa que

aqueles que questionam ou contestam os usos das tecnologias da comunicação e informação na educação são muito rapidamente taxados de tecnofóbicos, pré-históricos ou luditas, que se opõem sem razão ao progresso; ao passo que os que professam os benefícios da tecnologia são, talvez, facilmente estereotipados como ingênuos e irrealistas em suas aspirações. Enquanto isso, tem-se marginalizado questões fundamentais sobre como professores e alunos poderiam querer usar a tecnologia e sobre o que precisamos saber acerca dela (BUCKINGHAN, 2010, p. 42).

Esse ponto então se converte em oportunidade de mais pesquisas, afinal, a atuação dos professores/das professoras com tecnologias digitais tem enfrentado, entre outros, investidas do mercado educacional, sob a égide de inovação e tem seduzido muitos de nós. Pacotes com extensões “educacionais” (*softwares*, aplicativos, banco de atividades, jogos educativos), por vezes, são produtos de um mercado com finalidades lucrativas, algo pensado nas realidades das crianças, principalmente da escola pública.

As pesquisas históricas como as orientadas pelos estudos thompsonianos nos mostraram que, juntamente com o desenvolvimento da sociedade, com as passagens das culturas demarcadas por Santaella (2007), a sociedade conserva **costumes e tradições. Por vezes, esses costumes e essas tradições (conservados) permitem ser força ou fraqueza**. Resguardar laços que unem as pessoas e dificultam as investidas do capital, quando os comandos tentam suplantar os costumes e as tradições que defendem, mostra-se como força. De outra parte, dificultam a superação de atraso, desenvolvimento de comunidades, principalmente das classes exploradas, por ser tomado como um mecanismo de conformação do sistema capitalista.

Na pesquisa com as crianças, isso foi mais visualizado na problemática em que os avanços da sociedade trazem junto a visão de criança como incapaz de participar das práticas sociais novas, despreparada e vulnerável. Com isso, há sempre uma demora para que as novas gerações avancem cada vez mais. Por esse fato, as infâncias pobres travam lutas redobradas,

por serem crianças, por não realizarem experiências mais potentes pela falta de instrumentos qualificados, muitas vezes das suas casas e, muitas vezes, também das suas escolas.

Como uma forma de avanço nesse campo, esta pesquisa trouxe a discussão pela via das experiências sociais das crianças. Esse elemento, que se apoia na defesa de Hutchby e Moran-Ellis (1998) e de Thompson (1989; 1998), mostrou que os espaços de discussão de problemas sociais pelas crianças na escola podem ser potencializados com o acesso e trânsito consciente e com ações intencionais nas culturas digitais.

Segundo Hutchby e Moran-Ellis (2005), para compreendermos e situarmos adequadamente a ação competente das crianças na vida em sociedade, o que eles denominaram de “sua arena de ação”, é preciso um olhar do pesquisador como um “ser de dentro”, ou seja, um sujeito também engajado nos contextos a partir dos quais a criança produz sua cultura. A pandemia nos ajudou para esse olhar de dentro. Encontramos que muitas ações reverberadas como problemas/perigos da criança nas culturas digitais incidem no ser individual. Percebemos uma forte marca das culturas digitais no “estar sozinhas”, em buscar o isolamento, o silêncio, no estar só, como foi o desencadeamento que gerou a temática discutida da criança contemporânea confinada em seu quarto. Nesse sentido, a pesquisa buscou mostrar um campo de trabalho educacional ao entender que as ações de protagonismo não são ações individualistas. Ao contrário, privilegia o contato entre os pares, os diferentes, entre adultos e criança, o encontro **na e pelas** redes, o trabalho colaborativo em grupo.

Nessa direção, o trabalho com as tecnologias digitais pode favorecer a compreensão do protagonismo pelas crianças em ações coletivas. Trabalhar no sentido de que as crianças se vejam em coletivos, em grupos, reconheçam-se com direções comuns fortalece o alcance de objetivos para o bem coletivo. Essa é uma defesa potente de protagonismo pelo viés da Linha de Pesquisa *Educação, Sociedade e Cultura*, que interliga escola, criança e culturas digitais. Nessa direção, vimos com as próprias crianças no grupo de pesquisa proposições lançadas pela pesquisadora e, mais ainda, delas mesmas. É o ensino de um movimento contra-hegemônico. Percebemos que mediar um espaço para que elas mesmas se lancem na discussão de problemáticas que as atingem pode permitir o desenvolvimento da consciência e da ação. É um exercício, um tipo de experiência, experiências sociais.

Assim, vimos que, dentre os prejuízos que o demarcador de classe social traz às crianças nas culturas digitais, estão a menor participação, a conformação à não participação pelos discursos de manutenção dos seus costumes e suas tradições e a qualidade da formação ante as novidades, e ocorre quando suas escolas não atuam considerando as práticas sociais em curso.

NOVOS TEMAS, NOVAS INTERROGAÇÕES, NOVOS ESTUDOS

Com relação ao ganho na formação da pesquisadora, destacamos a formação pertinente à linha de pesquisa *Educação, Sociedade e Cultura*. Pesquisarmos a partir dessa linha de estudos foi novidade e trouxe-nos ganhos enormes. O movimento proporcionado pelo exercício do pensamento crítico e de apreensão das contradições presentes na realidade a partir do movimento do objeto de pesquisa na história e na sociedade nos permitiu experiências únicas.

Um desses exercícios só foi possível ao término da escrita dos capítulos e o descrevemos aqui. Parece que agora o olhar crítico aos problemas sociais salta aos olhos.

Na realização do Estado da Arte, no início desta pesquisa, conseguimos visualizar uma aproximação significativa entre os trabalhos da área da educação que tratam da relação entre criança e culturas digitais com os estudos da medicina, especificamente, da pediatria. Na época não se apresentaram como questão relevante para participarem do levantamento. Encontramos que a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP)⁷⁵ elaborou material sobre Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital a respeito das demandas das TICs, das redes sociais e da *internet*.

Encontramos também que pesquisadores da área da educação têm recorrido a essas orientações por meio do documento Manual de Orientação da SBP⁷⁶. Num levantamento na plataforma Capes, foi possível encontrarmos 99 trabalhos e, no *Google Acadêmico* – plataforma que engloba trabalhos de graduação (monografias), o resultado foi bem maior, 266 pesquisas que recorreram ao Manual de Orientação da SBP na fundamentação de algum ponto da pesquisa em educação. Os termos de busca foram “criança + tecnologia OR culturas digitais OR mídias OR internet + SBP OR Sociedade Brasileira de Pediatria”. A busca mostra trabalhos com essa referência a partir de 2017.

A leitura do Manual possibilita verificarmos a concentração dos perigos que circulam na relação das crianças com as demandas das TICs, das redes sociais e da *internet* (culturas digitais). Basicamente, os temas discutidos na atualidade exigem daqueles que medeiam e tutelam a relação das crianças com o mundo maior exigência de conduta. Em síntese, basicamente estão reunidas num quadro do documento as problemáticas dessa relação à luz da visão médica. Vejamos:

⁷⁵ A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), segundo o documento da própria sociedade, é uma associação profissional que agrega 25.000 médicos pediatras cuidando do futuro do Brasil.

⁷⁶ O material da SBP foi elaborado em 2016 (primeira versão) pelo então Departamento de Adolescência. Teve o título Saúde de Crianças e Adolescentes e foi reelaborado em 2019 (edição 2019-2021) agora pelo Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital. Trouxe o título #⁷⁶Menos Telas #Mais Saúde. A SBP elaborou o material a respeito das demandas das TICs, das redes sociais e da *internet*, e, segundo o próprio *site*, teve impacto positivo em múltiplas palestras, eventos e entrevistas nas mídias.

Figura 7: Principais problemas médicos e alertas de saúde de crianças e adolescentes na era digital da Sociedade Brasileira de Pediatria

Quadro 1. Principais Problemas Médicos e Alertas de Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital da Sociedade Brasileira de Pediatria, SED@SBP

- Dependência Digital e Uso Problemático das Mídias Interativas^{31,32}
- Problemas de saúde mental: irritabilidade, ansiedade e depressão^{33,34}
- Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade^{18,35}
- Transtornos do sono^{13,36}
- Transtornos de alimentação: sobrepeso/obesidade e anorexia/bulimia³⁶
- Sedentarismo e falta da prática de exercícios³⁷
- Bullying & cyberbullying^{28,38}
- Transtornos da imagem corporal e da auto-estima³⁷
- Riscos da sexualidade, nudez, sexting, sextorsão, abuso sexual, estupro virtual^{39,40}
- Comportamentos auto-lesivos, indução e riscos de suicídio⁴¹⁻⁴⁴
- Aumento da violência, abusos e fatalidades^{7,45-47}
- Problemas visuais, miopia e síndrome visual do computador⁴⁸
- Problemas auditivos e PAIR, perda auditiva induzida pelo ruído²⁰
- Transtornos posturais e músculo-esqueléticos⁴⁹
- Uso de nicotina, vaping, bebidas alcoólicas, maconha, anabolizantes e outras drogas^{50,51}.

Fonte: Manual de Orientação da SBP/2019.

No quadro apresentado na Figura 7, os pediatras elencam os principais problemas que já exigiram deles um olhar mais apurado para lidarem no seu cotidiano dos atendimentos médicos. Assim, diante de suas experiências, elaboraram um conjunto de ações fazendo um contraponto, exigências, ao contexto familiar, com relação aos problemas. Ou seja, o que as famílias devem realizar para minimizar os problemas que incidem sobre a saúde das crianças. Vejamos tais ações representadas na Figura 8.

Figura 8: Principais fatores de risco e fatores de proteção no contexto familiar de crianças e adolescentes na era digital da Sociedade Brasileira de Pediatria

Quadro 2. Principais Fatores de Risco e Fatores de Proteção no Contexto Familiar de Crianças e Adolescentes na Era Digital da Sociedade Brasileira de Pediatria, SED@SBP

CONTEXTO FAMILIAR	
FATORES DE RISCO	FATORES DE PROTEÇÃO
Falta de afeto e abandono	Diálogo e respeito
Falta de limites	Regras claras de convivência
Negação dos comportamentos inadequados do/s filho/s	Modelos referenciais e saudáveis de identificação
Violência familiar	Olhar de cuidados
Família disfuncional	Oportunidades e alternativas mais saudáveis
Episódios frequentes de estresse tóxico	Desenvolvimento de valores éticos
Uso de álcool e drogas	Não uso de álcool e drogas
Falta de suporte e apoio	Apoio e resiliência familiar

Fonte: dos autores (2019)

Fonte: Manual de Orientação da SBP/2019.

Podemos notar que cada problema médico diagnosticado foi associado a um fator de risco e, na outra coluna, a um fator de proteção. Analisando cada fator de proteção, temos que é exigência às famílias para que seus filhos não corram risco no uso das tecnologias digitais diálogo e respeito, estabelecimento de regras, modelos/referência de identificação saudável, cuidado, opções de oportunidades, alternativas de lazer e cultura mais saudáveis, valores éticos, não uso de drogas ou álcool, apoio aos filhos e resiliência.

Fizemos o exercício de tensionarmos quatro das proposições do documento pelas questões agrupadas acima, desenvolvendo essas mesmas discussões pelo viés da educação a que estamos trabalhando nesta pesquisa, numa perspectiva histórica e social crítica:

- Tema 1: convivência física e humana a despeito da virtual;
- Tema 2: quantidade de horas de exposição à tela, conforme o fator “idade” com foco em horas de exposição à tela;
- Tema 3: isolamento, momentos e lugar de uso das mídias (apareceu o quarto);
- Tema 4: alternativas para se colocarem no lugar do uso excessivo de mídias.

O primeiro questionamento, a despeito de tais recomendações, refere-se ao fato de que muitos pais, escolas, professores e crianças não seguem tais recomendações como o manual vem apontando. Qual o motivo da escola, dos professores, das crianças e das famílias não seguirem tais recomendações?

Levantamos que possivelmente sejam as famílias, principalmente as mais desfavorecidas economicamente, as que menos realizam o acompanhamento dos filhos. As fragilidades familiares, como aponta Duarte (2020), mostram o quanto essa mediação é mais frágil, conforme a classe social, e, em famílias de classes economicamente mais favoráveis, muitos pais também têm terceirizado o acompanhamento dos filhos. Essa é a mesma discussão com relação à temática quatro do manual, sobre a questão de alternativas para se colocarem no lugar do uso excessivo de mídias. As famílias pobres não dispõem de opções de lazer, acesso à cultura e outras que lhes permitam distanciá-los do mundo virtual com mais frequência.

Sobre o isolamento dos filhos no momento de uso das mídias, o quarto tem sido um lugar muito requisitado para isso. Os quartos dos filhos hoje mudaram de configuração. Até mesmo o significado desse ambiente. Como realizamos a discussão, fica-nos como ponto de partida entendermos o que era um quarto em épocas remotas e o que é um quarto na contemporaneidade.

De toda forma, longe de questionarmos e desconsiderarmos o teor do Manual, é importante trazermos a discussão para campos que nos aproximam mais da discussão pelo viés educacional, o da sociologia, da pedagogia, que trazem elementos sociais e culturais reais que entram em cena entre o estabelecimento de uma normativa prescritiva e as condições objetivas para seu segmento, despontando-se as fragilidades de classe social, as fragilidades de investimentos públicos educacionais e nas parcelas menos favorecidas economicamente, o modo de vida das famílias pobres. A exigência sobre essa parcela fica sobrecarregada, para não dizermos impossível de acontecer. Muitos dos adultos componentes das famílias pobres ainda não sabem ler.

São questões como estas que fizemos o esforço de deixarmos nessa última discussão: o desenvolvimento da sensibilidade para captar imposições e provocar, primeiramente, denúncias e, conjuntamente, ações na contramão de tais perpetuações que culpam os sujeitos e seu contexto ou mesmo lhes impõem respostas que não cabem na sua condição de classe social em detrimento das reais causas: políticas, sociais e econômicas.

Defendemos a tese de que a educação da criança com relação às culturas digitais deve se lançar no contexto da educação que busca perceber ações da criança pobre e da criança rica, buscando reduzir as distâncias entre essas educações e isso, percebemos, faz-se na atenção às contradições que se colocam na realidade e, como nos mostra Thompson (1981; 1998), no projeto histórico em curso. Diante da intenção idealizada de superação das desigualdades, as demandas do sistema capitalista agem cada vez mais intensamente. No entanto, as teorias educacionais, como os aportes desta pesquisa, animam-nos no sentido de que a realidade se

apresenta em contradições e, como defende a teoria thompsoniana, há um projeto histórico em curso e que temos de conhecê-lo para atuarmos. Foi esse o sentido do formato dos encontros elaborados para a pesquisa com as crianças. Não poderíamos perder a oportunidade de o processo de investigação também provocar a reflexão das crianças, contribuir com sua formação de capital social, consciência de classe e atuação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Antônio de. Os Trabalhadores e seus Espaços: cultura, experiência e cotidiano nos estudos históricos sobre identidade coletiva. *In*: MACHADO, Maria Clara Tomaz; PATRIOTA, Rosângela. **Política, Cultura e Movimentos Sociais**: contemporaneidades historiográficas. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

ALMEIDA, Bruna Pacheco de. **De espectadora a criadora**: a criança como protagonista de seus processos de desenvolvimento na cultura midiática. 2018. xiii, 102 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2018.

ALVES FILHO, M. A. Inovação no ensino de ciências no Brasil: para que finalidades educativas?. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. [Ensaio]. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. 348p.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**: questões de geração e classe social em duas escolas cariocas. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

ARENHART, Deise. **2 Seminário de Estudos sobre Práticas de ensino e Gestão do Curso de Pedagogia (SEPEG), 2 Encontro PIBID e 1 Encontro Prodocência**. 2014.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIÈS, Philippe. Por uma História da Vida Privada. *In*: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da Vida Privada, 3**: da Renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ARROYO, Miguel. **Educação, docência e luta pela vida em tempos de pandemia**. *YouTube*: ATEDUC (Ass. Tec. Ed.) - SME - PMC, 2021. Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=R-Gs7MWyK5U>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem (1929)**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BALBONI, Mariana Reis. **Por detrás da inclusão digital - Uma reflexão sobre o consumo e a produção de informação em centros públicos de acesso à Internet no Brasil**. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 16-25, dez. 2013. Disponível em: <http://uniseb.com.br/presencial/revistacientifica/arquivos/jul-2.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BARREIRO, José Carlos E. P. Thompson e a Historiografia Brasileira: revisões, críticas e projeções. **Projeto História**, São Paulo, v. 12, out. 1995.

BATALHA, Esthephania Oliveira Maia. **A criatividade das crianças a partir da Cultura da Mídia no contexto de uma instituição de Educação Infantil de Natal/RN**. 2019. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2013.

BELLONI, Maria Luiza. A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação aos processos educacionais. *In*: BARRETO, Raquel Goulart (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil: Cenários de mudança**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BONILLA, M. H.; PRETTO, N. D. L. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, v. 33, n. 2, p. 499-521, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p499>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Projeto de Lei n. 2.806/2011. Proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior. **Câmara dos deputados**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=953112. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Agência Brasil**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114020.htm. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Lei n. 14.172 de 10 de junho de 2021. Dispõe sobre a assistência da União aos Estados e ao Distrito Federal para a garantia de acesso à *internet*, com fins educacionais, aos alunos e aos professores da educação básica pública. **Diário Oficial da União**: Seção 1,

Brasília, DF, 11 jun. 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14172-10-junho2021-791456-norma-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [L8069 \(planalto.gov.br\)](http://L8069(planalto.gov.br)). Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://Constituicao(planalto.gov.br)). Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990**. Código de Defesa do Consumidor (CDC). Disponível em: [L8078compilado \(planalto.gov.br\)](http://L8078compilado(planalto.gov.br)). Acesso em: 12 mar. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: Contradições vs. conciliações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01241.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BURDEA, Grigore C.; COIFFET, Philippe. **Virtual reality technology**. New York, N.Y: John Wiley & Sons, 1994.

CARDOSO, Daniel S. A cultura do quarto e o uso excessivo da internet. Resultados nacionais do inquérito Eu kids online. *In*: PONTE, Cristina; JORGE, Ana; SIMÕES, José Alberto; CARDOSO, Daniel S. (org.). **Crianças e internet em Portugal**. Acessos, usos, riscos, mediações: resultado do inquérito Europeu Eu kids online. Coimbra: Ed. Minerva, 2012.

CARDOSO, Gustavo; ESPANHA, Rita; LAPA, Tiago. Dinâmica familiar e interação em torno dos media: autonomia dos jovens, autoridade e control paternal sobre os media em Portugal. **Comunicação e Sociedade**, v. 13, p. 31-53, 2008. Disponível em: <https://revistacomsoc.pt/index.php/revistacomsoc/article/view/1363>. Acesso em: 20 ago. 2015.

CARVALHO, Angela Maria Grossi.; AMÉRICO, Marcos Tuca. Inclusão e Cidadania Digital no Brasil: a (des) articulação das políticas públicas. **Redes.Com**, n. 9, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135513/ISSN2255-5919-2014-01-69-84.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jan. 2022.

CASSOL, Claudionei Vicente. Ambivalência, solidariedade e educação: entre o indivíduo e o social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25 p. e250001, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kLCVD6N38ksJC78SWJLnKXy/?lang=pt#:~:text=Olhar%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20a,com%20as%20novas%20gera%C3%A7%C3%B5es%2C%201>. Acesso em: 12 jan. 2021.

- CASTAN, Nicole *et al.* A comunidade, o estado e a família. Trajetórias e Tensões. *In:* ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da Vida Privada, 3:** da Renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** 2. ed. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CERT. NIC. CGI. **Internet Segura para seus filhos – Sua participação é muito importante!** 2017. Disponível: <https://internetsegura.br/pdf/guia-internet-segura-pais.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.
- CETIC.br. Tendências da Internet 2022. **Estatísticas nos EUA e no mundo.** Disponível em: <https://pt.vpnmentor.com/blog/tendencias-estatisticas>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **La relación con el saber. Elementos para una teoría.** Montevideo: Trilce, 2006.
- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, Bernard. **XII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.** 2018.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber as práticas educativas.** 1. ed. rev. São Paulo: Coleção docência em formação: saberes pedagógicos, 2018.
- COELHO, Fernanda Mendes Cabral Albuquerque. **Crianças, infâncias e culturas infantis:** epistemologias e subjetividades em narrativas fotoetnográficas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- CORBIN, Alain. Bastidores. *In:* ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da Vida Privada, 4:** da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CORSARO, William. Interpretative reproduction in children's role play. **Childhood**, v. 1, p. 64-74, 1993.
- CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Revista Educação, Sociedade e Culturas.* **Revista do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto**, Portugal, n. 17, 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- CORSARO, William. **We're friends right? Inside kids' culture.** Washington: Joseph Henry Press, 2003. 249p.

CORSARO, William. Peer culture. *In*: QVORTUP, Jens; CORSARO, William; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave handbook of childhood studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. p. 301-315.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

DA SILVA, Eleonora Félix. **E. P. Thompson e as contribuições para a história social e os estudos sobre escravidão**, 2008. Disponível em:

http://www.anpuhb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2014%20-%20Eleonora%20F%3%A9lix%20da%20Silva%20TC.PDF. Acesso em: 06 nov. 2011.

DE ARAUJO VELOSO, Maristela Midlej Silva; BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. A cultura da liberdade de criação e o cerceamento tecnológico e normativo: potencialidades para a autoria na educação. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 18, n. 1, p. 43-59, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ECHALAR, Alda Daniela Lima F.; OLIVEIRA, Gisele Lisboa de; PEIXOTO, Joana. Aulas remotas como solução para o calendário escolar em tempos de pandemia. **Diário da Manhã**. Goiânia, 18 Maio 2020. Disponível em:

http://impresso.dm.com.br/edicao/20200518/pagina/15?fbclid=IwAR1-PP31jen9HR_pVN3_KafQprPsaM9kl8GtZq1GzxS4C-fcA0PD_GA5UvI. Acesso em: 20 maio 2020.

FEENBERG, Andrew. **Questioning technology**. London: Routledge, 1999.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. Contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-posições**, v. 5, n. 1, p. 229-250, jan./abr., 2004.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004.

FOSTER, George M. **Peasant Society and the Image of Limited Good**. Califórnia: American Anthropologist, 1965.

FREIRE, Joana L. **Produzir comunicação na cibercultura: coisa de criança!** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FRICHE, Marilza de Lima; STENGEL, Márcia. Entre smartphones e quatro paredes: Os espaços dos adolescentes em suas casas. *In*: 1 SIMPÓSIO INTERNACIONAL SUBJETIVIDADE E CULTURA DIGITAL: CORPO E VIRTUALIDADE, 2017, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, PUC Minas, 2017. v. 1. p. 100-105.

FRICHE, Marilza de Lima. **A casa dentro da casa o sentido do quarto para o adolescente na contemporaneidade**. Belo Horizonte, 2016.

- FUNDAÇÃO ABRINO. **População estimada pelo IBGE segundo faixas etárias.** Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/populacao/1048-populacao-estimada-pelo-ibge-segundo-faixas-etarias?filters=1,1625>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- GAITÁN, Angel. Protagonismo infantil. *In: La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas.* **Actas [...]**. Bogotá, dez. 1998.
- GLOBAL OVERVIEW REPORT. Disponível em: Datareportal. Acesso em: 15 fev. 2022.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- HUTCHBY, Ian. Children's talk and social competence. **Children and Society**, v. 19, n. 1, p. 66-73, 2005.
- HUTCHBY, Ian. Non-neutrality and argument in the hybrid political interview. **Discourse Studies**, v. 13, n. 2, p. 349-365, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1461445611400665>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- HUTCHBY, Ian; MORAN-ELLIS, Jo (eds.). **Children and Social Competence: arenas of action.** London: Falmer Press, 1998.
- IANNI, Octavio (org.). **Florestan Fernandes. Sociologia crítica e militante.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios - PNAD: microdados.** Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques>. Acesso em: 21 out. 2022.
- JAMES, Allisson; PROUT, Alan. (eds.). **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood.** 2. ed. Basingstoke: Falmer Press, 1997.
- JENKINS, Henry *et al.* **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century.** Chicago: MacArthur Foundation, 2006. Disponível em: http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9CE807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF. Acesso em: 18 out. 2012.
- KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico da educação infantil. *In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos humanos.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LAHIRE, Bernard. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, set 2003. p. 983-995.
- LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (orgs.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.* Campinas: Alínea, 2005. p. 15-58.

- LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1. ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 45-88.
- LINHART, Danièle. Modernização da vida no trabalho. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- MACEDO, Elina Elias de. **Crianças pequenininhas e a luta de classes**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2016.
- MACEDO, Nélia Mara Rezende. **“Você tem face?” Sobre crianças e redes sociais on-line**. 296f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- MANDELL, Nanci. O papel do mínimo adulto no estudo das crianças. *In*: WAKSLER, Francis Chaput. (ed.). **Studying the Social Worlds of Children**. Londres: Falmer Press, 1991.
- MARTIN, Livia da Silva Neiva. **Entre a apropriação e a proibição**: trânsito dos dispositivos móveis em escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, Goiás, 2014. Disponível em: https://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/831/2/1502307998_livia_neiva_dissertacao_entre_a_apropriacao_e_a_proibicao.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução Sebastião Nascimento. Paris: N-1 Edições, 2018.
- MEIRA, Júlio Cesar. A contribuição de EP Thompson para os estudos históricos. **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia**, v. 5, n. 1, p. 188-207, 2014.
- MELO, Ana Cláudia F. B. S. *et al.* Crianças e escolas no contexto do isolamento social: aprendizagens e sociabilidades entremeadas. *In*: OLIVEIRA E SILVA, Isabel de. *et al.* (orgs.). **Infância e pandemia**: escuta da experiência das crianças. Belo Horizonte: Incipit, 2022.
- MELO, Darciane Rodrigues de; GUIZZO, Bianca Salazar. Infância *YouTube*: problematizando representações de crianças inseridas na cultura de sucesso. **Sér.-Estud.** [*On-line*], v. 24, n. 50, p. 121-140, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i50.1162>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- MENEZES, José Américo S. **A criança na cibercultura**: brincar, consumir e cuidar do corpo. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- MIRANDA, José A. Bragança de. **Analítica da Actualidade**. Lisboa: Vega Universidade, 1994.

MORAES, Maria Célia Marcondes; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e Experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9653>. Acesso em: 17 out. 2011.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1989.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. Tempos em que a “razão deve ranger os dentes”: E.P. Thompson, história e sociologia. *In*: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA/SBS. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2003.

MOURA, Gedeão Mendonça de. O problema da essência humana em Marx. **Argumento**, n. 15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/argum/article/view/34596>. Acesso em: 13 mar. 2021.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, Neuvani Ana. **As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

NEJM, Rodrigo. Workshop: Exposição de crianças e adolescentes no mundo digital. **VII Seminário de Proteção à Privacidade e aos Dados Pessoais**. CGI.br. São Paulo. Agosto de 2016.

NEWMAN, Fred. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. Reino Unido: Taylor & Frances/Routledge, 1993.

NOGUEIRA, José A.. Sobre el concepto de desigualdade em ciências Sociales. Pré-borrador para sección TSA, 25-05-04

NOVAES, Allan; LIMA, Erick. Os Games no Discurso Adventista: breve análise de publicações e documentos eclesiais. **Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/4553>. Acesso em: 13 jan. 2021.

OLIVEIRA, Sidnei. **Geração Y**: Era das conexões. Tempo dos relacionamentos. São Paulo: Clube de Autores, 2009.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves de. **Infância e cultura contemporânea**: os diálogos das crianças com a mídia em contextos educativos. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2014.

ORTIZ, Cisele. **Interações**: ser professor de bebês - cuidar, educar, brincar: uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

PEIXOTO, Joana; MARCON, Mary Aurora. Trabalho pedagógico remoto: questões emergentes e questões de sempre. **Revista Educativa - Revista de Educação** [On-line], v. 25, n. 1. nov. 2022.

PEIXOTO, Joana. Contribuições à Crítica ao Tecnocentrismo. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-15, 2022. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13374#:~:text=A%20cr%C3%ADtica%20ao%20tecnocentrismo%20est%C3%A1,na%20transforma%C3%A7%C3%A3o%20das%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 61 abr./jun. 2015.

PEIXOTO, Joana. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. *In*: KASSAR, Mônica de C. M.; SILVA, Fabiany de C. T. (org.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste**: políticas públicas e formação humana. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012. v. 1, p. 283 294.

PILATI, Miguel Simões et al. (org.). **Educação, pobreza e desigualdade social**: a iniciativa EPDS na Universidade de Brasília (2017-2018) - volume 2: medições. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. E-book (v. 2). Disponível em:
<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/56>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PISA. **Programme for International Student Assessment**. 2015. Disponível em:
<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivana Paula Freitas de Souza (org.). **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do autor, 2020.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, A. Ensaio: cultura digital e educação: redes já! *In*: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (orgs.). **Além das redes de colaboração**: *internet*, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83.

QUINTIAN, Kandice Van Grol. **Youtubers mirins**: crianças, práticas de consumo midiático e produção audiovisual no contexto digital. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A função social das instituições de educação infantil. **Zero-a-seis**, v. 5, n. 7, p. 13-23, 2003.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. *In*: SARMENTO, Munuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: ASA Editores, 2004.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. *In*: III CONGRESSO DE ARTE-EDUCAÇÃO, maio 2002, Blumenau, Santa Catarina. **Anais** [...]. Blumenau, SC, 2002. Disponível em: [file:///C:/Users/claud/Downloads/10152-Texto%20do%20Artigo-30324-1-10-20090408%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/claud/Downloads/10152-Texto%20do%20Artigo-30324-1-10-20090408%20(1).pdf). Acesso em: 12 jan. 2022.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué (orgs.). **Revista eletrônica zero - a – seis**, Florianópolis, v. 1, n. 17, jan/jun. 2008.

REZENDE, Laura Vilela Rodrigues; LIMA, Meyrielle Rodrigues de. Governança na *internet*: um estudo sobre o Marco Civil brasileiro. **Palavra Chave**, v. 19, n. 1, p. 133-155, 2016.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 23 jan. 2021.

RYBCZYNSKI, Witold. **Casa**: pequena história de uma ideia. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SABOTA, Barbra; BERTOSO, Cláudia Regina. “O porco fala inglês?!”: a construção da percepção e do conceito de línguas por crianças da educação infantil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2014. DOI: 10.26512/rhla.v12i2.1318. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1318>. Acesso em: 2 jan. 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus. 2004, p. 182.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das mídias**. 4. ed. São Paulo: Experimento, 1992 [2003].

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, dez. 2003. Disponível em: www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/229/174 Acesso: jun. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e Culturas da Infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 12, n. 21, p. 51-69, jul./dez. 2003. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 22 jan. 2021.

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2009.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XIX**. Campinas-SP: Autores Associados, 2017.

SCHITTINE, D. **Blog**: comunicação e escrita íntima na *internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 224p.

SILVA, André C. da; ALMEIDA, Maria José P. M. de. A noção de mobilização na associação da Física a objetos tecnológicos contemporâneos. **Ciência e Educação**, v. 21, n. 2, p. 417-434, 2015.

SILVA, Edna Lucia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Isabel de O. et al. (orgs.). **Infância e pandemia**: escuta da experiência das crianças Belo Horizonte: Incipit, 2022.

SILVA, S. M. C. DA .; ALMEIDA, C. M. DE C.; FERREIRA, S.. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 2, p. 219–228, abr. 2011.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011.222f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2011.

SOUSA, Leila D’Arc; DUARTE, Natalia de Souza. O Curso EPDS no DF: conquistas e desafios. In: PILATI, Miguel Simões et al. (orgs.). **Educação, pobreza e desigualdade social**: a iniciativa EPDS na Universidade de Brasília (2017-2018). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/55>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SOUZA, Lucas Tosoli; SILVA, Daniel Paulino. Controle parental sobre crianças e adolescentes na *internet*: uma análise sob a ótica do desenvolvimento da personalidade e o direito à privacidade. In: I CONGRESSO DE TECNOLOGIAS APLICADAS AO DIREITO, Tecnologias aplicadas aos direitos da criança, adolescente, idoso e acessibilidade, organização. Belo Horizonte, 2017.

SÜNKER, Heinz; MORAN-ELLIS, Jo. Nuevos estudios de infancia, política de infancia y derechos de los niños y niñas. **Sociedad e Infancias**, v. 1, n. 2, p. 171-188, 2018. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/59592>. Acesso em: 15 abr. 2021.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da teoria ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser)**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras 1998. 493p.

THOMPSON, Edward Palmer. Folclore, Antropologia e História Social. In: THOMPSON, Edward Palmer. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: UNICAMP, 2001.

TIRIBA, Lia; VENDRAMINI, Célia Regina. Classe, cultura e experiência na obra de EP Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 55, p. 54-72, 2014.

TOASSA, Gisele. A “psicologia pedagógica” de Vigotski – considerações introdutórias. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 64-72, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2155>. Acesso em: 21 jan. 2020.

TOMAZ, Renata Cristina. **O que você vai ser antes de crescer? – YouTubers, Infância e Celebridade**. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2017.

TORI, Romero; KIRNER, Claudio; SISCOOTTO, Robson Augusto. **Fundamentos e tecnologia de realidade virtual e aumentada**. Porto Alegre: Editora SBC, 2006.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação para as mídias: conceito, relação com a educação e experiências**. Todos os contos. Goiânia: Ayvu-Etã, 2007.

TURKLE, Sherry. **A vida na tela**. New York: Simon e Schuster, 2011.

UNICEF. **Relatório Anual de 2018**. Representação do UNICEF DPR na Coreia. 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/dprk/media/461/file/UNICEF% 20DPR](https://www.unicef.org/dprk/media/461/file/UNICEF%20DPR). Acesso em: 22 jan. 2021.

VENDRAMINI, Célia Regina; TIRIBA, Lia. **Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação**. 34ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO – ANPED, Natal, 2011.

VERMELHO, Sônia Cristina et al. Refletindo sobre as redes sociais digitais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 179-196, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100011&lng=e. Acesso em: 12 mar. 2022.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Educação, contextos culturais e infância: diálogos com as produções sul-americanas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, e13985, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.13985>. Acesso em: 12 jan. 2021.

VYGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ZEQUETTO, Antonio Cleber. **Infância, corpo, educação e cibercultura: crianças e a produção de imagens nas redes sociais**. 2018. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2018.

APÊNDICE

1 ROTEIRO DOS ENCONTROS

Encontros Presenciais:

- ✓ Encontro Presencial 1: Conversa com a equipe da escola (grupo gestor) para apresentação do projeto e dos documentos da aprovação do Conselho de Ética a que foi submetido via Plataforma Brasil. Nesse dia também combinarei o formato para o encontro com os pais das crianças.
- ✓ Encontro Presencial 2. Encontro com as crianças para apresentação do projeto (mesmo dia da conversa com o grupo gestor. Assinatura dos Termos de Assentimento.
- ✓ Encontro Presencial 4. Encontro com as/os professoras/professores das crianças e assinatura dos termos de Assentimento e/ou Consentimento.
- ✓ Encontro Presencial 5. Encontro com os pais (previamente informados pela escola sobre o projeto). Conversarei com eles no momento da entrada ou saída dos filhos da escola e/ou nas suas casas. Como cada um especificou junto à escola ou no bilhete enviado via agenda das crianças ou contato telefônico.

Obs.: todos os envolvidos terão o contato telefônico agendado com a pesquisadora e poderão fazer parte de um grupo de WhatsApp para avisos e esclarecimentos durante o decorrer da pesquisa.

Encontros Virtuais:

ENCONTRO 1 – Crianças

1. **Tema:** Integração do grupo e reconhecimento das tecnologias e tecnologias digitais
2. **Roda de Conversa:**

2.1 Dinâmica Inicial

“O que cabe no meu zoom...” → Cada criança se apresenta (nome) e mostra por meio de sua câmera algo que queira mostrar ao seu redor, em sua casa e comente o espaço e os elementos contidos nesse espaço/cena escolhida (zoom), o objeto que selecionou e justifica sua escolha.

2.2 Questões Norteadoras⁷⁷

- a. As tecnologias são importantes?
- b. O que são tecnologias?
- c. O que são tecnologias digitais?
- d. E a *internet*? O que a *internet* fez com essas tecnologias?

⁷⁷ As questões norteadoras são lançadas na roda de conversa e vão ampliando a abrangência das apresentações e dinâmicas propostas. Na mesma medida, elas também são descartadas à medida que contempladas nas exposições e falas das crianças. Assim, vão sofrendo ajustes e sendo reguladas ao longo do encontro.

- e. O que você faz com ajuda das tecnologias digitais?

3. Encaminhamento para o próximo encontro:

Fotografias das tecnologias presentes na sua escola. *Falarei sobre essa atividade com a escola para que os profissionais viabilizem esse reconhecimento. Trazer as imagens e apresentar no próximo encontro ou me encaminhar via WhatsApp para que eu as apresente.*

ENCONTRO 2 – Crianças

1. **Tema:** Minha Escola pela Minha Lente (Tecnologia na Escola)
2. **Roda de Conversa:**

2.1 Dinâmica inicial:

Colocar o nome ESCOLA apresentando na tela usando o Janboard. Pedir que digam ou digitem diversas palavras do que elas fazem na escola, das relações que lá estabelecem, de sentimentos que os invadem quando estão nesse espaço. Cada um coloca numa ordem de hierarquia suas palavras em relação à escola.

2.2 Questões Norteadoras:

- a. Iniciar com a apresentação das imagens das tecnologias apreendidas pelas crianças na escola em que estudam. Assistir ao show de slides das imagens enviadas pelas crianças apreendidas durante os dias entre o primeiro e este segundo encontro.
- b. Conversar sobre **“Que imagens registrei?”** Qual/quais eu não tinha percebido e meu colega registrou? De tudo que vi de tecnologia na minha escola, o que mais me chamou atenção, não sabia que a escola possuía, ou me surpreendeu de certa forma? As tecnologias presentes na escola são apenas as que a escola adquire? Os alunos levam/usam tecnologias que não tem lá? Em que você mais usa tecnologia na escola? O que você produz ou produziu utilizando as tecnologias na escola? Na escola você aprende coisas novas sobre as tecnologias? Quais recursos (softwares, aplicativos, programas) você mais precisa usar na escola? Quais tecnologias meus professores poderiam utilizar e não utilizam?
- c. O que você pensa dessa frase **“Agora não é hora de usar celular”**? (Apresentar a frase). Quando não é permitido usar? Por que não é permitido usar? Qual o momento você consegue jogar ou usar *internet* do seu gosto na escola? Como vocês negociam para poder usar??? Do que minha professora tem medo de mim com as tecnologias e *internet*...
- d. Discutir sobre a afirmativa: **“Todos têm acesso às mesmas tecnologias na escola”**. Você já ficou sem participar de alguma atividade por não ter a tecnologia adequada? Já viu algum colega excluído da participação? Você acha que dos seus colegas de sala tem algum que não tem *internet* ou equipamento celular, computador, tablet, ...No período de aulas remotas devido à necessidade de isolamento pela pandemia do coronavírus, como você participou das aulas? Imagina como as crianças que não tem *internet* fizeram? *Somente se alguma participou das aulas remotas sem tecnologias.*

3. Encaminhamento para o próximo encontro:

Pedir às crianças que registrem três conjuntos de imagens das tecnologias para o próximo encontro: Elas irão receber um slide mestre em *Power Point* com três telas diferentes: Tela 1 - casa, Tela 2 - estrela, Tela 3 - interrogação. A criança que não possui ou não saiba utilizar o *Power point* combinaremos para que me envie as imagens pelo *WhatsApp* e eu mesma organizarei os slides para ela. Tela 1 – casa – colar as imagens das tecnologias que reconhece em sua casa. Tela 2 - estrela - afixar as imagens das tecnologias que a criança tem em casa e que mais utiliza. Tela 3 - interrogação - capturar imagens na *internet* das tecnologias que a criança não tem e que gostaria de ter e dispor nesse espaço.

ENCONTRO 3 – Crianças

1. Tema: Meu contexto tecnológico em casa

2. Roda de Conversa

2.1 *Dinâmica inicial*: As crianças apresentam seus slides com as tecnologias que reconhecem em sua casa, as que mais gostam das que possuem e, as imagens de tecnologias que não possuem, mas gostariam de ter.

2.2 *Questões Norteadoras*:

- a. Durante e logo após a apresentação dos slides dialogar sobre: Qual o seu uso de *internet*, tecnologia digital na sua casa? O que você faz? Em qual parte da casa você mais acessa *internet*? Qual a parte da casa você mais fica? Quantas pessoas moram na sua casa? Você tem irmãos? Quantos? Qual o uso deles quanto às tecnologias digitais? Qual o trabalho dos seus pais? Seus pais usam mais quais tecnologias? Usam *internet*? O que você acha que eles fazem na *internet*? Quem é a pessoa mais tecnológica na sua casa? Quem é a pessoa que mais pede ajuda sobre tecnologias na sua casa? Você já ajudou algum dos seus irmãos quanto alguma coisa tecnológica? Ou eles que mais te ajudam? E seus pais? Você os ajuda mais ou eles que te ajudam mais? Você acha que na sua casa você tem facilidade com as tecnologias? As pessoas reconhecem isso? Outras pessoas? O que você já fez por um adulto com relação aos usos das tecnologias?
- b. Por que a família tem receio sobre as ações da criança/adolescente na *internet*? Qual o grau de confiança você tem dos seus pais sobre o uso da *internet*? Como vocês dialogam com seus pais para conseguir mais horário ou melhoria de seu equipamento de *internet*? Como a família tem te incentivado a lidar com as tecnologias? Como vocês negociam para poder usar?

3. Encaminhamento para o próximo encontro:

Pedir às crianças completarem as frases a seguir, com relação às tecnologias digitais:

- Me acho competente quando....
- Sei, conheço ...
- Domino...
- Consigo produzir/criar...

ENCONTRO 4 – Crianças

1. **Tema:** Criança e Tecnologia no Mundo

2. **Roda de Conversa:**

2.1 Dinâmica inicial:

Apresentação do quadro contendo os saberes, domínios e produções da criança quanto às tecnologias digitais (apresentação e comentário individual).

2.2 Questões Norteadoras:

- a. Qual seu maior avanço nas TIC digitais? Você se identifica com um formato nas redes ou sempre muda (redes sociais, pesquisa, vídeos, músicas, filme, jogos...? O que você mais faz na net no tempo livre? O que mais faz na net como estudo? Você já mudou seu formato de usos da *internet* e das mídias digitais por perceber que sua forma de participação estava excessiva, percebeu algum excesso e regulou ou outra ação do tipo? O que eu poderia/queria fazer com as tecnologias que não tenho, que não faço...
- b. Que tipo de vigilância seus pais/professores realizam sobre seus usos das tecnologias digitais/*internet*? Quanto às tecnologias digitais quais as maiores lutas que vocês precisam travar para poder usar? A net tem riscos? Como você evita os riscos na net?
- c. O que eu penso que os adultos poderiam fazer nas culturas digitais para melhorar a condição de vida das pessoas, do planeta, dos animais?
- d. Vocês percebem diferentes crianças possuírem aparelhos diferentes dos seus? O que fazem de diferente? Isso lhes trazem mais oportunidades?
- e. Você e as redes sociais. Mostrar vídeo da criança *YouTuber*. O que acham dos *YouTubers* Mirins? Quais suas experiências nesse campo? Hoje é muito difícil ser um *YouTube*? Tem vantagens?

4. Encaminhamento para o Próximo Encontro:

Conversar com as crianças sobre “o indivíduo socialmente competente”. Discutir com elas que se trata de alguém que é não apenas capaz de sobreviver, mas de gerar uma sensação positiva de seu próprio bem-estar fora da aprovação dos outros de suas ações. Mostrar que podemos, nós mesmos sentirmos bem por proporcionarmos bem-estar no lugar em que vivemos. Pedir às Crianças que preparem uma apresentação sobre os seguintes temas e apresentar no próximo encontro. Para essa apresentação eles poderão utilizar os recursos tecnológicos que dispõe podendo ser um podcast, filmagem, Power point, imagens, desenhos

ENCONTRO 5 – Crianças

1. **Tema:** Mídias Sociais e Crianças

2. **Roda de Conversa:**

2.1 Dinâmica inicial: As crianças apresentam o que prepararam sobre os temas sociais abaixo:

- A criança e a pobreza
- A criança e o meio ambiente
- A criança e a violência
- A criança e a desigualdade
- A criança e a pandemia de Coronavírus

2.2 Questões Norteadoras:

- a. O que já fez ou faz com relação às culturas digitais para ajudar alguém? Os pais de vocês acham vocês competentes para usarem as tecnologias digitais/*internet*? Sua professora te acha competente?
- b. Vocês desenvolvem algum trabalho com as tecnologias? Vocês realizam alguma atividade em conjunto nas redes? Jogam sempre sozinhas ou formam equipes? Tem algum colega que você é amigo nas redes? Joga junto e nem é da sua turma? Meus amigos de jogos ou de relacionamento nas redes sociais estão na escola? Onde moram? Onde vivem fisicamente as quatro pessoas que você mais tem contato virtualmente? Quem tem amigo virtual?
- c. Você já viu algum colega seu não participar de alguma atividade por não ter as mídias necessárias ou a *internet*/celular ou computador para participarem? O que deveria acontecer para que todas participassem de igual forma?

ENCONTRO 6 – Encontro com Pais das Crianças Entrevistadas

Tema: Família e Culturas Digitais

Roda de Conversa:

- a. Como as crianças lidam com as culturas digitais... Seus filhos realizam muitas coisas com as tecnologias em casa? Que aparelhos seus filhos têm acesso? Quanto tempo seus filhos fazem usos das tecnologias digitais? Vocês se encontram na virtualidade? Você já observou seu filho fazendo qual uso de quais aplicativos com mais frequência? Quanto tempo em média seu filho/filha fica nas redes sociais e em qual local da casa?
- b. Comente sobre as seguintes frases:
 - i. Uma criança competente na *internet* é O uso que ele/ela faz é competente? Como deve ser?
 - ii. Ficar no quarto de portas fechadas e conectado à *internet*...
 - iii. Vigilância e regras de usos ... acontecem? Quando e como? Podem sofrer alterações, negociações, aberturas?
 - iv. Vulnerabilidade nas culturas digitais... Que ações vocês fazem para protegê-las de tais riscos? Como seria um bom uso da *internet* ou das culturas digitais pelas crianças, que usos as crianças deveriam fazer das redes sociais/*internet*? Que ações deveriam existir para regular os usos por crianças?
- c. A tecnologia digital a que meu filho/filha têm acesso os ajudam a estudar ou desenvolver alguma ação em outro espaço social (igreja, amigos, vizinhança...) ... Elas têm os ajudado a compreenderem e atuar no mundo?

- d. Prover os filhos materialmente.... como me vejo?
- e. Qual tecnologia seria boa para meu filho, porém ele ainda não tem... Acha que ele/ela não deveria ter alguma que já possui?

ENCONTRO 7 – Encontro com Professoras/Professores das Crianças Entrevistadas

Tema: Encontro com Professoras/Professores das Crianças Entrevistadas

Roda de Conversa:

- a. Como as crianças lidam com as culturas digitais... Seus alunos realizam muitas coisas com as tecnologias na escola? Que aparelhos tecnológicos seus alunos trazem para a escola? Qual ou quais eles poderiam ter que ajudaria mais nas suas propostas pedagógicas? Quanto tempo seus alunos utilizam as tecnologias digitais na escola? Você e seu aluno já se encontraram no mundo virtual, redes sociais, alguma plataforma, aplicativo, jogo? Você já observou seu aluno/aluna fazendo qual uso de quais aplicativos com mais frequência? E fazendo algum uso que você considerasse indevido? Qual? Qual tecnologia digital você mais usa? Quanto tempo você acha que seus alunos/alunas ficam nas redes sociais?
- b. Comente sobre as seguintes frases:
 - i. Uma criança competente na *internet* é O uso que ele/ela faz é competente? Como deve ser?
 - ii. Você acha que seus alunos utilizam as tecnologias digitais em casa? Por muito ou pouco tempo?
 - iii. Vigilância e regras de usos na escola/sua turma ... acontecem? Quando e como? Podem sofrer alterações, negociações, aberturas? Quando a criança pode usar as tecnologias digitais sem vigilância?
 - iv. Vulnerabilidade nas culturas digitais... Que ações vocês fazem para protegê-las de tais riscos? Como seria um bom uso da *internet* ou das culturas digitais pelas crianças, que usos as crianças deveriam fazer das redes sociais/*internet*? Que ações deveriam existir para regular os usos por crianças?
- c. Você percebe muita diferença na condição de acesso aos bens tecnológicos pelos alunos da sua turma?
- d. A tecnologia digital a que meu aluno/aluna têm acesso os ajudam a estudar ou desenvolver alguma ação em outro espaço social (igreja, amigos, vizinhança...) ... Elas têm os ajudado a compreenderem e atuar no mundo?
- e. Qual tecnologia digital/aparelho seria bom para meu aluno, porém, ele/ela ainda não tem... Acha que ele/ela não deveria ter alguma que já possui?

Encontro/Visita Domiciliar:

Na visita domiciliar ouvir a história da criança individualmente, sem as outras crianças e de seu grupo familiar:

- ✓ Como você conheceu a *internet*? O computador? Quando? Como foi que você começou a participar do mundo virtual? Me conte sua trajetória desse seu acesso. Como são hoje seus usos? Qual a participação das tecnologias digitais no seu dia a dia?

ANEXOS

1 Documentos da Autorização da Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CULTURA DIGITAL E EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DAS CRIANÇAS: DILEMAS DE CLASSE NOS SEUS SABERES, DOMÍNIOS E PRODUÇÕES

Pesquisador: CLAUDIA REGINA VASCONCELOS BERTOSO LEITE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51215621.0.0000.0037

Instituição Proponente: Escola de Formação de Professores e Humanidades PUC Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.038.531

Apresentação do Projeto:

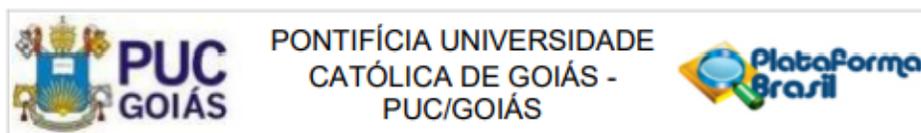
Segundo a pesquisadora: "O estudo a ser desenvolvido a partir desse projeto de pesquisa tem por objetivo compreender o papel das tecnologias digitais nas experiências sociais das crianças. Esse objetivo parte da apreensão das ações de crianças em distintos contextos sociais de suas infâncias frente à cultura digital para explicitar as mediações presentes, sobretudo aquelas que revelam seu protagonismo social. Recorre-se à pesquisa campo e aos instrumentos de pesquisa: entrevista e observação, para apreender elementos a fim de reconhecer as práticas sociais que demonstrem os saberes, domínios e produções das crianças contemporâneas frente à cultura digital em diferentes contextos sociais. Paralelamente a essa apreensão realizar-se-á o estudo teórico sobre como as tecnologias digitais vinculam-se à aprendizagem, sociabilidade e subjetividade da criança. Nesses dois movimentos, prático e teórico, pretende-se identificar as mediações que possibilitem o protagonismo social da criança, nas diferentes infâncias, em relação à cultura digital" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1778081.pdf.p.2).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o protagonismo social/experiências sociais das crianças face às tecnologias digitais.

Endereço: Av. Universitária, 1.069
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 **Fax:** (62)3946-1070 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 5.038.531

Objetivos Secundários:

- Descrever saberes, domínios e produções das crianças contemporâneas frente as tecnologias digitais em diferentes contextos sociais (infâncias);
- Compreender como as tecnologias digitais vinculam-se à aprendizagem, sociabilidade e subjetividade da criança;- Identificar mediações que possibilitem o protagonismo social da criança, nas diferentes infâncias, em relação à cultura digital;
- Explicitar práticas educacionais que participem como mediadoras desse protagonismo social das crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto atende a avaliação dos riscos e benefícios, de acordo com o que determina a resolução 510/16 e/ou resolução 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo qualitativo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta todos os termos obrigatórios, como determina a resolução 510/16 e/ou resolução 466/12.

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto não apresenta óbices éticos, portanto foi APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

1. A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.
2. O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.
3. O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para

Endereço: Av. Universitária, 1.069	CEP: 74.605-010
Bairro: Setor Universitário	
UF: GO	Município: GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512	Fax: (62)3946-1070
	E-mail: cep@pucgoias.edu.br

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

Eu, **Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite**, pesquisadora responsável pelo Projeto de Pesquisa, intitulado: **Cultura Digital e Experiências Sociais das Crianças: dilemas de classe nos seus saberes, domínios e produções**, submetido na Plataforma Brasil para apreciação ética do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (CEP/PUC Goiás), em 09 de agosto de 2021, declaro responsabilizar-me por todo o encaminhamento, realização da pesquisa e documentos anexados à Plataforma Brasil com a garantia de que a coleta de dados somente será iniciada após a avaliação e aprovação ética pelo CEP/PUC-Goiás, respeitando, assim, os preceitos éticos e legais exigidos pelas Resoluções éticas vigentes, em especial as resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016.

Declaro, também, que li e entendi os pareceres consubstanciados emitidos pelo CEP/PUC Goiás e as resoluções éticas supracitadas.

Responsabilizo-me civil e criminalmente pela veracidade das informações declaradas na Plataforma Brasil e do conteúdo deste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

Uruaçu, 09 de agosto de 2021.

Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite

Pesquisadora

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE URUAÇU

Rua Goiás, esq. Rua Goiânia – Centro
Uruaçu-GO – 76400-000

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite** desenvolver na **Escola Municipal Feliciano Custódio de Freitas** o seu projeto de pesquisa intitulado **Cultura Digital e Experiências Sociais das Crianças: dilemas de classe nos seus saberes, domínios e produções**, desenvolvido com orientação do Professor Dr. Romilson Martins Siqueira, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, cujo objetivo é compreender o protagonismo social das crianças face às tecnologias digitais, a cultura digital delas, o que sabem, o que dominam e o que produzem no campo das tecnologias digitais em seus diferentes contextos sociais e ajudar os pesquisadores da educação a entenderem as ações das crianças com essas tecnologias, a atuação delas no mundo com o intuito do desenvolvimento de ações educacionais mais alinhadas com a forma de agir delas, especificamente, com relação aos usos que fazem no seu cotidiano.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos do que determinam as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a CNS 466/12 e a CNS 510/16 e seus complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes especificamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta instituição o Parecer consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, credenciado ao sistema CEP/CONEP.

Uruaçu, 23 de agosto de 2021.



Divina Rosenilde Alves
Secretaria Municipal da Educação de Uruaçu

Divina Rosenilde Alves
Secretaria Municipal de Educação
Termo nº 005/2021

ESCOLA MUNICIPAL FELICIANO CUSTÓDIO DE FREITAS

Rua Brasília s/n, Setor Santana
Uruaçu – GO – 76400-000

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

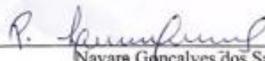
Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa intitulado **Cultura Digital e Experiências Sociais das Crianças: dilemas de classe nos seus saberes, domínios e produções** de responsabilidade da pesquisadora **Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite** e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as CNS 466/12 e CNS 510/16.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da participação dos cinco alunos sorteados nos encontros do grupo focal da pesquisa, e aos professores da turma desses alunos, no único encontro de que participará, disponibilizando tempo e espaço, inclusive infraestrutura necessária para realização deles.

Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (CEP/PUC Goiás), instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Uruaçu, 23 de agosto de 2021.

E. M. Feliciano Custódio de Freitas
URUAÇU - GO
Lei de criação 2.069 / 2020
Edu. Inf. e Es. Fund. de 1º ao 9º Ano
Rec. Res. CME / CP nº 026 / 2020 data 10/09/2024



Nayara Gonçalves dos Santos

Escola Municipal Feliciano Custódio de Freitas

Diretora da Instituição

Nayara Gonçalves Ribeiro Santos

Portaria SME nº 011/2020

Diretora Escolar

E. M. Feliciano Custódio de Freitas

Colégio Conexão Serra da Mesa

Av. Cel. Gáspar, s/n - Setor Santana, Uruaçu - GO, 76400-000
<https://colegioconexaoserradamesa.com.br/>

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa intitulado **Cultura Digital e Experiências Sociais das Crianças: dilemas de classe nos seus saberes, domínios e produções** de responsabilidade da pesquisadora **Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite** e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as CNS 466/12 e CNS 510/16.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da participação dos cinco alunos sorteados nos encontros do grupo focal da pesquisa, e aos professores da turma desses alunos, no único encontro de que participará, disponibilizando tempo e espaço, inclusive infraestrutura necessária para realização deles.

Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (CEP/PUC Goiás), instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Uruaçu, 23 de agosto de 2021.

Gaspar Barbosa Silva
Psicopedagogo
Colégio Conexão Serra da Mesa
R. Cel. Gáspar, s/n, Setor Santana, Uruaçu - GO, 76400-000

| Jessé Silva de Araújo
Colégio Conexão Serra da Mesa
Diretor da instituição

TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Menor Participante

Olá! Quero saber se você aceita o convite para participar de uma Pesquisa. O título dela é **Cultura Digital e Experiências Sociais das Crianças: dilemas de classe nos seus saberes, domínios e produções**. A participação depende da sua vontade. Não haverá nenhum problema se não quiser. Se você aceitar, os seus responsáveis também terão que concordar e eles ficarão a par de tudo, tanto por mim, quanto por você.

Se aparecer alguma dúvida você poderá entrar em contato comigo. O meu nome é Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite, meu contato por telefone/WhatsApp é (62) 98425-0569 ou e-mail claudiabertoso@gmail.com. Seus responsáveis também têm o endereço da minha casa e ainda do Grupo de Pessoas da Universidade em que desenvolvo essa pesquisa, o Comitê de Ética da PUC-Goiás (Pontifícia Universidade Católica de Goiás). Eles sabem dessa pesquisa e podem esclarecer sobre ela.

E para que serve essa pesquisa? Veja bem, os adultos, principalmente os que são seus professores, muitas vezes não compreendem o que vocês sabem, dominam e o que produzem com as tecnologias digitais (o celular, o computador, a internet, a câmera etc.). Cada criança participante dessa pesquisa tem sua forma de conviver com as tecnologias. Queremos conhecer suas experiências com as tecnologias no seu dia a dia, pois, imaginamos que poderemos melhorar nossa forma de trabalhar com vocês.

Se você aceitar, iremos realizar cinco encontros, com uma hora de duração, pela Plataforma *Google Meet*, que enviarei o *link* para você. O primeiro será um *Encontro Inicial* para nosso conhecimento e interação. Depois, nos outros, discutiremos os seguintes temas: tecnologia-escola; tecnologia-família; tecnologia-mundo e Mídias Sociais e Crianças. Esses encontros serão gravados pela própria Plataforma para poder escutar com calma depois. Porém, lhe asseguro, que essas gravações serão guardadas por cinco anos e depois deletadas. Os encontros serão no horário que combinarmos e que ela não esteja na escola.

Estou certa de que esta pesquisa tem poucas chances de ter algum problema para você. Pode ficar tranquilo(a), te asseguro que cuidarei para que não se sinta incomodado em responder ou participar de alguma atividade. Mesmo assim, se você não se sentir bem em alguma parte da pesquisa e isso deixá-lo(a) triste ou desconfortável, me comprometo a dar assistência total, rapidamente, sem que você ou sua família precisem ter nenhum gasto, até mesmo depois que a pesquisa terminar, se for algo relacionado com a ela. Informo ainda sobre um direito seu, pois, se você sofrer qualquer tipo de problema pela sua participação na pesquisa, poderá pedir indenização, isso é uma forma de te compensar pelo problema causado. Também, tudo o que quiser perguntar a gente vai responder.

Se você quiser participar, assine nessa folha, também ficará com uma via. Mas se você não quiser participar, ou se a pessoa que cuida de você pedir que não participe mais, não terá nenhum problema, basta pedir para sair a qualquer momento.

Declaração do Menor Participante:

Eu, _____
aceito participar da pesquisa. Entendi que posso desistir a qualquer momento e que isto não

terá nenhum problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis e eles assinam também.

Assinatura da Criança

Uruaçu, 03/ novembro/2021

Local/Data

TCLE -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Pais/Responsáveis de Filho Menor Participante

O seu filho está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), do Projeto de Pesquisa sob o título **Cultura Digital e Experiências Sociais das Crianças: dilemas de classe nos seus saberes, domínios e produções**. Meu nome é **Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite**, sou doutoranda do programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER FASEM/PUC-GO) sob a orientação do professor Dr Romilson Martins Siqueira. Em caso de dúvida sobre essa pesquisa, você poderá entrar em contato comigo, a pesquisadora responsável, através do número **(62) 98425-0569**, inclusive ligações a cobrar (se necessárias) ou através do e-mail **claudiabertoso@gmail.com**. Resido na Rua Adair Ramos Qd 00 Lt 02, Vila Carvalho, no município de Uruaçu.

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, via e-mail (cep@pucgoias.edu.br), telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadores: Os pesquisadores que desenvolvem essa pesquisa são: Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite e Romilson Martins Siqueira.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é que nós, educadores, muitas vezes, desenvolvemos ações a partir da nossa visão como adultos e, assim, distanciamos das reais experiências das crianças em seus distintos contextos sociais. Nossas ações educacionais podem estar desalinhadas com a forma das crianças contemporâneas agirem, especificamente, com relação aos saberes, domínios e produções que fazem na cultura digital.

Desta forma, visa compreender o protagonismo social das crianças face às tecnologias digitais. Entender que ações elas estão realizando em suas diferentes infâncias frente à cultura digital e sob quais mediações essas ações se assentam.

O procedimento de coleta de dados será por meio de uma abordagem metodológica do tipo Pesquisa Campo envolvendo 10 crianças, os professores delas, e vocês, os pais/responsáveis/famílias dessas crianças. A unidade de análise serão suas "falas" o teor dos seus discursos frente às questões apresentadas. Assim, o instrumento de pesquisa será a "entrevista", frente à estratégia "Grupo Focal" (Diálogo com Pequenos Grupos), sem intervenção direta sobre a exposição, seguida, em outra etapa, da análise desses discursos. As dez crianças, entre elas, seu/sua filho/filha, são alunos/alunas de duas escolas do município de Uruaçu, uma privada e outra pública, situadas no mesmo bairro, onde eu, a pesquisadora, resido. Devido ao período de restrição social, isolamento/distanciamento necessário pelo risco de contágio pela pandemia do novo Coronavírus (SARS- covid-19), propomos a entrevista na modalidade remota, via Plataforma *Teams*.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo para seu filho (a), pois não teremos discussão sobre nenhum tema constrangedor ou que possa invadir a privacidade dela/dele. Porém, se em algum momento ele/ela se sentir constrangido(a) com algum questionamento

ou com o formato do diálogo, conduzirei da melhor forma e, minha opção nesse caso, será pela suspensão da entrevista, além do que, ele/ela será avisado(a) por mim e, peço que pelo senhor/senhora também, de desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete problema algum. Também, como a pesquisa será realizada *online* e gravada, para análise e transcrição dos dados, assim, lhe asseguramos a confidencialidade do conteúdo, e que nenhum dado do seu filho/filha será divulgado com possibilidade de identificação. Ainda, para minimizar o risco de quebra de sigilo, lhe asseguramos que apenas os pesquisadores responsáveis irão trabalhar com a análise dos dados e seu filho/sua filha e eles terão também a opção de não ligarem as câmeras, caso sintam mais seguros.

Mesmo assim, se acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência da participação de seu filho é assegurada assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa.

Benefícios: Os resultados dessa pesquisa serão comunicados à comunidade acadêmica e aos órgãos legitimados, para contribuírem com a compreensão do processo educacional delas. Outros benefícios serão a compreensão das ações das crianças com as tecnologias, a atuação delas no mundo com sua cultura digital e o desenvolvimento de ações que ajudem a alinhar a educação com as diferentes realidades dessas crianças.

Você poderá solicitar a retirada dos dados dos seus filhos, coletados na pesquisa, a qualquer momento e podem deixar de participar deste estudo, sem prejuízo. Se seu filho sofrer qualquer tipo de dano resultante da participação dele na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito a pleitear indenização. Vocês não receberão nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pelo pesquisador responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, 5 anos e, após desse período, os dados digitais serão deletados e os registros físicos incinerados.

Declaração da Pesquisadora. A pesquisadora responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram que cumprirão com todas as informações acima; que seu(sua) filho(a) terá acesso, se necessário, à assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido à sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do Participante:

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com a doutoranda Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite sobre a minha decisão em relação ao(à) meu(minha) filho(a) participar desta pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que a participação do meu filho / minha filha é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo que ele/ela voluntariamente participe deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante, sem penalidades ou prejuízo ou ainda perda de qualquer benefício que eu ou ele/ela possamos ter adquirido.

Uruaçu, 03 de novembro de 2021.

Assinatura do Pai/Mãe e/ou Responsável pela Criança
Menor Participante da Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pais Participantes da Pesquisa

Você está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa sob o título **Cultura Digital e Experiências Sociais das Crianças: dilemas de classe nos seus saberes, domínios e produções**. Seu filho foi sorteado para participar e você permitiu a participação dele. Agora é a sua vez, pois, sua contribuição ampliará nossa coleta de dados. Meu nome é **Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite**, sou doutoranda no programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER FASEM/PUC-GO) sob a orientação do professor Dr Romilson Martins Siqueira. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do número (62) 98425-0569, ligações a cobrar (se necessárias) ou através do e-mail claudiabertoso@gmail.com., residente na Rua Ramos Qd. 00 Lt)2 – Vila Carvalho – Uruaçu. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadores: Os pesquisadores envolvidos nessa pesquisa são: Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite e Romilson Martins Siqueira, todos os dois estão devidamente cadastrados na Plataforma Brasil e o currículo anexado também à Plataforma Brasil.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é que nós, educadores, muitas vezes, desenvolvemos ações a partir da nossa visão como adultos e, assim, distanciamos das reais experiências das crianças em seus distintos contextos sociais. Nossas ações educacionais podem estar desalinhadas com a forma das crianças contemporâneas agirem, especificamente, com relação aos saberes, domínios e produções que fazem na cultura digital.

Desta forma, tem como objetivo compreender o protagonismo social das crianças face às tecnologias digitais. Entender que ações elas estão realizando em suas diferentes infâncias frente à cultura digital e sob quais mediações essas ações se assentam.

O procedimento de coleta de dados será por meio de uma abordagem metodológica do tipo Pesquisa Campo envolvendo 10 crianças, os professores delas, e vocês, os **pais/responsáveis/famílias** dessas crianças. A unidade de análise serão suas "falas" o teor dos seus discursos frente às questões apresentadas. Assim, o instrumento de pesquisa será a "entrevista", frente à estratégia "Grupo Focal" (Diálogo com Pequenos Grupos), sem intervenção direta sobre a exposição, seguida, em outra etapa, da análise desses discursos.

Devido ao período de restrição social, isolamento/distanciamento necessário pelo risco de contágio pela pandemia do novo Coronavírus (SARS- covid-19), propomos a entrevista na modalidade remota, via Plataforma *Teams*.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo para o/a senhor/a, pois não teremos discussão sobre nenhum tema constrangedor ou que possa invadir sua privacidade. Mesmo assim, se acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação ou se em algum momento o senhor/senhora sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação conduzirei da melhor forma e, minha opção no caso de risco, será pela suspensão da entrevista.

Benefícios: Os resultados dessa pesquisa serão comunicados à comunidade acadêmica e aos órgãos legitimados, para contribuir com a compreensão do processo educacional delas. Outros benefícios serão a compreensão das ações das crianças com as tecnologias, a atuação delas no mundo com sua cultura digital e o desenvolvimento de ações que ajudem a alinhar a educação com as diferentes realidades dessas crianças.

Não há necessidade de sua identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo. Também, como a pesquisa será realizada *online* e gravada, para análise e transcrição dos dados, lhe asseguramos a confidencialidade do conteúdo, e que nenhum dado seu será divulgado com possibilidade de identificação. Ainda, para minimizar o risco de quebra de sigilo, lhe asseguramos que apenas os pesquisadores responsáveis irão trabalhar com a análise dos dados o senhor/senhora terá também a opção de não ligarem as câmeras, caso sinta mais seguro/segura.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, 5 anos e, após esse período serão incinerados e/ou deletados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

Também me comprometo a colocar vocês e a comunidade educacional do seu filho, a par do resultado da análise dos dados por meio de uma devolutiva com a interpretação dos resultados, além de orientações que possam contribuir para melhorar esse diálogo educacional com elas.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pelo pesquisador responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

I. Declaração do Pesquisador

O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declara que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

II. Declaração do Participante

Eu,

, abaixoassinado, discuti com **Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite** sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo **Cultura Digital e Experiências Sociais das Crianças: dilemas de classe nos seus saberes, domínios e produções**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Uruaçu, ____ de novembro de 2021.

Assinatura do participante

Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite
Assinatura da pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pais Participantes da Pesquisa

Você está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa sob o título **Cultura Digital e Experiências Sociais das Crianças: dilemas de classe nos seus saberes, domínios e produções**. Seu filho foi sorteado para participar e você permitiu a participação dele. Agora é a sua vez, pois, sua contribuição ampliará nossa coleta de dados. Meu nome é **Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite**, sou doutoranda no programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER FASEM/PUC-GO) sob a orientação do professor Dr Romilson Martins Siqueira. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do número (62) 98425-0569, ligações a cobrar (se necessárias) ou através do e-mail claudiabertoso@gmail.com., residente na Rua Ramos Qd. 00 Lt)2 – Vila Carvalho – Uruaçu. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadores: Os pesquisadores envolvidos nessa pesquisa são: Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite e Romilson Martins Siqueira, todos os dois estão devidamente cadastrados na Plataforma Brasil e o currículo anexado também à Plataforma Brasil.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é que nós, educadores, muitas vezes, desenvolvemos ações a partir da nossa visão como adultos e, assim, distanciamos das reais experiências das crianças em seus distintos contextos sociais. Nossas ações educacionais podem estar desalinhadas com a forma das crianças contemporâneas agirem, especificamente, com relação aos saberes, domínios e produções que fazem na cultura digital.

Desta forma, tem como objetivo compreender o protagonismo social das crianças face às tecnologias digitais. Entender que ações elas estão realizando em suas diferentes infâncias frente à cultura digital e sob quais mediações essas ações se assentam.

O procedimento de coleta de dados será por meio de uma abordagem metodológica do tipo Pesquisa Campo envolvendo 10 crianças, os professores delas, e vocês, os **pais/responsáveis/famílias** dessas crianças. A unidade de análise serão suas "falas" o teor dos seus discursos frente às questões apresentadas. Assim, o instrumento de pesquisa será a "entrevista", frente à estratégia "Grupo Focal" (Diálogo com Pequenos Grupos), sem intervenção direta sobre a exposição, seguida, em outra etapa, da análise desses discursos.

Devido ao período de restrição social, isolamento/distanciamento necessário pelo risco de contágio pela pandemia do novo Coronavírus (SARS- covid-19), propomos a entrevista na modalidade remota, via Plataforma *Teams*.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo para o/a senhor/a, pois não teremos discussão sobre nenhum tema constrangedor ou que possa invadir sua privacidade. Mesmo assim, se acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação ou se em algum momento o senhor/senhora sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação conduzirei da melhor forma e, minha opção no caso de risco, será pela suspensão da entrevista.

Benefícios: Os resultados dessa pesquisa serão comunicados à comunidade acadêmica e aos órgãos legitimados, para contribuir com a compreensão do processo educacional delas. Outros benefícios serão a compreensão das ações das crianças com as tecnologias, a atuação delas no mundo com sua cultura digital e o desenvolvimento de ações que ajudem a alinhar a educação com as diferentes realidades dessas crianças.

Não há necessidade de sua identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo. Também, como a pesquisa será realizada *online* e gravada, para análise e transcrição dos dados, lhe asseguramos a confidencialidade do conteúdo, e que nenhum dado seu será divulgado com possibilidade de identificação. Ainda, para minimizar o risco de quebra de sigilo, lhe asseguramos que apenas os pesquisadores responsáveis irão trabalhar com a análise dos dados o senhor/senhora terá também a opção de não ligarem as câmeras, caso sinta mais seguro/segura.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, 5 anos e, após esse período serão incinerados e/ou deletados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

Também me comprometo a colocar vocês e a comunidade educacional do seu filho, a par do resultado da análise dos dados por meio de uma devolutiva com a interpretação dos resultados, além de orientações que possam contribuir para melhorar esse diálogo educacional com elas.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pelo pesquisador responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

III. Declaração do Pesquisador

O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declara que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

IV. Declaração do Participante

Eu,

, abaixoassinado, discuti com **Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite** sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo **Cultura Digital e Experiências Sociais das Crianças: dilemas de classe nos seus saberes, domínios e produções**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Uruaçu, ____ de novembro de 2021.

Assinatura do participante

Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite
Assinatura da pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **Professores das Crianças Participantes da Pesquisa**

Você está sendo convidado(a) para participar da Pesquisa sob o título Cultura Digital e Experiências Sociais das Crianças: dilemas de classe nos seus saberes, domínios e produções. Cinco dos seus alunos foram sorteados para participarem, agora é a sua vez, pois, sua contribuição ampliará nossa coleta de dados. Meu nome é **Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite**, sou doutoranda no programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER-FASEM/PUC-GO) sob a orientação do professor Dr Romilson Martins Siqueira. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do número **(62) 98425-0569**, ligações a cobrar (se necessárias) ou através do e-mail **claudiabertoso@gmail.com**. Residente na Rua Ramos Qd. 00 Lt)2 – Vila Carvalho – Uruaçu. Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada à pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadores: Os pesquisadores envolvidos nessa pesquisa são: Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite e Romilson Martins Siqueira, todos os dois estão devidamente cadastrados na Plataforma Brasil e o currículo anexado também à Plataforma Brasil.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é que nós, educadores, muitas vezes, desenvolvemos ações a partir da nossa visão como adultos e, assim, distanciamos das reais experiências das crianças em seus distintos contextos sociais. Nossas ações educacionais podem estar desalinhadas com a forma das crianças contemporâneas agirem, especificamente, com relação aos seus saberes, domínios e produções na cultura digital.

Desta forma, tem como objetivo compreender o protagonismo social das crianças face às tecnologias digitais. Entender que ações elas estão realizando em suas diferentes infâncias frente à cultura digital e sob quais mediações essas ações se assentam. O diálogo que desenvolveremos com você, que trabalha com essas crianças, nos ajudará a compreender essas realidades.

O procedimento de coleta de dados será por meio de uma abordagem metodológica do tipo Pesquisa Campo envolvendo 10 crianças, você como professor/professora delas e os **pais/responsáveis/famílias** dessas crianças. A unidade de análise serão as "falas" o teor dos

seus discursos frente às questões apresentadas. Assim, o instrumento de pesquisa será a "entrevista", sem intervenção direta sobre a sua exposição, seguida, em outra etapa, da análise desses discursos. As dez crianças, são alunos/alunas de duas escolas do município de Uruaçu, uma privada e outra pública, situadas num mesmo bairro do município. Devido ao período de restrição social, isolamento/distanciamento necessário pelo risco de contágio pela pandemia do novo Coronavírus (SARS- covid-19), propomos a entrevista na modalidade remota, via Plataforma *Teams*.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo para o/a senhor/a, pois não teremos discussão sobre nenhum tema constrangedor ou que possa invadir sua privacidade. Mesmo assim, se acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação ou se em algum momento o senhor/senhora sentir qualquer desconforto é assegurada assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação conduzirei da melhor forma e, minha opção nesse caso, será pela suspensão da entrevista.

Benefícios: Esta pesquisa terá com benefício a compreensão da ação das crianças com relação à cultura digital em suas diferentes realidades e poder alinhar nossas ações educacionais aproveitando dos saberes, domínios e produções das crianças contemporâneas.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo. Também, como a pesquisa será realizada *online* e gravada, para análise e transcrição dos dados, assim, lhe asseguramos a confidencialidade do conteúdo, e que nenhum dado seu será divulgado com possibilidade de identificação. Ainda, para minimizar o risco de quebra de sigilo, lhe asseguramos que apenas os pesquisadores responsáveis irão trabalhar com a análise dos dados e que você terá também a opção de não ligar a câmera, caso sinta mais seguro(a).

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, 5 anos e, após esse período serão incinerados e deletados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

Também me comprometo a colocar vocês e a comunidade educacional do seu filho, a par do resultado da análise dos dados por meio de uma devolutiva com a interpretação dos resultados, além de orientações que possam contribuir para melhorar esse diálogo com elas.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pela pesquisadora responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

V. Declaração da Pesquisadora

A pesquisadora responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

VI. Declaração do Participante

Eu,

_____, abaixo assinado, discuti com **Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite** sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo **Cultura Digital e Experiências Sociais das Crianças: dilemas de classe nos seus saberes, domínios e produções**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Uruaçu, ____ de outubro de 2021.

Assinatura do participante

Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite
Assinatura da pesquisadora