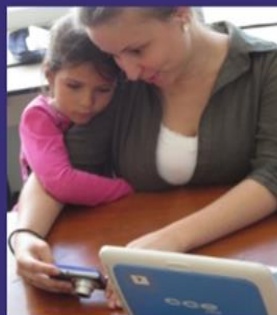
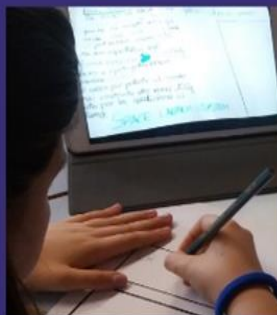


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

CRIANÇAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS DA MEDIAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR



JULIANA COSTA MÜLLER
PROFª ORIENTADORA: DRª MONICA FANTIN

FLORIANÓPOLIS, 25 DE FEVEREIRO DE 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Juliana Costa Müller

**CRIANÇAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS DA
MEDIÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR**

Tese submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação
(PPGE) da Universidade Federal
de Santa Catarina para a obtenção
do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Monica
Fantin

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Müller, Juliana Costa
Crianças e tecnologias digitais : desafios da
mediação familiar e escolar / Juliana Costa Müller ;
orientadora, Monica Fantin, 2019.
318 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Mediação. 3. Família. 4. Escola .
5. Criança. I. Fantin, Monica . II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“Crianças e tecnologias digitais: desafios da mediação familiar e escolar”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 25/02/2019

Dr^a Monica Fantin (UFSC/SC - Orientadora)

Dr^a Julice Dias (UDESC/SC - Examinadora)

Dr^a Maria Helena Bonilla (UFBA/BA - Examinadora)

Dr Gilka Girardello (UFSC/SC - Examinadora)

Dr^a Maria Carmen Silveira Barbosa (UFGRS/RS - Examinadora)

Dr Pier Cesare Rivoltella (UCSC/IT - Examinador)

Dr^a Juliane Di Paula Queiroz Odinio (FMP/SC - Suplente)

M. Fantin
Julice Dias
M. Bonilla
Gilka Girardello
M. C. Silveira Barbosa
Pier Cesare Rivoltella
Juliane Di Paula Queiroz Odinio

JULIANA COSTA MULLER
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA – FEVEREIRO/2019

Juliana Costa Muller
Profa. Dra. Soraja Franzoni Conde
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria 2098/2018/CR

*Este trabalho é dedicado a todos(as)
que se interessam pela temática e
lutam por uma educação de
qualidade.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ter me dado força e saúde para chegar até aqui; por ter colocado pessoas tão especiais em minha vida, a quem eu amplio esses agradecimentos.

Gratidão aos meus pais, por tudo que fizeram e fazem por mim. Pelas sábias palavras, pela acolhida a cada dia; pelo café que me incentivava a virar a noite estudando; pelos churrascos de domingo; e por estarem sempre comigo e se aventurarem nesse mundo digital. Vocês são meus exemplos, e quero sempre poder retribuir o tanto que fizeram por mim!

Aos meus irmãos e à minha irmã, por serem especiais em minha vida, cada um ao seu modo, um mais calado e, ao mesmo tempo, muito presente; outro mais ciumento e protetor, e minha irmã, pela sua animação e sinceridade, vocês são os melhores!

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Monica Fantin, por ter acreditado no meu projeto, mas principalmente em mim. Pensar que aquela que já era minha referência teórica na graduação, alguém que eu via tão distante, um dia tornou-se minha orientadora de mestrado e doutorado. É uma sensação indescritível. Eu sou eternamente grata por tudo que você fez e faz, pelo tanto que se envolve, pelos finais de semana de leitura, pelas palavras de incentivo, pela exigência, pelo seu olhar de aprovação que, enfim, me alivia. Você me ensina tanto que desejo que nossos laços só amadureçam com o tempo, minha eterna orientadora.

Ao meu coorientador durante o estágio no exterior, Prof. Dr. Pier Cesare Rivoltella (UCSC), que me colocou em diálogo com pesquisas e teóricos, aprimorando ainda mais meu percurso. Agradeço-o ainda pelo aceite em fazer parte da avaliação da presente pesquisa.

Às professoras Dr.^a Julice Dias (Udesc), Dr.^a Maria Helena Bonilla (UFBA) e Dr.^a Maria Carmen Barbosa (UFGRS), pelas contribuições na banca de qualificação, que vieram enriquecer ainda mais o trabalho, e pelo aceite da defesa. Novamente, meu muito obrigada!

À Prof.^a Dr.^a Gilka Girardello (UFSC), por fazer parte de minha trajetória desde o mestrado, por aceitar o convite para compartilhar tamanha sabedoria e, agora, por fazer parte da banca de defesa. Obrigada pelos abraços, pelas falas e por estar comigo. Você é um grande exemplo!

À Prof.^a Dr.^a Juliane Di Paula Queiroz Odino (FMP), pelo aceite em fazer parte de minha trajetória e de minha defesa. Uma

profissional que admiro e desejo muito ter por perto, aprendendo sempre. Você é uma grande mulher!

Aos professores Susana Mantovani, Pier Marco Aroldi, Vitor Tomé e Pier Cesare Rivoltella, por cederem um tempo de sua rotina para me conceder entrevistas e reflexões essenciais à configuração desta pesquisa.

Aos professores da UFSC, que de alguma maneira estão nesse trabalho também, pelas manhãs e tardes de leituras e incansáveis atividades acadêmicas.

Às professoras que gentilmente aceitarem os convites para a entrevista e realização dos questionários com as famílias no momento do mapeamento exploratório, colocando-se à nossa disposição.

Aos professores, famílias e estudantes que se envolveram nas formações e aceitaram participar do grupo focal um ano depois. Meus agradecimentos especiais a Lu, Eliane, Mona, Izabel e Mirian. Vocês são a certeza de que estamos construindo uma nova educação, regada de envolvimento e desejo por novas práticas. Precisamos de mais profissionais como vocês, na verdade, de mais pessoas como vocês.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC, especialmente a Linha ECO, ao Grupo de Estudos Nica, pelas trocas oportunizadas, parcerias e laços de amizade que me fortaleceram durante essa caminhada.

À Capes, pela bolsa de fomento e pela oportunidade de realizar o doutorado com bolsa de estudos.

A todas as pessoas da instituição em que atuo como professora, pela compreensão da minha ausência e por acreditarem que, juntos, podemos fazer mais – e vamos longe! Aos meus alunos da graduação em Pedagogia, que tanto me acolheram, estudaram e se envolveram nas minhas “ousadas” educacionais. Vocês são gigantes, e eu sou muito agradecida por poder aprender diariamente com vocês.

Ao trabalho colaborativo construído no “Projeto Cinema na Escola” e às grandes parcerias com pessoas admiráveis, grandes mulheres com quem pude trabalhar por um tempo na formação de professores da Grande Florianópolis: Karine, Lidia e Sil, vocês são incríveis!

A um grande amigo e, quem sabe, até antigo amigo, que hoje é meu companheiro, meu muito obrigada. Quando eu menos esperei, você se aproximou e me fez ver o mundo de outro jeito. Você é uma pessoa admirável com quem eu tenho o prazer de conviver todos os dias. Obrigada pelas sábias palavras e por toda parceria. E que venham

muitos trabalhos em conjunto, nessa área que nos é tão rica: educação. Obrigada Prof. Denis Liberato Delfino.

Agradeço pela trajetória que construí, por ter me feito acreditar que meu objetivo de VIDA se tornaria realidade. Um dia aquela menina da escola, que tomava iniciativa de fazer os trabalhos, passava as férias envolvida em leituras e desenhos, percebeu que gostava tanto de estar na escola que esse deveria ser seu local de trabalho, mas na verdade é muito mais que isso. É o local em que escolhi estar parte da minha vida e, por isso, no que depender de mim, vai ser o melhor! Meu compromisso com a educação é maior ainda do que já fiz, é poder compartilhar esses anos de estudos com quem deseja fazer mais e diferente em prol da luta por uma educação na cultura digital.

E, por fim, agradeço a todos os colegas e amigos que estiveram comigo nesta trajetória de vida e acadêmica, em especial: Ana, Lu, Monique, Sabrini, Bruna, Cris e Mayara.

E para deixar registrado o quanto fazem parte dessa trajetória, pedi que alguns de meus amigos(as) falassem um pouco sobre o que é ser pedagogo, mãe, pai e educar na cultura digital e essas falas estarão na abertura dos capítulos juntamente com alguns registros fotográficos que realizei ao longo desses quatro anos. Desse modo, concluo meus agradecimentos e inicio a caminhada desta pesquisa feita com muita dedicação, foco, determinação e, sobretudo, desejo de fazer diferente.

RESUMO

Diante das diversas possibilidades de interação das crianças com as tecnologias, este trabalho tem como objetivo compreender como e quando ocorrem as mediações das famílias e de professores no uso das tecnologias digitais pelas crianças, bem como suas possíveis implicações. A emergência deste estudo se dá diante do crescente consumo das tecnologias digitais, que, apesar de um contexto de desigualdades, acontece cada vez mais cedo, desafiando famílias e escolas nesta mediação, sobretudo no âmbito da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, desenvolvemos uma investigação de abordagem qualitativa, com aproximações à metodologia da bricolagem, na perspectiva de Kincheloe (2007), envolvendo diversos instrumentos e técnicas de pesquisa, em diferentes campos empíricos. Inicialmente, realizamos um mapeamento exploratório a partir da aplicação de questionários às famílias e entrevistas com professoras de crianças entre 5 e 8 anos; a partir desses dados, foi proposto um grupo de formação, composto por 18 participantes – professoras que também eram mães e estudantes –, a fim de discutirmos sobre a educação das crianças com o uso das tecnologias e suas possibilidades de mediação; por fim, para um aprofundamento dos dados, realizamos um grupo focal com 5 integrantes do grupo de formação. Neste percurso, a fundamentação teórica se ancorou nos estudos da infância e na mídia-educação, a partir de pesquisas de Belloni (2010), Buckingham (2007), Tisseron (2013), Rivoltella (2017), Aroldi (2017), Mascheroni (2013), Livingstone (2017), Fantin (2018), Bonilla e Pretto (2015), de modo a refletir sobre a criança na cultura digital, as configurações da família na contemporaneidade, as práticas educativas e a mediação da família e da escola no uso das tecnologias pelas crianças. Dentre algumas considerações deste estudo, podemos destacar: a criança consome as tecnologias cada vez mais cedo, mas nem sempre os adultos possuem clareza sobre os riscos e as possibilidades do meio digital; em alguns momentos, a tecnologia atua em substituição à presença adulta, enquanto os pais realizam outras atividades; a ausência de mediação adulta frente ao uso das tecnologias pelas crianças faz com que o artefato seja o mediador em potencial, deixando-as expostas a certos riscos; o fator “tempo” é um dos motivos, tanto para a falta de mediação adulta como para não realização de formação em cursos/ou grupos de estudos sobre a temática, seja com os professores ou a família; o nível de instrução e a classe social não se mostraram aspectos determinantes na qualidade da mediação realizada; quando utilizadas na escola, as

tecnologias, na maioria das vezes, limitam-se ao uso instrumental; a formação inicial e continuada contribui para a reflexão crítica a respeito dos usos da tecnologia entre adultos e crianças e para outras possibilidades de mediação; uma mediação qualificada, que considere as especificidades das crianças, seus contextos familiares e socioculturais, pode favorecer um uso saudável das tecnologias na infância, visto que o adulto não pode se eximir de sua responsabilidade de educar na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Mediação. Família. Escola. Criança. Tecnologia digital.

RESUMEN

Frente a las diversas posibilidades de interacción de los niños con las tecnologías, este trabajo tiene como objetivo comprender cómo y cuándo ocurren las mediaciones de familias y profesores en el uso de los medios digitales por los niños, bien como sus posibles implicaciones. La emergencia de esta investigación se da mediante el creciente consumo de las tecnologías digitales que, a pesar de un contexto de desigualdades, ocurre cada vez más temprano, desafiando familias y escuelas en esta mediación, sobre todo en el ámbito de la Educación Infantil y de los Grados Iniciales de la Enseñanza Primaria. Para ello, desarrollamos una investigación de abordaje próxima a la metodología de bricolaje en la perspectiva de Kincheloe (2007) que involucra diversos instrumentos y técnicas de investigación en diferentes campos empíricos. Para empezar, realizamos un mapeamiento exploratorio a partir de la aplicación de encuestas a las familias y entrevistas con las profesoras de niños entre 5 y 8 años; a partir de esos datos se propuso un grupo de formación compuesto por 18 participantes – profesoras que también eran madres y estudiantes – para que podamos discutir sobre la educación de los niños con el uso de las tecnologías y sus posibilidades de mediación; por fin, para profundizar los datos, realizamos un grupo focal con 5 integrantes del grupo de formación. En este recorrido, la fundamentación teórica se basó en los estudios de la infancia y en los medios y educación a partir de las investigaciones de Belloni (2010), Buckingham (2007), Tisseron (2013), Rivoltella (2017), Aroldi (2017), Mascheroni (2013), Livingstone (2017), Fantin (2018), Bonilla y Pretto (2015), de modo a reflexionar sobre el niño en la cultura digital, las configuraciones de la familia en la contemporaneidad, las prácticas educativas y la mediación de la familia y de la escuela en el uso de las tecnologías por los niños. Entre algunas consideraciones de este estudio, podemos destacar: el niño consume las tecnologías cada vez más temprano, pero no siempre los adultos poseen información clara sobre los riesgos y las posibilidades del medio digital; en algunos momentos, la tecnología actúa como reemplazo de la presencia adulta mientras los padres realizan otras actividades; la ausencia de mediación adulta frente al uso de las tecnologías por los niños hace que el artefacto sea el mediador en potencial, dejándolos expuestos a ciertos riesgos; el factor "tiempo" es uno de los motivos, tanto para la falta de mediación adulta como para la no realización de formación en cursos/o grupos de estudios sobre la temática, sea con los profesores o la familia; el nivel de instrucción y la clase social no se presentaron como un aspecto

determinante en la calidad de mediación realizada; cuando utilizadas en la escuela las tecnologías, en la gran mayoría, se limitan al uso instrumental; la formación inicial y continuada contribuye para la reflexión crítica sobre los usos de la tecnología entre los adultos y niños y para otras posibilidades de mediación; una mediación calificada que considera las especificidades de los niños, sus contextos familiares y socioculturales puede favorecer un uso saludable de las tecnologías en la infancia, puesto que el adulto no puede eximirse de su responsabilidad de educar en la sociedad contemporánea.

Palabras clave: Mediación. Familia. Escuela. Niño. Tecnología digital.

ABSTRACT

Faced with the diverse possibilities of children's interaction with technologies, this study aims to understand how and when mediations of families and teachers occur in the use of digital technologies by children, as well as their possible implications. The emergence of this study stems from the growing consumption of digital technologies, which, despite a context of inequalities, happens increasingly earlier, challenging families and schools in this mediation, especially in the context of Early Childhood Education and Early Years of Elementary Education. For this, we developed a research of qualitative approach, with approximation to the methodology of bricolage from the perspective of Kincheloe (2007) involving several instruments and research techniques in different empirical fields. Initially, we conducted an exploratory mapping from the application of questionnaires to the families and interviews with teachers of children between 5 and 8 years old; from these data a training group was proposed, composed of 18 participants - teachers who were also mothers and students - in order to discuss about the education of children with the use of technologies and their possibilities of mediation; finally, for a deepening of the data, we conducted a focus group with 5 members of the formation group. In this course, the theoretical foundation was anchored in the studies of childhood and media-education, from the research of Belloni (2010), Buckingham (2007), Tisseron (2013), Rivoltella (2017), Aroldi (2017), Mascheroni (2013), Livingstone (2017), Fantin (2018), Bonilla and Pretto (2015), to reflect on the child in the digital culture, family settings in contemporary society, the educational practices and mediation of family and school in the use of technology by children. Among some considerations of this study, we can highlight: child consumes technologies at an earlier age, but not always adults have clarity about the risks and the possibilities of digital media; in some cases, technology acts as a substitute for adult presence while parents perform other activities; the absence of adult mediation, regarding the use of technology by children, makes the artifact the potential mediator, leaving them exposed to certain risks; the "time" factor is one of the reasons for both the lack of adult mediation and the lack of training in courses or groups of studies on the subject, be it with teachers or the family; the level of instruction and social class is not presented as a determining factor in the quality of performed mediation; when used in the school, the technologies, in most cases, are limited to the instrumental use; initial and continuing formation contributes to critical

reflection on the uses of technology between adults and children and other possibilities for mediation; a qualified mediation, considering the specificities of children, their families and socio-cultural contexts can foster a healthy use of technology in childhood, since the adult can not be exempt of its responsibility to educate in the contemporary society.

Keywords: Mediation. Family. School. Child. Digital technology.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Principais motivos de denúncia a violência *online* – *sexting* ou *cyberbullying* (2017) 65
- Gráfico 2** – Número de atendimentos por perfil etário (2017) 65
- Gráfico 3** – Número de atendimentos por tópico de conversa (2017) 66
- Gráfico 4** – Uso de *smartphone* por crianças (2017)..... 76
- Gráfico 5** – Uso do *smartphone* por crianças (2018)..... 77
- Gráfico 6** Acesso de crianças e adolescentes a internet por dispositivos (2012 a 2017)..... 80
- Gráfico 7** – Percentual das famílias únicas e conviventes, segundo a composição familiar (2000 e 2010) 117
- Gráfico 8** – Domicílios em que não havia utilização de internet – Regiões e motivos em 2017 130
- Gráfico 9** – Pessoas que utilizaram a internet, segundo o nível de instrução e o sexo – 2016 (%)..... 131
- Gráfico 10** – Pessoas que utilizaram a internet, segundo o nível de instrução e o sexo – 2017 (%)..... 132
- Gráfico 11** – Pessoas de 10 anos ou mais que utilizaram a internet – Grandes Regiões (2017) 133
- Gráfico 12** – Acesso à internet conforme grupos de idade nos anos de 2016 e 2017 134
- Gráfico 13** – Tecnologias nos domicílios (2008 a 2017)..... 137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias e eixos de análise a partir dos instrumentos de pesquisa.....	44
Figura 2 – Domicílios com televisão (%) e equipamentos mais utilizados para acesso à internet nos anos de 2016 e 2017140	
Figura 3 – Equipamento utilizado para acessar a internet.....	141
Figura 4 – “Meus dias <i>online</i> ” – Produção de cartaz por Eithor e Artur	208
Figura 5 – Desenho da história de Mateus	233

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Famílias únicas, conviventes e tipos de composição familiar (2012).....	116
Tabela 2 – Domicílios em que não havia utilização de internet – Regiões e motivos em 2016	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos campos de pesquisa, instrumentos, técnicas	189
Quadro 2 – Categorias de Análise e Instrumentos da Pesquisa	191
Quadro 3 – Eixos de Análise e Instrumentos da pesquisa.....	194

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADFAS	Associação de Direito de Família e das Sucessões
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BR	Brasil
CA	Colégio de Aplicação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cetic	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CID	Classificação Internacional de Doenças
DC	Diário de Campo
Doaj	Directory of open access journals
EaD	Ensino a Distância
EAS	Episódios de Aprendizagem Situada
EBJJC	Escola Básica Manuel José Jacinto Cardoso
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos da América
FMP	Faculdade Municipal de Palhoça
HD	<i>High Definition</i>
HQ	História em quadrinhos
IBDFAM	Instituto Brasileiro de Direito de Família
Inc.	Inciso
IT	Itália
KFF	Kaiser Family Foundation
LOL	<i>Lil Outrageous Littles</i>
Muba	Museu dei Bambini Milano

NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
nº	Número
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OnG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas,
p.	Página
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Portugal
s. m.	Salário mínimo
SVC	Síndrome da Visão por Computador
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UALg	Universidade do Algarve
UCA	Um Computador por Aluno
UCSC	Università Catollica del Sacro Cuore
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFRG	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unece	United Nations Economic Commission for Europe
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unoeste	Universidade do Oeste Paulista
USP	Universidade de São Paulo
v.	Volume

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO – QUESTÕES E PERCURSO DE PESQUISA: DA CONTINUIDADE A UM NOVO COMEÇO	31
1.1	QUESTÕES E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	33
1.2	PERCURSO METODOLÓGICO: UMA BREVE APRESENTAÇÃO	42
2	CRIANÇAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NOVAS CONFIGURAÇÕES E PESQUISAS (INTER)NACIONAIS.	51
2.1	CRIANÇAS NA CULTURA DIGITAL.....	53
2.1.1	Crianças e as diversas possibilidades de identificação e caracterização na cultura digital.....	60
2.1.2	Consumo de tecnologias digitais por crianças: alguns dados de pesquisas.....	74
2.2	CRIANÇAS, TECNOLOGIA E FAMÍLIA: PESQUISAS EM DIFERENTES CONTEXTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS	82
3	ASPECTOS HISTÓRICOS E NOVAS CONFIGURAÇÕES DA FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE	99
3.1	CONFIGURAÇÕES FAMILIARES: UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA.....	102
3.2	A FAMÍLIA BRASILEIRA E OS NOVOS ARRANJOS FAMILIARES.....	112
4	RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	125
4.1	CRIANÇAS, FAMILIARES E SUAS RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS.....	127
4.2	FAMÍLIA E ESCOLA: PAPÉIS E EMERGÊNCIA DE OUTRAS INTERLOCUÇÕES	146
4.3	POSTURAS EDUCATIVAS E POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO	153

5	ASPECTOS METODOLÓGICOS: SITUANDO O CAMPO, OS INSTRUMENTOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA ...	165
5.1	APROXIMAÇÕES À METODOLOGIA BRICOLAGEM.....	167
5.2	CAMPOS, INSTRUMENTOS E SUJEITOS DA PESQUISA .	170
5.2.1	Mapeamento exploratório com professores e famílias: o consumo de tecnologias digitais por crianças	170
5.2.2	Grupo de Formação com professores e famílias: entre leituras, práticas e discussões.....	181
5.2.3	Grupo Focal com professores e famílias sobre a educação das crianças no uso das tecnologias digitais.....	185
5.3	INSTRUMENTOS, CATEGORIAS E EIXOS DE ANÁLISE: DELINEANDO A PESQUISA.....	190
6	OLHARES DE FAMILIARES E PROFESSORAS SOBRE AS MEDIAÇÕES EDUCATIVAS ENTRE CRIANÇAS E TECNOLOGIAS	197
6.1	MEDIAÇÃO NA FAMÍLIA.....	199
6.2	MEDIAÇÃO NA ESCOLA.....	223
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO COMEÇO AO FECHAMENTO DE CICLOS.....	253
	REFERÊNCIAS	269
	APÊNDICE A – Questionário Famílias	294
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista – Professoras	303
	APÊNDICE C – Roteiro Entrevista Vítor Tomé (UAlg, Portugal)	305
	APÊNDICE D – Roteiro Entrevista Pesquisadores Itália	307
	APÊNDICE E – Roteiro Grupo Focal.....	309
	APÊNDICE F – Questionário Integrantes Grupo Focal	311



“Hoje em dia a formação da criança é influenciada por diversos fatores que perpassam pelos maiores campos de formação da criança: a educação escolar e a educação familiar [...]”.

Denis Liberato
Delfino (Pai do
Miguel, 5 anos,
Professor,
Doutorando)

1 INTRODUÇÃO – QUESTÕES E PERCURSO DE PESQUISA: DA CONTINUIDADE A UM NOVO COMEÇO

1.1 QUESTÕES E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A contemporaneidade vem sendo marcada pela forte presença das tecnologias, sobretudo as digitais, que ofertam um novo espaço de interação e aprendizagem, num quadro em que crianças cada vez mais cedo estão consumindo as telas.

Diante das novas configurações das práticas e dos contextos socioculturais que a tecnologia incita, o comportamento social é um dos fatores aparentes. Conforme podemos perceber nas diferentes formas de registro, o que antes era pessoal, hoje, pode ser compartilhado e curtido nas redes sociais. O encontro presencial passou a ser também *online* e a quilômetros de distância; conversas ‘cara a cara’ estão presentes também nos aplicativos de conversas que sugerem uma interpretação subjetiva; *e-mails* e conversas por vídeo são outras formas de se comunicar, para além das cartas; as brincadeiras e jogos também ganharam vida nos ‘espaços virtuais’; o estudo, que tinha como base a consulta em livros impressos, passou a ser aperfeiçoado em materiais digitais e nos *sites* de pesquisa, que conectam o mundo inteiro.

Essas são algumas mudanças da sociedade na cultura digital que afetam as diferentes instâncias educativas (formais e não formais), como a família e a escola, e nos levam a pensar sobre uma educação *para, com e através* das mídias e tecnologias (RIVOLTELLA, 2012). Temos, assim, aspectos da formação de outras identidades culturais, sociais, políticas e econômicas que corroboram com o processo de formação humana biopsicossocial.

Desse modo, as relações que os pais estabelecem com seus(suas) filhos(as) no uso das tecnologias digitais nos chamam a atenção, sobretudo quando nos deparamos com um perfil de quem não teve acesso e/ou instrução adequada para fazer uso das tecnologias. Alguém que é responsável por educar seus filhos(as) num contexto midiático que a cada dia produz, *inculca* novos gostos e incita novas formas de consumos e práticas.

Inquieta¹ com essa realidade, no decorrer do ano de 2013, na pesquisa de mestrado orientada pela Prof.^a Dr.^a Monica Fantin, busquei compreender um pouco mais a respeito das relações entre crianças e tecnologias estabelecendo como campo empírico da pesquisa o Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC²), com um grupo de 17 crianças entre 5 e 6 anos. De abordagem qualitativa, participativa e com intervenção didática sob a perspectiva da mídia-educação defendi a dissertação em 2014, sob o título *Crianças na contemporaneidade: representações e usos das tecnologias móveis na Educação Infantil*.

Na referida pesquisa (MULLER, 2014a), durante os momentos de observação e interação com o campo, elaboramos propostas didáticas lúdicas com o uso do *tablet*³ e do *laptop*, aliadas ao planejamento da professora e ao perfil da turma; por meio da entrevista com a diretora, conhecemos a proposta da instituição em inserir os *laptops* no contexto da Educação Infantil, que destacou a importância do trabalho com as múltiplas linguagens desde a mais tenra idade; e em reunião com a coordenação pedagógica nos aproximamos às propostas com os *laptops*, baseadas inicialmente nos recursos básicos, como acesso à internet, editor de texto, editor de imagem e suas dificuldades em relação à formação dos professores para uso dos artefatos. Em entrevista com a professora⁴, o *laptop* nos foi apresentado enquanto recurso e conteúdo de seu planejamento, no máximo dois dias da semana, com duração de até uma hora, numa proposta de uso das funcionalidades básicas, juntamente com a oferta de outros brinquedos.

Ainda naquela pesquisa, por meio do envio de um questionário *online*⁵ sobre o acesso às tecnologias pelas crianças, as famílias relataram que elas faziam uso de *tablet*, *smartphones*, *notebooks* e/ou

¹ Por compreender que a tese se constrói por muitas mãos, optei por utilizar a primeira pessoa do singular quando fizer referência a um pensamento mais individual e a primeira pessoa do plural quando tratar de aspectos mais gerais construídos a partir da orientação e do diálogo com diversos autores, visto que toda produção do conhecimento é social.

² Localizado na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, atende crianças de até 5 anos e 11 meses, atuando com ensino, pesquisa e extensão.

³ O NDI não possuía *tablets*, e na referida pesquisa, os equipamentos foram disponibilizados por meio de contrato de empréstimo com outra professora da universidade, Prof.^a Dr.^a Daniela Karine Ramos.

⁴ Que possuía entre 25 e 30 anos.

⁵ Realizado por meio do Formulário Google.

computadores de mesa para jogar *offline*, fotografar, desenhar, pintar, jogar *online* e filmar; poucas crianças navegavam na internet e utilizavam as tecnologias para se comunicar; e a maioria delas utilizava o *tablet* quase todos os dias da semana, por cerca de duas horas.⁶ E, quando perguntamos às famílias sobre o uso do *laptop* e do *tablet* na Educação Infantil, todas elas consideraram importante e argumentaram da seguinte forma:

Há vários jogos educativos que auxiliam na memória e no aprendizado da criança.⁷

Importante, porque faz parte do mundo atual, então tem que aprender e não ficar atrasado da tecnologia que está sendo usada e aplicada para muitas coisas, mas tem muitas mais coisas que aprender para a vida que tem que ser reforçadas na idade.

O uso de tecnologias também permite aprendizados importantes, tanto no sentido do acesso à informação como no desenvolvimento de habilidades corporais e cognitivas para o uso das mesmas.

Não há como a tecnologia estar fora da educação, pois faz parte do contexto da maioria das crianças, entretanto a educação não pode estar presa somente a isso;

É importante, mas não o fundamental.

O uso da tecnologia é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da criança, sendo um aliado no processo de ensino-aprendizagem quando supervisionado por um responsável adulto.

⁶ Ao longo da pesquisa, utilizamos ora o termo ‘tecnologia’ (para considerar as tecnologias mais amplas), ora ‘tecnologias digitais’ (para tratar especificamente delas), considerando assim suas especificidades.

⁷ Para os registros de fala dos envolvidos na pesquisa, utilizamos o *itálico*.

Os equipamentos são meios de aprendizagem como qualquer outro. A depender do que será aprendido pode ser ótimo (ou péssimo). (Famílias – EI, Questionário, 02/05/2014).

Os depoimentos revelam o interesse das famílias em relação ao uso das tecnologias frente às oportunidades de desenvolvimento, mas também sua preocupação quanto ao excesso ou a demasiada valorização quando se reduz a isso. Tal preocupação adulta pode estar relacionada à visão histórica da criança enquanto um ‘vir a ser’⁸, o que justificaria a preocupação com o futuro dela.

As expectativas criadas pelos adultos em relação à criança, como por exemplo, o que eles desejam que ela seja ou escolha como profissão (e aqui podemos tratar já de cantores, atores, modelos mirins, conforme discutiremos no próximo capítulo), perfaz o modo como o pai e a mãe educam seu(sua) filho(a), podendo levar a um uso desenfreado da tecnologia, justificado como ‘preparo para a vida adulta’.

No entanto, as tecnologias possibilitam também as ampliações de repertório e a potencialização do desenvolvimento de outras linguagens, que reforçam a importância de considerarmos as tecnologias desde a Educação Infantil. Para além de argumentos sobre a negligência do acesso aos artefatos tecnológicos digitais como forma de exclusão e a queima de etapas de vida ou de sua antecipação, diversos estudos (MANTOVANI, FERRI, 2008; MULLER, 2014a; TISSERON, 2013) apresentam diálogo com experiências, produções e compartilhamentos de tantos outros materiais.

Diante dessas e de muitas outras inquietações, demos continuidade aos estudos realizados durante o mestrado, trazendo à tona, nessa pesquisa, aspectos da presença e da participação das famílias, seus espaços de diálogo, descobertas e aprendizagens no uso das tecnologias digitais, juntamente com as práticas midiáticas, lúdicas e culturais realizadas no ambiente escolar. Temos assim, como espaço de curiosidade e investigação, a construção sobre relações e mediações dos professores e das famílias em relação aos usos das tecnologias pelas crianças no âmbito da educação formal e informal.

Afinal, a tecnologia é uma grande facilitadora em nossas atividades e um grande campo a ser estudado, já que a cada dia apresenta novas mudanças e possibilidades. Sem alguém que faz a

⁸ Veja mais em: Muller (2014), que apresenta a retomada histórica do conceito de infância ocorrida durante a Idade Moderna, quando essa fase de vida tornou-se importante para o desenvolvimento do sujeito.

mediação, será suficiente o que se aprende sozinho? E como e onde aprender a mediar o uso da tecnologia? Apenas por instinto? Subjetividades? Leituras? Pesquisas?

A escola por um tempo foi esse espaço. Eu e meus dois irmãos tivemos *aula de informática*. No momento do laboratório, aprendia a escrever textos no Word e a fazer os trabalhos escolares, mas também ligava para a escola para tirar dúvidas com o professor, que, paciente, sempre me atendia, mesmo quando era para me dizer que o traçado vermelho que fica embaixo das palavras não sairia na impressão do arquivo.

Nós tivemos essa formação, mas meus pais não. Meu pai estudou até o terceiro ano, e minha mãe até o sexto ano do Ensino Fundamental, em tempos sem computador. Quando ganhamos o computador, fomos aprendendo a utilizá-lo na escola. Depois de alguns anos, ensinamos ao nosso pai, que passou a usá-lo no comércio que administrava, enquanto nossa mãe nos educava criando regras para uso do computador.

Fomos ensinando nossos pais, e eles foram se envolvendo. Meu pai chegou a comprar um *smartphone* com *whatsapp*; entretanto, ao alegar que não se adaptara ao aparelho, optou por trocá-lo pelo meu celular, que era mais simples, só para realizar ligações. E, em 2016, ele, aos 64 anos, e a minha mãe, aos 56 anos, ganharam um *smartphone* e adentraram nesse universo.

Aprenderam algumas coisas ‘mexendo’, mas para outras precisaram da mediação de seus filhos (os que aprenderam na escola e do mais novo, que aprendeu ‘mexendo’). Pai e mãe, com suas mãos trêmulas e vincadas ‘pelos contornos da vida’, passaram a digitar as palavras mais sábias e a enviar áudios que nunca cansarão os ouvidos de seus filhos e filhas. Desse modo, a tecnologia se estabeleceu como uma forma de troca de mensagens afetuosas (algumas vezes mais que presencialmente) e de aproximação entre os familiares.

O exemplo acima demonstra que as tecnologias digitais podem aproximar as pessoas, assim como afastá-las, quando as relações também não são próximas ou ainda se não existe um desejo de estar em contato. Apesar de muitos afirmarem que hoje ‘temos tudo na internet’, é importante nos questionarmos se são *sites* confiáveis, o que fazemos com os materiais que lá estão e como podem contribuir para a educação.

Num cenário mais amplo, podemos afirmar que a tecnologia está presente tanto para o ‘nosso bem’ como para o ‘nosso mal’ (e aqui não podemos desconsiderar os ataques e guerras presenciais e digitais entre os países em pleno século XXI). Estamos fazendo educação nesse tempo e para um próximo, de outras indagações e novas demandas

relacionadas às tecnologias, com uma emergência de compreensão sobre o que nos torna humanos e nos diferencia das tecnologias. E estar em constante formação e amadurecimento de pensamentos, conhecimentos, experiências, explorando as diversas sensações – como o tocar, sentir, cheirar, pegar, beijar, acariciar, sentir o calor humano – são alguns indicativos presentes nessa diferença entre tecnologias e seres humanos.

E é nesse contexto que optamos por desenvolver uma pesquisa sobre as mediações familiares e escolares num cenário de poucas pesquisas envolvendo familiares de crianças, conforme percebemos ao realizar o estado da arte. Seja pela dificuldade de acesso ao espaço doméstico/familiar ou em razão das dificuldades de tempo por parte dos familiares, justificamos a importância de estudos que, na especificidade da presente pesquisa, se dão na relação entre crianças, adultos e tecnologias, na escola e na família.

A partir do comprometimento da família e dos professores para com a educação na cultura digital, a educação da criança torna-se mais qualificada, considerando seus riscos e possibilidades, e excede ao uso da tecnologia como uma babá eletrônica. Belloni (2007) cita a família, a escola e a mídia como instituições que educam (mesmo que hoje instituições como estas estejam cada vez mais amplas, a exemplo das igrejas, dos centros de encontros e de outros espaços), o que reafirma o propósito de uma aproximação maior às famílias, a fim de investigarmos o caráter que as mídias e as tecnologias assumem, tanto no ambiente familiar quanto no escolar.

Desse modo, construímos alguns **questionamentos iniciais** para orientar a pesquisa, a saber: 1. Qual o lugar que a mídia e a tecnologia ocupam na educação das crianças, no espaço doméstico e escolar?; 2. Como e quando as tecnologias são utilizadas pelas crianças no contexto familiar?; 3. Como são apresentadas as facilidades e/ou dificuldades dos professores, famílias e crianças?; 4. Como tais aspectos podem ser abordados do ponto de vista da educação de crianças e na formação de professores?; 5. Quais as formas de mediação de professores e de familiares na relação das crianças com as tecnologias?.

E, entre outros desdobramentos, situamos o entendimento de mediação a partir de uma síntese das contribuições de Martin-Barbero (1997), Silverstone (2005), Orozco (2002), Livingstone (2017) e Fantin (2019). Mediação que acontece por meio de instituições, grupos e tecnologias, envolvendo e transformando as especificidades das práticas culturais infantis.

Para Tisseron (2013), a relação entre a mídia e a infância exige uma mediação adulta, em diferentes idades, indicada por ele a partir dos

seguintes grupos etários: 0 a 3 anos; 3 a 6 anos; 6 a 9 anos; 9 a 12 anos. Embora possamos relativizar as diferenças entre a especificidade do que se faz em cada idade e o que se faz em todas as idades, é importante destacar que, se certas práticas ultrapassam tais limites, pois acontecem em todas as idades, como a conversa, outras não, como por exemplo, o acesso às redes sociais.

Mesmo com variações de contexto cultural, social e econômico Tisseron (2013) recomenda buscar negociar quando e como inserir as telas, para que as crianças aprendam a utilizá-las de modo saudável, e reflete sobre como as tecnologias são apropriadas e acessadas pelas crianças nos diversos contextos culturais. Já Livingstone (2017), em suas últimas pesquisas, tem compreendido a mediação sob duas vertentes: capacitadora (conversa, encoraja, aconselha) e restritiva (insiste, proíbe, restringe).⁹

Na especificidade de nossa reflexão, em discussões sobre as mediações entre crianças, mídias e tecnologias, é cada vez mais comum o uso do termo ‘empoderamento’ ou ‘ampliação da autonomia’. Para Buckingham (2007), o empoderamento se refere ao *status* da criança enquanto cidadã e também consumidora, que possui limites em relação a sua maturidade crítica, e à justificativa dos adultos enquanto aqueles que definem o que seria melhor para elas: “as crianças apenas poderão tornar-se ‘cidadãs ativas’, capazes de fazer escolhas sensatas em questões políticas, se forem consideradas capazes de fazê-lo” (BUCKINGHAM, 2007, p. 111). Desse modo, a participação na esfera privada é defendida, para que se estenda também à política e social, firmando assim a cidadania e o direito à participação da criança.

Questionamos, assim, se os adultos possuem consciência das formas de ‘empoderamento’ ou ‘ampliação da autonomia’ das crianças e do reforço que dão a elas, desde as mais pequenas, ao dizerem e incentivarem o consumo das tecnologias. E ainda se certos usos que as crianças fazem permitem afirmar ou negar essa realidade frente ao que ‘já sabem’ e ‘já dominam’ com mais propriedade que os adultos em relação às tecnologias.

Por mais que o ambiente familiar esteja imbuído de características e desafios contemporâneos, esse espaço de socialização primária – atravessado pelas dimensões culturais, sociais e econômicas, que por vezes questionam seu papel enquanto educador – pode se

⁹ Couse, restrição de tempo e conteúdo, restrição técnica e monitoramento foram conceitos trabalhados em pesquisas anteriores (LIVINGSTONE; HELSPER, 2008).

apresentar repleto de experiências através dos recursos tecnológicos, como também pode ter apenas uma preocupação: assegurar as necessidades básicas de sobrevivência. É perante um Brasil de desigualdades sociais e exclusão que a infância também é percebida.

Ainda que os dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil (2016, 2017) tratem de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, os indicadores revelam que o uso das tecnologias vem ocorrendo cada vez mais cedo, num espaço em que constroem opiniões, práticas, narrativas. E a mediação familiar e escolar pode atuar tanto para que as crianças explorem livremente como para restringir seus usos, ou ainda, promover outras possibilidades a partir do incentivo de brincadeiras, digitais ou não.

Diante do quadro acima situado, perceber as diferenças do capital cultural nas relações entre criança, escola e família é um dos aspectos importantes para se pensar a respeito do sentido das mediações nesta pesquisa que apresenta como **objetivo geral**: ‘compreender como e quando ocorrem as mediações das famílias e dos professores no uso das tecnologias digitais pelas crianças, bem como suas implicações’. Entre os **objetivos específicos**, destacamos: 1) Refletir sobre as abordagens de estudos e pesquisas a respeito dos usos das tecnologias digitais entre crianças; 2) Discutir os desafios da família e da escola em relação aos usos das tecnologias pelas crianças; 3) Identificar as formas de mediação familiar e escolar no uso das tecnologias digitais; 4) Elaborar algumas pistas para pensar possibilidades de mediação entre crianças, pais e professores.

A partir disso, outras perguntas se desdobram e auxiliam o percurso da pesquisa: há mediação no âmbito escolar e familiar em relação ao uso das tecnologias por crianças? Quando aparecem, como se constroem? Que papel/lugar as tecnologias ocupam nas famílias e nas escolas? Como acontece(m) o(s) acesso(s) e uso(s) às tecnologias na família quando as necessidades básicas da criança não são asseguradas? As práticas pedagógicas apresentam mediações sobre o acesso às tecnologias na escola? E, por fim, como os usos das tecnologias digitais nos ajudam a compreender a sociedade contemporânea, sobretudo as relações entre adultos e crianças no âmbito familiar e escolar?

Certas constatações – um restrito uso das tecnologias no espaço escolar; a presença de um profissional especializado nos laboratórios informatizados; a formação inicial, que pouco contribui para uma mediação qualificada; e o fato de os documentos oficiais brasileiros da educação mencionarem as tecnologias de modo ainda muito amplo – contribuem na elaboração de nossa hipótese de pesquisa, que, **em**

relação à mediação escolar, é a de que esta varia conforme a estrutura da escola, o nível de escolaridade dos professores e sua disposição em estudar sobre a temática.

Em relação à mediação das famílias, temos duas hipóteses: a) que o nível de escolaridade não será decisivo para caracterizar os diferentes modos de mediação, mas sim o fator ‘tempo’, já que cada vez mais parece que as atividades precisam ser resolvidas instantaneamente pelos adultos, e a tecnologia torna-se uma babá eletrônica; b) se os familiares não usam de modo qualificado as tecnologias, a mediação fica mais restrita pela proibição e/ou pela permissão, sem a devida negociação com as crianças, além de limitar as reflexões sobre as implicações dos diferentes usos.

De modo geral, consideramos que o contato das crianças com as tecnologias poderá trazer benefícios quando houver a mediação dos adultos, caso contrário o uso espontâneo, sem orientação ou em excesso poderá acarretar problemas ao seu desenvolvimento. No mais, quando aliada ao uso da internet, ela pode tanto contribuir como ser prejudicial, numa proporção de medidas que se equivalem e que dependem do modo como atuamos em relação ao tempo e ao conteúdo.

Sendo assim, fatores como formação, tempo e currículo da escola atribuem à família a responsabilidade de educar para o uso das tecnologias, num ciclo vicioso de desresponsabilização pelo problema: as famílias não fazem mediação porque esperam que a escola o faça, e a escola não o faz porque entende que é dever da família fazê-lo. E, no contexto familiar, nem sempre a mediação pode ser assegurada, devido à formação, ao tempo e à rotina. O fato de haver poucos espaços abertos ao diálogo sobre o conteúdo provindo das mídias pode acarretar acesso a conteúdos inapropriados para a faixa etária, longas horas de uso, e ainda certo afastamento das relações familiares.

Por outro lado, diversas pesquisas (MANTOVANI; FERRI, 2008; FANTIN; RIVOLTELLA, 2010) demonstram que o uso adequado das tecnologias pode contribuir com outras formas de expressão e comunicação entre as crianças, com a construção de vínculos afetivos por meio de aplicativos de conversa, por exemplo, e o acesso a diversas fontes de informação qualificadas podem contribuir para o conhecimento e para a construção de uma cidadania digital, que também precisa ser responsável.

1.2 PERCURSO METODOLÓGICO: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Para alcançar os objetivos acima descritos, a metodologia desta pesquisa, de abordagem qualitativa (DEMO, 2002; BOGDAN; BIKLEN 1994), envolveu um estudo exploratório (SEVERINO, 2007) e uma aproximação à metodologia da bricolagem (KINCHELOE, 2007), com uma combinação entre métodos e coleta/produção de dados (CHRISTENSEN *et al.*, 2014). Desse modo, o estudo exploratório abrangeu uma dimensão empírica, realizada em diferentes momentos da pesquisa, com aplicação de questionários, entrevistas, grupo de formação e grupo focal com diferentes sujeitos – estudantes, professores e familiares.¹⁰

Iniciamos, em 2016, com o Grupo de Trabalho 5 (GT 5), o Grupo de Trabalho 6 (GT 6) e 1º e 2º anos, enviando 132 questionários impressos às famílias, entre os quais 55 retornaram, além de entrevistar quatro professoras,¹¹ uma de cada turma, o que se caracterizou como um mapeamento exploratório desenvolvido nos campos empíricos do NDI e da **Escola Básica Manuel José Jacinto Cardoso** (EBJJC), que nos deu elementos para o segundo momento da pesquisa, no ano de 2017. O grupo de formação, realizado no contexto de uma atividade de formação promovida pela Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), envolveu dezoito participantes, cinco dos quais participaram, em 2018, do grupo focal.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, nossa pretensão foi propor uma formação com pessoas que se interessassem em saber mais a respeito do assunto, e isso foi possível a partir de um convite para integrar o grupo de professores formadores de um curso que estava sendo oferecido pela FMP, envolvendo dezoito familiares que também eram professores e estudantes.¹²

Neste momento, apresentamos as etapas desse estudo exploratório que podem ser sintetizadas a partir do seguinte desenho de pesquisa:

¹⁰ Tais especificações serão apresentadas com mais detalhes no quarto capítulo, de metodologia.

¹¹ As entrevistas foram transcritas e posteriormente organizadas por categorias e eixos de análise.

¹² Os motivos de tais escolhas serão detalhados no quinto capítulo.

1. Estudos teóricos e conceituais: esta etapa envolveu desde a revisão de literatura e mapeamento das experiências sobre o tema até entrevistas com estudiosos e pesquisadores da Itália e de Portugal, durante o estágio no exterior, realizado em 2017, que serão referenciados ao longo da pesquisa;
2. Pesquisa empírica: aplicação de questionário, entrevistas, grupo de formação com estudantes, professores e famílias e posterior grupo focal;
 - a) **Questionário com famílias:**¹³ foram enviados 27 questionários às famílias das crianças dos GT5 e GT6, do NDI,¹⁴ em novembro de 2016. E 132 questionários a 6 turmas de 1º e 2º anos da Escola Básica Manoel José Jacinto Cardoso, escola pública localizada no bairro da Serrinha, no município de Florianópolis/SC. Desses, retornaram 55 questionários, sendo 9 da Educação Infantil e 46 do Ensino Fundamental,¹⁵
 - b) **Entrevistas com professoras:**¹⁶ em novembro de 2016, foram realizadas entrevistas com as professoras regentes das quatro turmas envolvidas na pesquisa – duas da Educação Infantil (GT 5 e GT 6) e duas do Ensino Fundamental (1º e 2º anos);
 - c) **Grupo de formação:** ocorreu durante o segundo semestre de 2017, a partir da participação no Curso de Extensão Universitária *Práticas Ludopedagógicas e Brinquedoteca*, ofertado pela FMP e composto por estudantes, professores e familiares, com o título *Educação escolar e familiar no uso das tecnologias digitais pelas crianças*. Foram realizados 3 encontros, num total de 16 horas, contando ainda com uma atividade a ser realizada pelos participantes com alguma criança com quem conviviam;

¹³ Ver Apêndice A.

¹⁴ Optamos por esse contexto de pesquisa porque, durante o mestrado, realizamos a pesquisa nesse campo e pensamos ser importante dar continuidade a esse diálogo trazendo ainda outros campos de pesquisa para dialogar, por isso optamos por uma escola da rede pública de Florianópolis também.

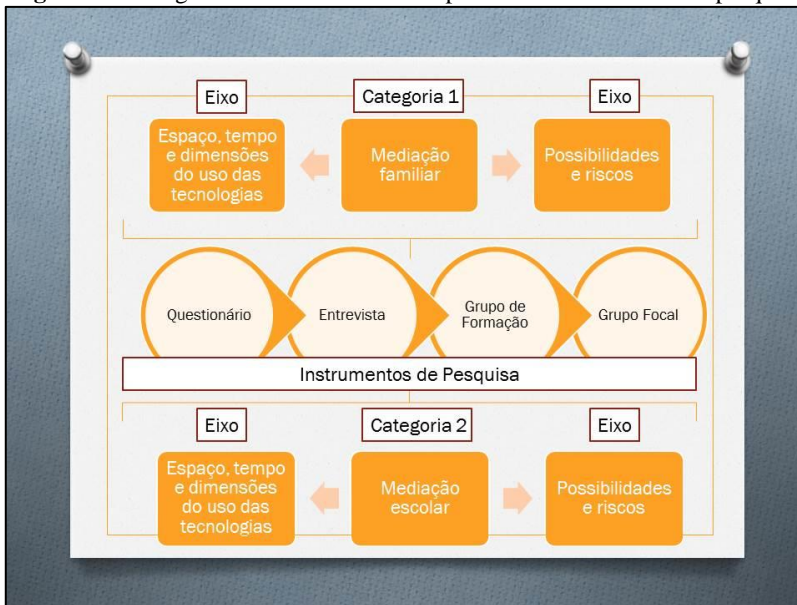
¹⁵ Por se tratar de uma pesquisa-piloto, em novembro de 2016, optamos por enviar somente a essas turmas, além de que, nesse momento, pensávamos em realizar a pesquisa compreendendo a faixa etária de 5 a 8 anos.

¹⁶ Ver Apêndice B.

d) **Grupo focal:**¹⁷ proposto com o objetivo de problematizar e aprofundar questões inicialmente trabalhadas na formação acima mencionada. Foi realizado um grupo focal com cinco¹⁸ integrantes do grupo de formação, no segundo semestre de 2018. E, num caráter complementar às informações, enviamos um questionário *online*.

3. Análise de dados: os dados produzidos nos diferentes contextos empíricos foram sistematizados em duas categorias – ‘mediação familiar’ e ‘mediação escolar’ – e articulados pelos seguintes eixos: espaço, tempo e dimensão de uso das tecnologias, conforme sistematização abaixo:

Figura 1 – Categorias e eixos de análise a partir dos instrumentos de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

¹⁷ Ver Apêndice E (roteiro Grupo Focal) e Apêndice F (questionário).

¹⁸ Na referida ocasião, entramos em contato com os integrantes da primeira edição e realizamos uma sondagem, para definir o dia da semana e o horário que a maioria poderia comparecer. Em seguida, realizamos as inscrições via formulário do Google, totalizando dez inscritos, entre os quais cinco compareceram.

Se, por um lado, a diversidade de instrumentos e sujeitos enriquece os olhares e as reflexões de um estudo exploratório, por outro, também dificulta as articulações, conforme destaca Fantin (2018), ao se referir à metodologia bricolagem, perspectiva metodológica adotada nesta pesquisa.

Deste modo, para que pudéssemos estruturar o planejamento pedagógico, analisamos os dados obtidos no momento inicial da pesquisa que mapeou os usos das tecnologias entre crianças na perspectiva da família e dos professores.

A entrevista com as professoras configurou um “jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a ‘quer saber algo’, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas”. Evidenciamos assim que tal processo é constituído por sujeitos participantes da pesquisa que também são personagens-autores, “personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes” (SILVEIRA, 2002, p. 140).

Nos momentos de formação (em 2017 e 2018), os olhares dos diferentes sujeitos a respeito da criança, sua relação com as tecnologias digitais e possibilidades de mediação envolveram diferentes campos de pesquisa e produção de dados. Sob um viés qualitativo, compreenderam as cinco características descritas por Bogdan e Biklen (1994): contexto como fonte direta dos dados; números coletados como palavras e imagens, para descrição, e não como apenas fonte de dados; processo tão importante quanto os resultados; análises dos dados de forma induzida, inferindo concepções de como as diferentes pessoas vivenciam o mundo.

Inspiradas na proposta de Dan Baron (2004, p. 18), que menciona o “método cultural de libertação que facilite a transformação de nossos espaços internos e que isso permita transcender de maneira concreta os espaços externos,” trabalhamos com propostas que visassem ao diálogo, à escuta e também à possível transformação com o que lhes sensibiliza. É esse o sentido de sensibilização que buscamos nas entrevistas, no curso de formação e que pretendemos promover nos grupos focais, já que

[...] não permitem dizer *uma* ou *a verdade* sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação (mesmo que

provisória e parcial) (ANDRADE, 2012, p. 175, grifos no original).

Por fim, o grupo focal foi entendido como outro espaço de compreensão da vivência nos grupos sociais, pois propicia “emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar” (GATTI, 2005, p. 9). Dessa forma, levantamos questões para problematizá-los e escutar os participantes, que também contribuem no movimento de condução e nos modos de fazer pesquisa, sempre refletindo sobre:

Qual ângulo utilizo?
 O que é para mim pesquisar? Encontrar algo?
 Esforçar-me?
 O que quero pesquisar? Quais assuntos são mais pertinentes?
 Que relações estabeleço com os sujeitos da pesquisa?
 Qual finalidade da pesquisa?
 Que questões vejo em campo que posso levar ao longo da minha pergunta?
 O que perguntei e o que mudou?
 O que posso acrescentar e fazer constar em minha pesquisa?
 (FERREIRA, Manuela, 2016, informação oral¹⁹).

Nesse sentido, buscamos reafirmar o compromisso de contribuir com o que já se tem como conhecimento, “o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido” (ANDRÉ, 2007, p. 125). E mais, ampliar a ótica ao percorrer o contexto maior de pesquisas nacionais e internacionais, que são fatores que incitam as discussões e contribuem com as formas de pesquisar a educação, seja ela familiar ou escolar.

Ao traçar e desviar de alguns caminhos percorridos em ruas ora mais estreitas, ora mais largas, com e sem saída, optamos por uma escrita que respeitasse e considerasse a “figura de desvio, de rodeio, de divagação ou de extravagância. Por isso, seu traçado se adapta ao humor

¹⁹ Seminário Especial Metodologias Qualitativas na Investigação da Infância II. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1º semestre de 2016.

do caminhante, à sua curiosidade, ao seu deixar-se levar pelo que lhe vem ao encontro” (LARROSA, 2003, p. 112).

Nesses encontros/desencontros teóricos, Marisa Vorraber Costa (1994) nos fez pensar sobre um modo de aceitar e construir ‘outras’ verdades, mesmo que futuramente se elas tornem ‘outras’ verdades. Para a autora, cientistas devem ousar, e não apenas trabalhar no jogo de palavras, devem ir além da montagem do quebra-cabeça, instigando e construindo outras maneiras de fazer ciência e de dialogar com os paradigmas da contemporaneidade. Para que assim tenhamos maiores produções de conhecimentos, outros paradigmas e concepções de ciência oportunizando a abertura do leque e a construção de cientistas revolucionários.

Consideramos importante não se prender a modelos fechados, unitários e homogêneos, mas considerar os processos mais amplos de semelhança e diferença (DELEUZE; GUATTARI, 1995) que perfazem o contexto da pesquisa, os momentos de fala, mas também de silêncio como caminhos da pesquisa.

Vale acrescentar que os pesquisadores possuem “certo capital econômico e cultural no campo das classes”, e que as relações construídas a partir de “certo capital específico no campo da produção cultural” procuram deixar claros certos posicionamentos, para “discernir e controlar todos os efeitos que” a “posição social pode ter sobre sua própria atividade científica” (BOURDIEU, 2000, p. 20). Nesse sentido, a construção dos caminhos para a operacionalização da pesquisa considerou o “interesse em revelar o que é censurado, encoberto no mundo social”, num processo de descobertas do “oculto” (BOURDIEU, 2000, p. 20).

Importante destacar ainda que, neste percurso, a curiosidade em saber como essa questão era abordada em outros contextos e países me levou a elaborar um Projeto para a realização de estágio no exterior. Com o aceite de orientação do Prof. Dr. Pier Cesare Rivoltella, no ano de 2017, na Itália (IT), realizei os estudos na Università Catollica del Sacro Cuore (UCSC/IT), durante três meses, contando com recursos financeiros próprios e o apoio da bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Essa estadia e imersão em outras culturas me oportunizou o contato com diferentes instâncias educativas. Foi um momento de formação, uma presença de corpo e mente que me fez (re)pensar e perceber outras maneiras de fazer educação, num esforço “para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (FREIRE, 1996, p.

65). Enfim, num reconstituir-se enquanto pesquisadora, professora, sobretudo como pessoa.

E, dentre as oportunidades de estudo no exterior, destacamos: o Curso de Aprofundamento sobre a “Cultura do Ateliê” em Reggio Emilia (IT), no Instituto Loris Malaguzzi; as idas e vindas pelas instituições de educação onde o Cremit²⁰ realizava suas pesquisas envolvendo crianças, professores e mídia-educação; as orientações do Prof. Rivoltella; as entrevistas em audiovisual com os pesquisadores: Pier Cesare Rivoltella (UCSC), Susana Mantovani (Milano Bicocca), Piermarco Aroldi (UCSC), na Itália, e Vitor Tomé (Universidade do Algarve – UAlg),²¹ em Portugal²²; o Museu Interativo do Cinema, em Milão (IT); o Museu dei Bambini Milano (Muba); Mostras, feiras, exposições, entre as quais a Exposição Giro GiroTondo, e a participação no 4º Congresso Literacia, Media e Cidadania, em Portugal (PT).

Esse processo propiciou muitas aprendizagens e também deixou saudades dos incentivos carregados de muita particularidade provindos de cada um que participou desses encontros da vida. A fim de contribuir com o que já vem sendo produzido em nosso país, essa é uma história de pesquisa e educação que se preocupa com o reconhecimento, formação dos pares e dos sujeitos envolvidos.

Muitos registros em palavras, fotos e muitas, mas muitas lembranças. Desde aquele italiano ‘escorregadio’, mal pronunciado, até aquela troca de sentido das palavras. Afinal, o que é *palestra*²³ mesmo?! Durante os estudos na Itália e em Portugal, fiquei por vezes pensativa sobre os postos de trabalhos estarem sendo ocupados por diversas

²⁰ Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media all’informazione e alla Tecnologia.

²¹ Cf. o roteiro no Apêndice C.

²² Importante esclarecer que a escolha de tais pesquisadores se deveu aos estudos e pesquisas que eles desenvolvem sobre o tema e por serem considerados importantes referências na área em seus respectivos países. As entrevistas foram realizadas em 2017 e transcritas no Diário de Campo da autora. O roteiro encontra-se no Apêndice D.

²³ Numa conversa com as professoras, utilizei o termo com o sentido de falar em público, mas, em italiano, palestra significa academia de ginástica (o que me rendeu algumas risadas e um novo aprendizado *inesquecível*).

tecnologias,²⁴ já que, à medida que elas adentram no cotidiano das pessoas, são construídos outros modos de se relacionar e estar no mundo.

Perante o cenário de uma sociedade que tem aumentado o consumo das tecnologias ao longo dos anos (IBGE, 2016, 2017), apresentamos no **segundo capítulo** as diferentes configurações da criança na cultura digital, aliadas ao consumo das tecnologias e às pesquisas nacionais e internacionais relacionadas a criança, família e tecnologias.

No **terceiro capítulo**, tratamos das relações e desafios educativos que envolvem famílias e suas novas configurações numa breve retomada histórica e posterior apresentação dos novos arranjos familiares. Já no **quarto capítulo**, apresentamos as relações entre família e escola no uso das tecnologias, situando primeiramente os dados de consumo das tecnologias das famílias e crianças, numa reflexão sobre as mudanças providas de movimentos sociais e as conquistas de direitos em face da responsabilidade de educar as crianças na contemporaneidade. E, em seguida, refletimos sobre as posturas educativas diante do uso das tecnologias digitais pelas crianças.

Os aspectos metodológicos da pesquisa, os campos empíricos, os instrumentos utilizados e os sujeitos participantes da pesquisa, assim como as categorias e eixos de análise, são apresentados de modo mais detalhado no **quinto capítulo**. A interpretação dos dados e as análises são realizadas no **sexto capítulo**, com base nas categorias ‘mediação familiar’ e ‘mediação escolar’ e nos eixos ‘espaço, tempo e dimensões de uso’ das tecnologias digitais.

Por fim, nas considerações finais, retomamos os objetivos, as hipóteses e as reflexões desencadeadas nos diferentes campos empíricos, a fim de responder a algumas questões e instigar outras que envolvam os desafios da mediação escolar e familiar na educação das crianças no uso das tecnologias digitais, como possíveis contribuições desta pesquisa.

²⁴ Não encontrei cobradores de ônibus nem lojas pra compra de bilhete do ônibus; há lojas de venda de produtos de farmácia ou alimentício em ‘armários’ localizados nas ruas e disponíveis 24 horas; em muitas lojas temos uma pessoa para registrar o pedido, cobrar, preparar o lanche, entregar ao cliente e limpar a mesa. Percebemos assim o quanto se faz necessária a formação escolar para uma sociedade que, cada dia mais, é desafiada pelas possibilidades e riscos das tecnologias.



"NA CONDIÇÃO DE MÃE E EDUCADORA, PERCEBO O QUANTO AS TECNOLOGIAS VEM A CONTRIBUIR, AUXILIANDO NOS ESTUDOS, DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM E A CRIATIVIDADE, PORÉM A EXPOSIÇÃO DA CRIANÇA ATRAVÉS DAS MÍDIAS, DEVE SER ORIENTADA E ACOMPANHADA PELOS PAIS OU RESPONSÁVEIS [...]".

Monique Cristina Gelstlechter

MÃE DO DAVI, 12 ANOS, PROFESSORA).

Reggio Emilia/IT

2 CRIANÇAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NOVAS CONFIGURAÇÕES E PESQUISAS (INTER)NACIONAIS

No presente capítulo, tratamos sobre a criança na cultura digital, apresentando inicialmente a compreensão acerca do termo ‘cultura digital’, seguido do entendimento a respeito dos diferentes modos de viver a infância, as crianças e suas múltiplas possibilidades de identificação e caracterização na cultura digital: ‘criança empoderada’; ‘crianças em perigo e crianças perigosas’; ‘crianças produtoras; consumidoras e consumidas’; ‘crianças adultizadas’; ‘crianças nas redes sociais’; ‘crianças no YouTube e *youtubers*-mirins’; ‘crianças protagonistas e crianças coadjuvantes’.

Em seguida, os dados de pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre o consumo de tecnologias digitais por crianças são abordados em diálogo com pesquisas internacionais. Por fim, tratamos das crianças, das famílias e das tecnologias a partir da ‘metapesquisa’ realizada num cenário de pesquisas (inter)nacionais.

2.1 CRIANÇAS NA CULTURA DIGITAL

A criança na cultura digital está permeada pela “codificação digital e articulação em rede”, que geram outras formas de se relacionar, criar, fazer e produzir “que não eram imaginadas num contexto analógico” (BONILLA; PRETTO, 2015, p. 500).

Foi a partir de 1990, com a disseminação de sistemas de *software* e *hardware*, que se instaurou um novo espaço social integrando máquinas e pessoas. Tal fato gerou uma mudança nas formas de as pessoas se relacionarem e na construção de sentidos culturais. Ao compartilhar informações e conhecimentos – os meios de comunicação, considerados extensões do homem por McLuhan –, as mídias passam a atuar cada vez mais na mediação entre cultura e sujeito (MCLUHAN, 1964).

Para o autor, o “meio” é a mensagem: “o conteúdo de qualquer meio ou veículo é sempre um outro meio ou veículo. O conteúdo da escrita é a fala, assim como a palavra escrita é o conteúdo da imprensa e a palavra impressa é o conteúdo do telégrafo”. Ou seja, “a ‘mensagem’ de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, cadência ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas humanas” (MCLUHAN, 1964, p. 21).

Nessa perspectiva, as ações humanas são pensadas na relação com o meio – a mensagem –, que, por sua vez, “configura e controla a

proporção e a forma das ações e associações humanas” (MCLUHAN, 1964, p. 23). Ainda que hoje possamos discutir os meios, as mensagens e as práticas culturais na sociedade de massas e na sociedade em redes a partir da teoria das mediações (MARTIN-BARBERO, 1997), vale destacar que tais fronteiras se diluem cada vez mais na cultura digital (FANTIN, 2018).

A televisão, as consultas no computador, no tablet e em *smartphones* revelam que as mídias de “massa” passaram a ser cada vez mais pessoais (PNADC, 2017, 2018) e a exigir novas competências na construção da cultura “que não implica[m] um retorno à oralidade [...] A mídia exige que o usuário tenha novas habilidades e uma abordagem multissensorial”²⁵ (MINGRINO, 2010, p. 13).

Compostas, assim, por diversas formas de se comunicar, as mídias

[...] não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes da nossa prática sócio-cultural [*sic*] na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo e apesar destas mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, tal fato implica a necessidade de mediações pedagógicas (FANTIN, 2006b, p. 27).

Alfabetizar-se, para as mídias, então, se torna “fundamental para a construção de identidades, o senso de nós mesmos no mundo e nossa capacidade de agir dentro dele” (SILVERSTONE, 2003, p. 147). Por isso, à medida que tratamos das diferentes configurações de ser criança na contemporaneidade – ‘criança empoderada’; ‘*youtuber*-mirim’; ‘consumida e consumidora de telas e da indústria cultural’ – enfatizamos a pluralidade das condições de infância na cultura digital, na qual

[...] as mídias desestabilizam a fronteira entre as esferas pública e privada, entre infância e idade adulta, criando condições novas, nas quais a dependência das crianças se torna problemática, e sua participação pode ser construída e ampliada. Brinquedos tecnológicos, tecnologias de informação e comunicação, tecnologias de reprodução humana, clonagem, fármacos e outras técnicas estão mudando os modos de ser das crianças, o papel e o estatuto da infância nas

²⁵ As traduções foram realizadas pela autora da presente tese.

sociedades contemporâneas, e desestabilizando limites e oposições tidos como evidentes e garantidos na modernidade (BELLONI, 2007, p. 77).

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)²⁶ possibilitam outras formas de agência, que se dão cada vez mais cedo, nas quais

[...] as redes digitais de comunicação também viabilizam um modelo de comunicação mais participativo de cultura, em que o indivíduo já não é mais visto como mero consumidor de mensagem, mas como aquele que a molda e reconfigura enquanto consome. (LAPA; LACERDA; COELHO, 2018, p. 22).

Os conhecimentos científicos, históricos e tecnológicos atuais sobre a infância revelam a diversidade de culturas que propiciam à criança ser entendida como ‘ator social’. Ela é sujeito de direitos, leitora e produtora de diferentes textos, que satisfazem suas necessidades nas interações com o outro, com o entorno e com a cultura.

Nessas interações, as brincadeiras assumem o papel de destaque, assim como os diferentes artefatos tecnológicos,²⁷ uma vez que, como objetos socioculturais (FANTIN; MULLER, 2017), realizam mediação e podem ser considerados uma instância educativa, assim como a sociedade e a escola. Cabe, assim, ampliarmos o entendimento acerca da relação entre as brincadeiras analógicas e as digitais em seus usos, tempos, mediações, para tratarmos das crianças na contemporaneidade.

E, nesta pesquisa, que se debruça sobre as relações das crianças com as tecnologias e suas mediações, é importante considerar a diversidade de crianças e contextos socioculturais, a fim de discutirmos sobre crianças na cultura digital sem desconsiderar as que vivem de outro modo. Tal objetivo direciona a análise a aspectos da infância contemporânea, em que as telas digitais estão cada vez mais presentes nas vidas das crianças, ao mesmo tempo em que os questionamentos sobre as causas desses usos vêm à tona.

²⁶ TDIC (Tecnologia Digital da Informação e Comunicação) é o termo utilizado especificamente para as tecnologias digitais, diferentemente de TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), que apresenta um sentido mais amplo.

²⁷ Conectados e/ou desconectados da internet.

Apesar de considerarmos inevitável o sentimento moderno que temos em buscar por respostas, não há pretensão de responder a diversas perguntas, que por vezes envolvem a área da saúde. Nosso caminhar se ramifica, distancia-se, mobiliza-se pela construção de indicativos que possam contribuir com possibilidades de uma mediação cada vez mais qualificada e saudável.

Cabe observar que as formas de participação da sociedade na contemporaneidade são diferentes daquelas pensadas em 1988, durante a efetivação da Constituição Federal Brasileira, nossa Carta Magna, porque as tecnologias vêm propor outros espaços e desafios; ou mesmo dos que vigoravam quando o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a) reconheceu a criança e o adolescente como sujeitos de direitos em desenvolvimento físico, psicológico e social, atribuindo à família, ao Estado e à sociedade o dever de assegurá-los. No cenário internacional, em 1989, a Convenção das Nações Unidas tratou dos Direitos das Crianças, estendendo a elas todos os direitos e liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. No entanto, a liberdade encontra-se limitada ao adulto, além do mais, desde seu nascimento, a criança é percebida como dependente dele.

Diversos estudos assinalam (PINTO; SARMENTO, 1997; BUCKINGHAM, 2007; PROUT, 2010) a interdependência dos direitos de provisão, proteção e participação, ao mesmo tempo em que a participação é o direito mais negligenciado e mais controverso quando colocamos o adulto em causa, no campo político e social. Por serem textos datados, questionamos se esse seria o direito mais negligenciado, uma vez que as crianças estão ‘participando’ da cultura digital, e a proteção e provisão podem ocupar tal posição quando não há uma curadoria de material adequada para as crianças por parte do adulto, que não avalia os riscos.

Situar o conhecimento sistematizado sobre as concepções de criança e suas condições de infância em diferentes tempos e cenários é essencial para entender as crianças em diferentes contextos, para além do ‘análogo-digital’. Entre as diversas possibilidades de uso das tecnologias e a abrangência que o termo cultura digital ganha frente às mudanças atuais, ela é entendida numa dimensão em que estar conectado é criar meios de interações múltiplas de “processos comunicacionais, de experiência, de vivências, de produção e de socialização dessas produções, numa perspectiva multidimensional e não-linear [sic]” (SAMPAIO; BONILLA, 2012, p. 101).

Ela também é entendida como um sistema de operar participativo, de convergência, acessibilidade, conectividade e portabilidades,

características da cultura digital (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010) que, para Manevy (2009, p. 35), podem ser entendidas como “um sistema de valores, de símbolos, de práticas e de atitudes [...] uma etapa da tecnologia, mas fundamentalmente um sistema de práticas e valores que está em disputa permanente na vida contemporânea”. Para o referido autor, a essência da transformação se dá na “cultura das redes, do compartilhamento, da criação coletiva, da convergência” (MANEVY, 2009, p. 35), em que o digital se difere da comunicação do século XX, constituída por poucos emissores e muitos receptores:

A pulverização e o caos contemporâneo que a internet acabou gerando, na relação de muitos para muitos, uma espécie de grande Karaokê contemporâneo, onde tem um lado de vulgarização, mas tem um grande lado de empoderamento, de exercício da voz do grito, da lamúria, do lamento, da agressão, muitas vezes como voz do direito da cidadania, ainda não foram inteiramente entendidos. (MANEVY, 2009, p. 37).

Num caráter mais amplo, Prado (2009, p. 45) afirma que é uma “nova compreensão de praticamente tudo”, pois, para ele, a cultura do século XXI é a cultura digital, com códigos, estratégias e linguagens providas da cultura multimidiática. A cultura digital, onde as tecnologias convergem (JENKINS, 2009).

Com base nos autores supracitados, percebe-se que o termo cultura digital apresenta-se em permanente construção, sob um caráter complementar em que as diferentes vertentes ajudam a refletir sobre o processo e a abertura de espaços que permitem às crianças: criar, recriar, interagir, concentrar-se e se isolar em diferentes cenários e espaços, *online* ou *offline*, em que são consumidoras, produtoras de conteúdos e também consumidas pelo mercado, que incita seus desejos de compra. Esses modos de ser criança em contato com as telas digitais revelam que o brincar e os modos de socialização se constituem de outro modo do que aqueles do século passado, em que a mediação tem grande contribuição na busca pelo equilíbrio das interações.

No repertório lúdico atual, destacam-se as brincadeiras tradicionais, as eletrônicas e as digitais (FANTIN; MULLER, 2017), que envolvem tanto a interatividade e posturas mais ativas (GEE, 2009) quanto atitudes mais passivas. Certas práticas e posturas de consumo de vídeos do YouTube alternam entre a passividade e posturas mais ativas

de brincar/fazer, assistir a outras crianças brincando ou mesmo de ensinar com tutoriais.

Com relação a tal quadro, ao discutirmos, durante a pesquisa de mestrado, sobre as relações das crianças com as tecnologias móveis – *tablet e laptop* – na Educação Infantil e as representações de criança como possibilidades de melhor compreender a infância na contemporaneidade, observamos e propusemos atividades lúdicas com as tecnologias (*laptop e tablet*) a um grupo de crianças de 5 a 6 anos (MULLER, 2014a). Assim, percebemos que diferentes usos das tecnologias podem proporcionar outros modos de interação, desenvolvimento e aprendizagem, mas também de desejo pelo uso individual.

A criança procurava jogar, fotografar ou ainda realizar uma proposta pedagógica sozinha. Mesmo estando entre duas ou mais crianças, em alguns momentos, ela se afastava para utilizar as tecnologias. Essa postura também era percebida em relação a outras propostas realizadas pelas crianças – não apenas as tecnológicas –, que, por vezes, também levavam à mesma situação presenciada no uso das tecnologias.

Estar concentrada e buscar por esse acesso individualizado das telas foi uma postura pontual das crianças, visto que elas procuravam compartilhar as experiências provindas de um consumo diferenciado entre elas. Acompanhamos também certas situações e implicações do não acesso e consumo do *laptop* e *tablet*, *que*, inicialmente, levavam a criança ao choro e a vários pedidos pela presença do adulto, para que lhe ensinasse como fazer. O uso dos aplicativos se fez muito presente na referida faixa etária, além de ser alvo da indústria cultural, que lhes *inculca* desejos de compra, revelados nos presentes de aniversários das crianças, nas roupas, mochilas, calçados (MULLER, 2014a).

Ao longo da pesquisa, percebemos que, por vezes, a tecnologia é um recurso que tende ao uso solitário e demanda atenção, um olhar atento ao que está sendo proposto. Por isso, planejamos diversos espaços para que as crianças dialogassem entre si, trocassem opiniões sobre os jogos e pudessem se movimentar também, assim como elas costumam fazer com os brinquedos analógicos. Aqui, vale ressaltar que o uso solitário está relacionado aos diferentes brinquedos – analógicos, digitais – que configuram o universo infantil da criança, em que a mediação possui grande contribuição.

Esse foi um tipo de mediação que buscou a integração, o compartilhamento de experiências em prol do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, num viés de mídia-educação proposto por

estudiosos como Buckingham (2007), Rivoltella (2012) e Belloni (2009), Fantin (2006), em diálogo com as múltiplas linguagens infantis (MALAGUZZI, 1999).

As crianças utilizavam os artefatos tecnológicos das mais diversas formas: brincando, jogando, navegando, assistindo, interagindo, fazendo *download* de programas e de muitas outras formas, mas ainda recaía para o adulto a responsabilidade pela curadoria dos conteúdos, assim como sua mediação. Ressaltamos assim que tais práticas e consumos precisam de acompanhamento e mediação, visto que as crianças estão consumindo as telas desde muito cedo, e os questionamentos sobre as potencialidades e riscos nessa fase de vida vem à tona.

Também observamos que, como atores sociais, as crianças possuem um poder de simbolização e reflexão que se revela na

[...] iniciativa para a ação e ação social, não apenas ativamente implicadas na construção das próprias vidas, mas também nas daqueles com que se relacionam e que as rodeiam, e na da sociedade em que tomam parte, quando experimentam e aprendem a lidar com as possibilidades e constrangimentos das estruturas sociais no cotidiano. (FERREIRA, Manuela, 2010, p. 156).

Percebe-se assim que as crianças, enquanto atores sociais, reproduzem sentidos nas relações intra e intergeracionais, contextos que influenciam, são influenciados e podem alterar o espaço da infância (FERREIRA, Manuela, 2016, informação oral²⁸). Isso pôde ser percebido em diferentes pesquisas *com* crianças que fazem uso das mídias e demonstram os diferentes modos de viver a infância, de brincar, ser educada e percebida pelos adultos, na relação com o outro, entre pares e com o ambiente que a circunda, inclusive com o uso das tecnologias digitais.

As relações intergeracionais (entre adultos e crianças) e geracionais (entre crianças) contribuem para o processo de socialização da criança, que se dá nas diversas instâncias e para além dos espaços midiáticos: na família, em instituições educativas, em grupos de pares e de amizade. Sabemos que os processos de socialização contemporâneos

²⁸ Seminário Especial Metodologias Qualitativas na Investigação da Infância II. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1º semestre de 2016.

atuam nos tempos das crianças e nos vínculos que elas constroem com os pares e com outras gerações.

Ainda que, hoje, os modos de educar se diferenciem dos das gerações passadas – pais e avós – as crianças da atualidade estão sendo educadas em diferentes tempos e espaços, com diversos estímulos ao seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, nas relações com os avós, Castro Morales (2018) afirma que os vínculos podem se construir a partir de outras bases, não só a da verticalidade pela idade.

Nesse estudo intergeracional, realizado no contexto da cultura digital, com crianças entre 6 e 11 anos e idosos de 65 a 75 anos, Castro Morales destaca as situações de interação, trocas e aprendizagens em que ambos aprendiam e ensinavam. De saberes técnicos e práticos relacionados às tecnologias digitais à “interpretação e leitura de textos impressos e jogos de mesa” (CASTRO MORALES, 2018, p. 267).

As diferenças entre as crianças e os idosos se davam pelos fatores biológicos, tais como “diminuição da capacidade visual, atenção e da memória (CASTRO MORALES, 2018, p. 262)”, assim como as habilidades motoras. Os idosos ainda apresentavam admiração, respeito e confiança em buscar informações nos livros impressos e em sua memória, pois não consideravam as tecnologias digitais como a única fonte de informação, diferentemente das crianças, que recorriam à internet e a encaravam como a fonte mais recomendada.

Tais considerações podem inspirar outras práticas, pois demonstram a construção de espaços de vínculos na cultura digital, não pelo que as crianças sabem nem pelo uso que fazem das tecnologias quando estão *offline* e *online*, acessando e interagindo com diversos conteúdos, mas também pelo que elas podem fazer a partir de contextos e vínculos intergeracionais, que são de grande potência (CASTRO MORALES, 2018). E, desse modo, a relação infância e cultura revela uma multiplicidade de identificações e caracterizações das crianças, de que tratamos com mais detalhes nos tópicos seguinte.

2.1.1 Crianças e as diversas possibilidades de identificação e caracterização na cultura digital

‘Crianças empoderadas’; ‘crianças em perigo e crianças perigosas’ (PROUT, 2010); ‘crianças produtoras, consumidoras e consumidas’; ‘crianças adultizadas’; ‘crianças nas redes sociais’; ‘crianças no YouTube e *youtubers*-mirins’; ‘crianças protagonistas e coadjuvantes’. Esses são alguns termos provindos da cultura digital que

nem sempre apresentam caráter de exclusividade a esse contexto, mas são indicativos das relações entre crianças e tecnologias digitais.

Vale acrescentar que esses modos de ser criança não são únicos, mas cumpre reconhecer que tal diversidade na singularidade de ser criança é um dos modos de pensar sobre a questão: “o que torna possível que sujeitos com histórias tão diversas se reconheçam pertencentes a uma categoria social comum?” (PEREIRA, R., 2012, p. 45). Para a autora, ao percorrer o individualismo, a competição e o empreendedorismo, a diversidade pode ser considerada como algo bom e ruim ao mesmo tempo: “tanto pode enriquecer as relações sociais, na medida em que as reconhece plurais, quanto pode aniquilá-las, na medida em que os sujeitos isolados em suas diferenças não se reconheçam uns nas lutas dos outros” (PEREIRA, R., 2012, p. 45).

Mas, fiquemos tranquilos, porque a ‘categoria social’ infância não está com os dias contados, diferentemente do que afirmou Postman (1999) sobre a morte da infância. Esse talvez seja um dos grandes marcadores do tempo do consumo e descarte, da sociedade capitalista, uma vez que, “nas sociedades contemporâneas, apesar de cada vez mais afastada da produção econômica, a infância produz recursos econômicos, é ‘útil’” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 696). Tal afirmação se justifica pela reflexão cíclica que fazemos ao reconhecer o papel que as crianças representam, suas necessidades ou direitos específicos, que por sua vez geram novos postos de trabalhos para atendê-las, além de outros/novos produtos para suprir tais demandas.

Além disso, percebemos que as crianças são expostas aos meios digitais cada vez mais cedo por seus familiares, ainda antes de nascerem, deixando incerta a possibilidade de virem a recuperar, encontrar ou excluir os materiais postados (HOLLOWAY; GREEN; LIVINGSTONE, 2013). Como exemplo de tal situação, podemos citar o caso de Valentina Muniz (filha do humorista Ceará e da modelo Mirella Santos), que tem quatro anos de idade e há dois possui perfil em rede social, com 2.957.822 seguidores,²⁹ sendo considerada uma digital *influencer*. Valentina não teve a opção de esperar crescer para decidir se gostaria de ter uma vida pública como a de sua mãe e de seu pai. Valentina não pôde chegar aos seus treze anos para decidir se gostaria de ter sua vida exposta numa rede social. Ainda lhe faltam nove anos. O olhar de muitos está voltado para o número incrível de *seguidores* que ela possui, e não para a condição de ser criança nesse meio, de ter a

²⁹ Dados retirados do *site* Influencer Wiki. Disponível em: <https://bit.ly/2VQHhVR>. Acesso em: 20 set. 2018.

especificidade de sua fase de vida respeitada. E como ficam os direitos da criança? E a especificidade de viver sua infância? Como é essa experiência de ser criança e ter a infância publicada nesse contexto de exposição, exploração e consumo?

Alguns adultos escapam aos apelos dessa maré de exposições; outros não apenas participam como também incentivam seus filhos(as) a viver e a se expor no meio virtual, tornando-se cada vez mais alvo do mercado capitalista. E vale ressaltar que muitas vezes não nos damos conta de que os registros dessa infância, como no exemplo citado, não estão apenas na memória de Valentina ou no álbum de fotos da família: eles estão na rede. Podem ser consultados e vistos por qualquer um e a qualquer momento. Estão vulneráveis. Assim como os vídeos que são postados pelas famílias nos canais do YouTube, que, por sua vez, podem ser replicados sem autorização e quantas vezes forem possíveis.

Situações como essas carregam um olhar e uma avaliação constante de seus *seguidores* (para o bem e para o mal), derivadas da exposição frequente de uma infância que, assim como outras, de figuras públicas ou não, está imersa precocemente num sistema de vulnerabilidades.

Com relação à exposição das crianças nas mídias, Buckingham (2007, p. 52) afirma que temos uma visão dualista que simplifica a complexidade e a diversidade que a envolve, à medida que ambas apresentam construções emocionais próprias: de um lado, a criança inocente, vulnerável e ‘carente de proteção dos adultos’ prevalece nos âmbitos públicos; e, de outro, um sentimento mais atual, que a apresenta enquanto conhecedora, aquela que possui uma “sabedoria natural que orienta seu envolvimento com as novas mídias e tecnologias”, sob a visão da indústria cultural. Essa dualidade não comporta mais uma compreensão única do que é ser criança na contemporaneidade, pois ela pode ser de muitas maneiras.

Faz-se interessante destacar que, apesar de as relações das crianças com as tecnologias muitas vezes acontecerem sem o acompanhamento de um adulto, em outros sentidos a infância mostra-se intensamente controlada e governada (PROUT, 2010). Segundo o autor, esse tempo decorrido revela outros conceitos sobre o que é essa infância e o que ela deveria ser, num movimento de abrir espaços para a voz e a participação das crianças, visto que essas mudanças não são, de fato, todas benéficas.

O olhar de preocupação voltado à infância torna-se menos otimista com o passar do tempo, com *crianças em perigo* e as *crianças perigosas*, que têm os direitos de proteção, participação e provisão

negligenciados por quem tem a incumbência de garanti-los: Estado, sociedade e família.

Para Prout (2010), a “dependência, vulnerabilidade e inocência idealizada” (PROUT, 2010, p. 23) são características atribuídas às *crianças em perigo*, que possuem como contraponto o alerta aos problemas sociais relacionados à “negligência, à pobreza e à segurança no espaço público”. Tal fato demanda “vigilância e controle ainda maiores sobre as crianças, já que atividades outrora rotineiras para elas, como brincar juntas nas ruas, são atualmente consideradas cada vez mais arriscadas” (PROUT, 2010, p. 23).

Nos estudos sobre crianças e mídias, Buckingham (2007) apresenta a mesma afirmativa, que nos ajuda a pensar sobre a categoria cunhada por Prout (2010) “*crianças em perigo*”, já que não estar nas ruas não garante que a criança esteja protegida dos artefatos midiáticos,³⁰ o que também pode servir de argumento para o que ele designa “*criança perigosa*”.

As “*crianças perigosas*” são uma “ameaça a si mesmas, às outras e à sociedade como um todo [...] personificadoras dos supostos males da sociedade contemporânea, como a criminalidade, a decadência moral, o consumismo e o fracasso financeiro” (PROUT, 2010, p. 24). Mas esse viés não se apresenta tão propagado nas mídias como, por exemplo, os casos de *bullying* ou *cyberbullying*, quando as crianças se configuram como intimidadoras e/ou expectadoras das vítimas.

³⁰ Mais uma vez, revela a importância do papel do Estado e dos adultos nessa educação, assunto em que nos deteremos mais profundamente nos próximos capítulos.

Os casos de *sexting* e *cyberbullying* podem ser denunciados no ‘Disque 100’ ou pelo acesso à rede SaferNet,³¹ que em 12 anos de atuação realizou 15.983 atendimentos e 3.925.405 denúncias num total de 101 países, em 5 continentes, atingindo indiretamente mais de 1,2 milhões de pessoas. No Brasil, de 2007 a 2017, foram atendidas 15.983 pessoas, entre as quais 2.269 crianças e adolescentes, 1.751 pais e educadores, 11.963 outros adultos, em 27 unidades da federação. Os principais motivos em 2017 foram intimidação/discriminação/ofensa, seguidos dos problemas com dados pessoais:

³¹ “A SaferNet Brasil é uma associação civil de direito privado, com atuação nacional, sem fins lucrativos ou econômicos, sem vinculação político-partidária, religiosa ou racial. Fundada em 20 de dezembro de 2005, com foco na promoção e defesa dos Direitos Humanos na Internet no Brasil [...]. Logo que foi criada, a SaferNet Brasil se consolidou como entidade referência nacional no enfrentamento aos crimes e violações aos Direitos Humanos na Internet, e tem se fortalecido institucionalmente no plano nacional e internacional pela capacidade de mobilização e articulação, produção de conteúdos e tecnologias de enfrentamento aos crimes cibernéticos e pelos acordos de cooperação firmados com instituições governamentais, a exemplo do Ministério Público Federal. Nosso ideal é transformar a Internet em um ambiente ético e responsável, que permita às crianças, jovens e adultos criarem, desenvolverem e ampliarem relações sociais, conhecimentos e exercerem a plena cidadania com segurança e liberdade.” Disponível em: <https://bit.ly/2r2zSJq>. Acesso em: 10 fev. 2018.

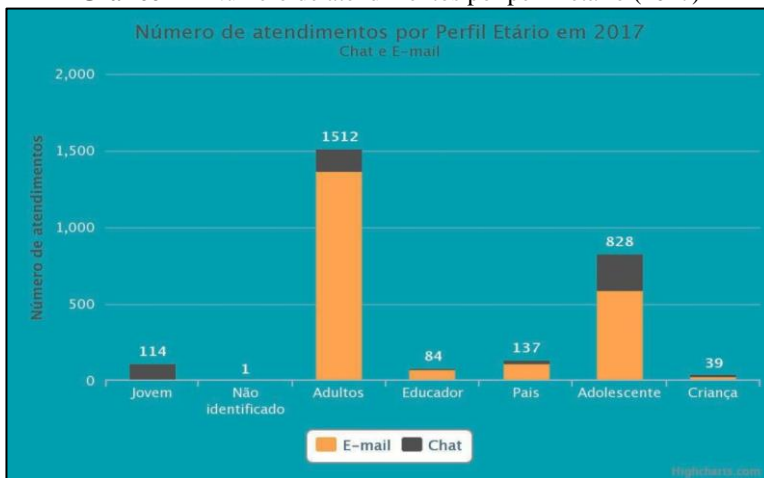
Gráfico 1 – Principais motivos de denúncia a violência *online* – *sexting* ou *cyberbullying* (2017)



Fonte: Indicadores Helpline (2017)³².

E em 2017 foram atendidas 30 crianças por *e-mail* e 9 por *chat*:

Gráfico 2 – Número de atendimentos por perfil etário (2017)

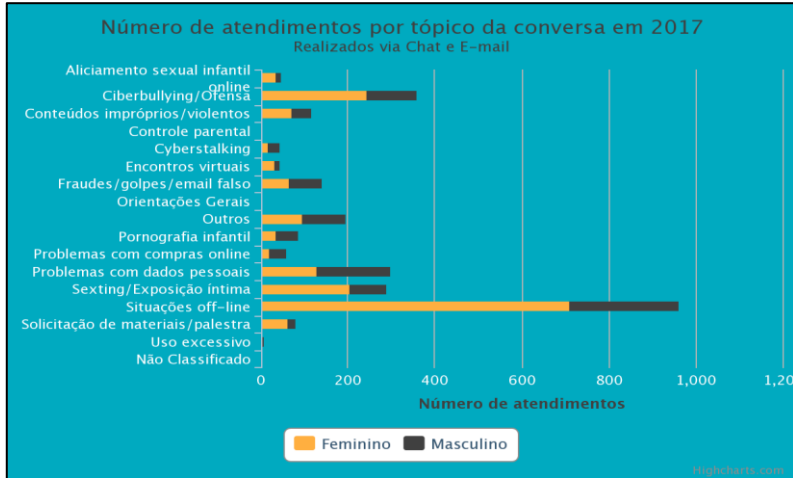


Fonte: Indicadores Helpline (2017).

³² Disponível em: <https://bit.ly/2K8Ars2>. Acesso em: 20 nov. 2018.

E, por fim, os motivos de denúncias mais recorrentes são as ‘situações *offline*’ e ‘casos de *ciberbullying/ofensa*’; e o sexo feminino, o mais afetado na maioria das categorias abaixo:

Gráfico 3 – Número de atendimentos por tópico de conversa (2017)



Fonte: Indicadores Helpline (2017).

A complexidade provinda de tais situações dificulta as formas de prevenção,

[...] mas o fracasso dessas intervenções traz à tona um compromisso renovado com mais prevenção. O ciclo ocorre quando as crianças vistas como alvos primários da prevenção acabam aprisionadas em um sistema que responde ao seu próprio fracasso apenas por meio do aumento do controle. (PROUT, 2010, p. 24).

Ou seja, estamos respondendo ao sistema colocando formas de controle acima da complexidade em que vive a sociedade, sobretudo quando presenciamos um cenário composto por crianças, que podem ser tanto vítimas como intimidadoras e/ou espectadoras, revelando que a prevenção e o controle não mais funcionam; em outros termos, não dão mais conta se não apresentarmos novas posturas quanto à relação crianças, mídias, tecnologias e educação.

Segundo Rivoltella (2017), no contexto italiano, a idade média da criança que tem celular é de 8 anos; e com perfil na rede social, muito

antes dos 12 anos. Para o pesquisador, há um problema social, um espaço de grande risco. Tal sociedade reconhece que a presença dos pais e familiares junto às crianças é muito importante, mas, por inúmeras razões, eles não conseguem se fazer presentes.

Desse modo, os riscos não são previstos, o que acaba levando à necessidade de intervenção quando a criança se torna vítima do mau uso da tecnologia, fazendo com que os pais adotem uma postura punitiva, nem sempre educativa. Além disso, ele destaca ainda que vivemos momentos de contradições em relação aos pais, pois, por um lado, se não aceitam o contato dos seus filhos de 5, 6 anos com a tecnologia na escola, por outro, permitem que eles o façam uso quando estão noutros espaços, como no mercado, por exemplo:

Algumas contradições têm relação com nossas representações da infância e da tecnologia. Eu acho que em nossa sociedade ainda temos uma representação da infância que é a infância de 30, 40 anos atrás. Uma ideia antiga de infância. Temos que atualizar a nossa representação da infância. A criança, hoje, nem sempre é uma pessoa ingênua ou inocente, infelizmente. Em muitos contextos familiares a criança é a pessoa mais madura do núcleo familiar, e muitas vezes a cabeça de crianças é a cabeça dos pais. E normalmente a nossa representação do pai, ou seja, do adulto é a representação de uma pessoa madura e responsável pela criança. E muitas vezes vemos mãe ou pai com problemas de alcoolismo ou outros problemas enormes. E assim, não é aquela pessoa madura, responsável. E nesses casos, muitas vezes é a criança que é responsável também por tomar conta dos adultos. Eu acho que tem um trabalho a fazer sobre as mudanças das representações sociais da infância pela tecnologia. Tecnologia não é só o mal. Não é um problema. Tecnologia pode ser uma grande oportunidade. Claro que temos que manter algumas atenções, mas a tecnologia não é somente um problema. (RIVOLTELLA, 2017).

Com relação à mudança da representação da infância e dos pais mencionadas pelo autor, Aroldi (2017) pondera que o uso das tecnologias pelas crianças inicia-se nos primeiros anos de vida, de 6 meses a 1 ano, quando essas começam a usar os artefatos pessoais dos

pais. Iniciam, deste modo, uma relação com a tecnologia *touchscreen*. É preciso questionar a abordagem que as famílias utilizam para maximizar a capacidade das crianças e ao mesmo tempo minimizar seus riscos, já que facilmente são destinados ao entretenimento, diz o autor. A riqueza do contexto familiar, suas relações educacionais, os recursos culturais e a presença dos pais são alguns indicadores que revelam como ocorre a relação entre criança e tecnologia, segundo ele.

A criança está aprendendo a ser criança e o adulto a ser adulto num espaço em que a educação se constitui em meio a inúmeros desafios quanto aos modos de educar, que se constituem nos variados contextos e nas relações intergeracionais. Desse modo, questionamos o sentido atribuído ao ‘empoderamento’ das crianças diante do uso das tecnologias.

Consideramos que as singularidades que perfazem a infância dizem respeito ao desenvolvimento das crianças e seus processos educativos, em que as crianças são autoras sociais, com potencialidades que ressignificam a cultura e produzem seus próprios significados.

Em seus modos próprios de agir e pensar, embora inspiradas no mundo adulto, as crianças não reproduzem apenas o que é próprio do mundo adulto. Como produtoras de cultura, elas brincam, constroem significados a partir de uma “reinterpretação criativa”, de processos de transmissão cultural que nunca são totais. A capacidade de agência das crianças sobre o mundo ocorre num processo cultural coletivo, que também envolve as brincadeiras e o faz de conta (PROUT, 2010; FERREIRA, Manuela, 2016, informação oral³³; CORSARO, 2011).

Nesse contexto, a criança cria sua identidade, afirma seu lugar de participação e colaboração, que está disposto também aos adultos na cultura da convergência (JENKINS, 2009), em que os artefatos tecnológicos vêm prover outras possibilidades, como no caso das crianças que consomem e são produtoras de conteúdos no YouTube.

Fontes, dados de autoria, descrição do vídeo, informações sobre os participantes e equipe são questões pouco presentes nos vídeos realizados ‘pelas crianças’, revelando que a maioria está preocupada em propagar a informação e tornar pública aquela infância (SILVA, P., 2015). Na pesquisa sobre *youtubers*-mirins realizada por Perseu Silva (2015), o autor afirma que a infância é apresentada como “*espaços-tempos da inocência*”, ao retratar a ingenuidade, a “paparicação”, a

³³ Seminário Especial Metodologias Qualitativas na Investigação da Infância II. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1º semestre de 2016.

pureza; e também que as “crianças que se expressam são protagonistas em diversas situações da vida, consideradas como produtoras e criadoras de culturas e histórias” (SILVA, P., 2015, p. 207).

Essa é uma mudança sensível na concepção cultural de criança e infância, que perpassa a ideia do consumo, cria projetos subjetivos, em que ela gera conteúdo, mas, sobretudo, representa modos de ser e de estar no mundo a partir de “recursos materiais e simbólicos que excedem, decerto, a posse de um simples celular com câmera” (TOMAZ, 2017, p. 199). Assim, o *youtuber*-mirim demonstra em seus vídeos como atua no mundo e o que tem a dizer. Esse novo papel é resultado de um processo histórico, social e cultural que cria espaço para essa notabilidade, que não exige conhecimentos técnicos avançados para a produção audiovisual, fazendo do amadorismo a possibilidade para a criança se tornar celebridade ao apresentar sua cultura lúdica digital (TOMAZ, 2017).

A autora destaca que as crianças *youtubers* narram sua infância ao mundo, “comunicam como, de que, com quem e onde elas brincam”, numa diversão que está regada de performance, “uma vez que elas não brincam apenas *com*, mas *para* alguém” (TOMAZ, 2017, p. 200, grifos no original). Elas ampliam a sua presença no mundo social questionando assim seus direitos de provisão, participação e proteção.

Além disso, a publicização de textos, ideias, imagens e necessidades provém de um modo próprio de ‘individuação’ das crianças que permitem outras formas de agência a serem consideradas nas políticas públicas, por exemplo. E assim, diante das diferentes possibilidades ofertadas no meio *online*, ainda nos deparamos com o conceito ‘romântico’ relacionado à infância – ‘paparicação’, pureza, etc.

A ideia de infância romantizada apresenta uma expectativa por parte do adulto em relação à atuação da criança sobre ela mesma, sob a condição de se tornar ‘popular’, num produto final cada vez mais valioso quando ‘curtido’, ‘compartilhado’, ‘visualizado’ por muitos.

Nesse sentido, o *youtuber*-mirim demarca outro espaço de agenciamento social, produção e disseminação de aspectos da cultura lúdica digital, que está relacionado ao capital cultural, social e ao direito de participação.

Ao tratar da cultura lúdica, Brougère (2010, p. 53) destaca que

[...] a mídia desempenha nas sociedades ocidentais um papel considerável, tanto entre os adultos quanto entre as crianças. [...] tentar perceber as múltiplas consequências dessa situação quanto à brincadeira e os brinquedos da

criança, independe de qualquer julgamento de valor.

Ou seja, a cultura lúdica infantil está permeada por referências da mídia, que são reveladas nos brinquedos e brincadeiras:

[...] atualmente, nossa cultura lúdica está muito orientada para a manipulação de objetos; sem dúvida, isso é uma dimensão essencial. Como consequência, ela evolui, em parte, sob impulso de novos brinquedos. Novas manipulações (inclusive jogos eletrônicos e de vídeo-game [*sic*]), novas estruturas de brincadeiras, ou desenvolvimento de algumas em detrimento de outras, novas representações: o brinquedo contribui para a o desenvolvimento da cultura lúdica. (BROUGÈRE, 2010, p. 54).

O autor acrescenta ainda que

[...] a cultura lúdica está impregnada de tradições diversas: nela encontramos brincadeiras tradicionais no sentido estrito, porém talvez mais estruturas de brincadeiras reativadas, elementos, temas, conteúdos ligados à programação infantil ou a imitação dos colegas ou dos mais velhos. (BROUGÈRE, 2010, p. 62).

E, segundo ele, é a partir das estruturas “disponíveis e dominadas pelas crianças” que a televisão³⁴ apresenta novos conteúdos: “em parte, as formas das brincadeiras mais contemporâneas reativam estruturas de brincadeiras que pertencem a um núcleo constante da cultura lúdica, pelo menos há diversas gerações” (BROUGÈRE, 2010, p. 62).

Com isso, a cultura lúdica é aquela constituída pela cultura mais ampla (formada pela sociedade) e apresenta suas singularidades a partir dos costumes lúdicos aprendidos e redefinidos que envolvem, além da cultura, o meio social, as capacidades e as atitudes (BROUGÈRE, 2010). Podemos afirmar assim que tanto a cultura mais ampla como a cultura lúdica estão em constante mudança, e as tecnologias oferecem outros/novos elementos para o imaginário infantil, que cria e recria outras brincadeiras, assim como também estabelece relações com as estruturas de brincadeiras que acompanham as gerações.

³⁴ Apesar de Brougère tratar da televisão, podemos criar relações com as demais tecnologias, como *smartphones*, *tablets* e computadores.

A criança produz cultura e é produzida por ela em sua cultura de pares (CORSAO, 2011). É na brincadeira que ela encontra formas para realizar desejos que sua idade não comporta, fazendo dos adultos ou das crianças mais experientes mediadores em potencial (VIGOTSKI, 2007). E sua cultura se constitui das mais variadas formas, possibilitando que seja manifestada, que se desenvolva e se relacione com o outro:

[...] as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (tal transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (CORSAO, 2002, p. 114).

Desde monstros a papeis sociais, as crianças exercitam sua imaginação, estabelecendo sua cultura, formando e transformando, indo além da simples ‘reprodução’ do mundo adulto, já que

[...] o processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas também se tornam parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças. (CORSAO, 2002, p. 115).

Nessa cultura de pares, as crianças também estão utilizando os artefatos tecnológicos. Sobre tal aspecto, Rivoltella (2017) observa que o problema é a tecnologia mesmo, o meio, como já disse McLuhan, pois ter somente aplicativos educativos ou programas de criança não garante o uso seguro das tecnologias. Os usos das tecnologias pelas crianças podem ser negociados e propostos juntamente com brincadeiras de diferentes naturezas,

[...] afinal, as crianças são muito sensíveis e suscetíveis aos apelos e seduções das tecnologias móveis e seus tempos de atenção revelam-se outros, e dependendo da situação, nem sempre se aproximam dos tempos do brincar e de outras possibilidades que a brincadeira oferece. Nesse cenário, se quisermos entender e nos aproximar de

uma compreensão contemporânea da infância, não podemos abrir mão de tal discussão. (FANTIN, MULLER, 2017, p. 195).

Para Mantovani (2017), hoje, o acesso possibilitado às crianças no uso das tecnologias é muito livre, principalmente às crianças muito pequenas. Na entrevista que realizamos, a autora mencionou livro *Digital Kids*, publicado em 2008, quando tratou do uso do computador pelas crianças. A autora afirma que muitas coisas mudaram de lá para cá: “difusão, os instrumentos de tecnologia, os celulares estão muito mais difusos e a exposição da criança a tecnologia é muito maior, assim como também dos seus pais” (MANTOVANI, 2017).

Para ela, não há problema quando a criança pega um livro e, nesse contato, vira as páginas como se estivesse utilizando um *tablet*, pois as crianças exploram o mundo ao redor de diversos modos:

[...] posso dizer que é muito natural virar o livro dessa forma, assim como é natural para a criança usar de outro modo. É importante que explore aquele livro, isso não me preocupa porque demonstra o que é natural para aquela criança. (MANTOVANI, 2017).

No entanto, é bom lembrar que, tratando-se do ambiente *online*, os perigos também vêm à tona, conforme mencionado anteriormente, a partir de Prout (2010). E, diante das possibilidades de participação que se têm apresentado à criança no ambiente digital e fora dele, como podemos assegurar o direito de proteção à criança frente a esse ‘trabalho infantil’, que se encontra ao lado de tantos outros: em atividades ilícitas, trabalhos domésticos, no meio rural, no circo, nas diferentes mídias (televisão, cinema, publicidade, teatro)?

Foi a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) que a criança passou a ser considerada como sujeito de direitos, ficando sob responsabilidade da família, do Estado e da sociedade a sua proteção integral. O trabalho infantil foi vedado aos menores de 16 anos, exceto quando em atividade de ‘aprendiz’, a partir dos 14 anos:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

XXXIII - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer

trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos. (BRASIL, 1988).

Mas, no âmbito das atividades artísticas (teatro, circo, cinema, televisão, publicidade), a Convenção da Organização Internacional do Trabalho (1978), em sua atualização de 2002, autorizou o trabalho infantil em casos ‘individuais’, com limitação de horas e condições de trabalho, complementares à determinação do ECA (BRASIL, 1990a), que em seu art. 149, inc. II, trata da autorização e fundamentação da decisão.

Antes, aqueles que optavam pela carreira artística eram vistos com discriminação (CAVALCANTE, 2011; FURLAN, 2009), e foi no século XX que esse posicionamento mudou, já que a indústria cultural percebeu a cultura e a arte como nichos de mercado, antecipando assim o seu consumo entre as crianças. Na sociedade consumista em que vivemos, encontramos crianças com agenda lotadas de datas para realizarem shows, desfiles e publicidade. Um mercado que estrategicamente dita os modos – de adulto precoce – de ser criança, para que ela se enquadre aos padrões comerciais:

[...] o consumo sem reflexão pela criança, assim como o trabalho enquanto modelo, podem contribuir negativamente ao seu crescimento, uma vez que essa rotina acarreta a antecipação de fases de vida, ou seja, a experiência de ser adulto enquanto criança e a anulação de sua infância. (MULLER, 2014b, p. 15).

Afinal, esse espaço de trabalho infantil e de ‘participação’, contemplado por alguns adultos sob um olhar romântico, inocente, de criança a ser paparicada, impõe a ela exigências e padrões adultocêntricos, em programas de competição entre elas.

Preocupado com o futuro da criança, com o ‘vir a ser’ já marcado historicamente, em certas situações, o adulto faz da atividade profissional dessa criança o sustento da família, quando o canal de uma criança no YouTube apresenta altos rendimentos. Podemos destacar os canais infantis ‘Clubinho da Laura’, com 6 milhões de inscritos e ganhos estimados entre 15,7 e U\$ 251 mil; e ‘Planeta das Gêmeas’, com 10 milhões e rendimentos estimados entre 9,9 mil a U\$ 158,6 mil (CLUBINHO..., 2019)

As crianças vêm consumindo o YouTube de um modo expressivo ao longo dos anos, passando de 20 bilhões de visualizações em 2015

para 52 bilhões no ano de 2016 (CORRÊA, 2016) e ultrapassando 115 bilhões em 2017 (CORREA, 2017). Dos 100 canais de maior audiência do YouTube no Brasil, 36 eram destinados às crianças em 2015, passando para 48 no ano de 2016 (CORREA, 2016).

Precisamos lembrar que a criança, sobretudo, possui uma condição de infância a ser garantida. Por isso, à medida que ela se interessa pelas tecnologias, tal fato pode ir além do entretenimento ou uso instrumental, sobretudo a partir de um viés de formação e mediação crítica que possa problematizar as formas de consumo infantil e apresentar diversas possibilidades que esse ‘recurso’ e essa prática cultural possam oferecer (FANTIN, MULLER, 2017).

2.1.2 Consumo de tecnologias digitais por crianças: alguns dados de pesquisas

O consumo e a conectividade mundial vêm crescendo anualmente, assim como o uso das redes sociais, conforme demonstram dados de julho/2018: Facebook (2,2 bilhões de contas ativas mensalmente), YouTube (1,9 bilhões), Whatsapp (1,5 bilhões), Facebook Messenger (1,3 bilhões), Wechat (1.040 bilhões) e Instagram (1 bilhão) (MOST..., 2018).

No Brasil, de 2015 para 2016, houve um aumento de 10% no uso de mídias sociais (cerca de 19 milhões), sendo o Facebook o mais utilizado, com 130 milhões, seguido do Whatsapp, com 120 milhões; do YouTube (98 milhões) e do Instagram (57 milhões) (MOST..., 2018). Nesse período, 58% da população brasileira acessavam as redes sociais ao menos uma vez ao mês, e seu uso diário era de 3h43min, perdendo o posto de primeiro colocado para as Filipinas, com 4h17min (DIGITAL..., 2017).

Em 2017, houve um aumento de cerca de 10,2 milhões de usuários, o que representa um percentual de 4,6% em comparação a 2016, totalizando 74,9% da população brasileira conectada, sendo o *smartphone* o dispositivo mais utilizado, com 97%, seguido do computador, com 56,6%. Um dado que nos chama atenção é que cerca de 2,3 milhões de idosos passaram a acessar a internet no corrente ano pela primeira vez. E mesmo representando apenas 31,1% desse grupo, atesta-se a mudança nas formas de eles se relacionarem, já que, de modo geral, a internet é utilizada para se comunicar por textos, imagens, voz e realizar chamadas de voz ou vídeo. Registra-se também que jovens entre 20 e 24 anos são os mais conectados, com 88,4% (IBGE, 2017).

Apesar de se apresentar 13 anos como a idade mínima para cadastro no Facebook, Instagram, 16 anos para o Whatsapp e 18 para ter um canal no YouTube, tal uso vem crescendo até mesmo por crianças que infringem as políticas de usos e termos para se sentirem pertencentes a um meio que não é indicado para sua faixa etária, ficando suscetíveis a certos riscos e perigos que a internet também apresenta.

E, diante desse cenário, as mídias possuem forte presença enquanto formadoras de opinião, mas não se limitam a isso. O sensacionalismo, as *fake news* veiculadas nas notícias de sequestro, assassinato e abuso sexual geram desconforto e insegurança à sociedade em geral. Afinal, a responsabilidade da educação da criança é do adulto, e por isso prepará-la para lidar com as demandas do nosso tempo é um meio de enfatizar que elas não vivem em um mundo à parte, mas num mundo em que também interagem e são formadoras de cultura.

Ao mesmo tempo em que as mídias oferecem um repertório comum e outras formas de socialização (BELLONI, 2007, FANTIN, 2006b), as sensações geradas pelas formas de violência apresentadas nas mídias ainda merecem outras ponderações, principalmente na relação com a saúde mental, física e social. Em 1950, por exemplo, pesquisas já tratavam do modo como as crianças aprendiam e eram afetadas pela violência vinculada às mídias, obtendo como resposta “que a violência nas mídias aumenta a prevalência percebida da violência no mundo. Na forma de entretenimento, serão vistas mais mortes gráficas em uma noite na televisão do que se vê durante toda a vida” (RICH, 2013, p. 34).

Psicólogos, legisladores e educadores do Center on Media and Child Health de Boston, diante da disseminação da televisão em 1950, preocuparam-se em saber como as crianças aprendiam e eram afetadas pela violência nas mídias. Mais de mil pesquisas afirmaram que as crianças com pouca experiência e conhecimento apresentavam um aumento dos riscos relacionados à depressão e ansiedade, quando expostas a violência, uma vez que “a violência nas mídias aumenta a prevalência percebida de violência no mundo” (RICH, 2013, p. 34).³⁵ “Pesadelos, transtornos graves do sono e até mesmo sintomas similares aos do transtorno de estresse pós-traumático” foram sintomas dos relatos clínicos, que acrescentam: “quando estamos expostos a crescentes quantidades e severidade de violência, nós nos habituamos a ela e nos dessensibilizamos ao sofrimento resultante”, e isso ocorre devido à adaptação do nosso organismo (RICH, 2013, p. 35). As pesquisas ainda

³⁵ Tal exposição nos permite relacioná-la a outros artefatos midiáticos, tratados mais profundamente nos próximos capítulos.

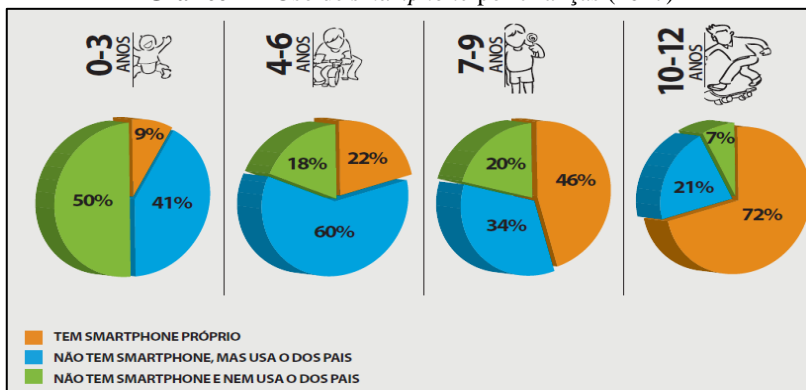
indicaram uma parcela considerável de pensamento e comportamento agressivo decorrentes da violência.

Em relação à criança, os autores afirmam que o fato de não possuir “uma extensa biblioteca de experiências de vida com as quais comparar o que estão assistindo” aumenta o risco de depressão e ansiedade. Outro resultado encontrado, porém em menor escala, foi em relação ao pensamento e comportamento agressivo decorrente da violência:

Apesar da preocupação pública e dos protestos contra as mídias violentas após tiroteios em massa como o ocorrido na Columbine High School ou, mais recentemente, na Sandy Hook Elementary School, hoje não conseguimos identificar de forma antecipada os jovens em maior risco para agressão devido à exposição à violência nas mídias. (RICH, 2013, p. 35).

De acordo com a *Pesquisa Panorama Mobile Time/Opinion Box* – realizada no Brasil em novembro de 2017, com “545 adultos brasileiros que possuem smartphone e têm filhos de 0 a 12 anos de idade” (PANORAMA MOBILE TIME, 2017), por meio de questionário *online* –, apesar de as crianças não terem *smartphone*, muitas utilizam os de seus pais, e esse número diminui conforme elas ganham seus próprios dispositivos:

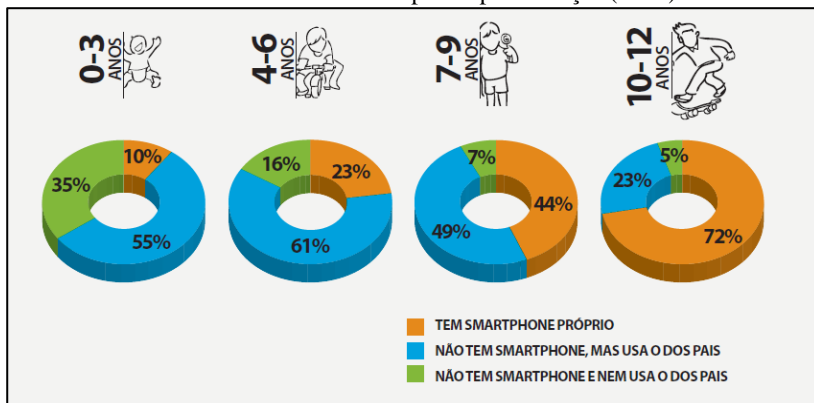
Gráfico 4 – Uso de *smartphone* por crianças (2017)



Fonte: Panorama Mobile Time/Opinion Box (2017, p. 3).

Dados mais recentes da referida pesquisa, realizada no ano de 2018 com 2.172 pais, apresentam aumento no uso de *smartphones* por bebês e crianças entre 0 e 3 anos:

Gráfico 5 – Uso do smartphone por crianças (2018)



Fonte: Panorama Mobile Time/Opinion Box (2018, p. 4).

Segundo essa pesquisa, na maioria das vezes, os pais ficam ao lado de seus filhos “observando e controlando” o que eles fazem, no caso dos 52% de crianças de 0 a 3 anos, a vigilância diminui conforme a idade das crianças aumenta: entre 10 e 12 anos, o índice alcança 18%. De 2017 para 2018, decaiu 5% o número de pais que utilizavam ferramenta de filtro/controla de conteúdo sobre o que o filho acessou no celular (73%), controle este mais utilizado com crianças entre 4 e 6 anos (34%) e menos com crianças entre 10 e 12 anos (18%).³⁶ A pesquisa apurou também que 31% dos adultos estipulam até uma hora de uso dos artefatos pelas crianças; 25% limitam a 30 minutos; e 19% permitem que elas usem o quanto desejarem (PANORAMA MOBILE TIME, 2017). Em 2018, pais com crianças até 9 anos informaram que elas utilizavam *smartphone* por até 2 horas ao dia; já entre as crianças de 10 a 12 anos, 52% utilizavam mais de 2 horas/dia. Em relação ao *smartphone*, 72% dos pais autorizavam seus filhos a utilizarem bate papo e redes sociais, passando para 49% em 2018; 28% autorizavam os filhos a comprarem aplicativos e jogos através do *smartphone*, índice

³⁶ A pesquisa não deixa claro os motivos que levaram a mudança dessa postura, o que pode estar relacionado a vários fatores, entre os quais: confiança dos adultos, presença e mediação, instrução, etc.

que reduziu para 15% em 2018; 87% verificavam as conversas e com quem seus filhos conversavam, controle que cresceu 2% em 2018 (89%); 33% deixavam com que os filhos utilizassem o *smartphone* o quanto desejassem; 23% o permitiam por mais de 2 horas ao dia; e 22% limitavam o acesso a 2 horas diárias, índices estes relativos a 2017.

Em 2018, 68% informou restringir o tempo de uso; as mães demonstraram estar mais atentas e os pais serem mais permissivos, além de relatarem que a compra de um celular é influenciada pelos amigos (55%), seguido da televisão (18%), irmãos e primos (13%), pais (11%), outros (3%).

Por fim, a respeito de o uso do celular ajudar ou não na criação dos filhos, os percentuais ficaram muito próximos. Para 48% dos pais, o uso atrapalha; e para 52%, mais ajuda do que atrapalha. No ano de 2018, os percentuais ficaram muito próximos: 49% alegaram que atrapalha mais que ajuda; e 51%, que mais ajuda do que atrapalha.

Embora a referida pesquisa tenha sido realizada somente com pais que possuem *smartphones*, uma parcela ainda pequena em escala nacional, ela nos traz elementos muito pertinentes, como: o consumo da tecnologia é precoce entre as crianças, e as posturas dos adultos são as mais diversas.

A Scientific Reports – Revista Científica Nature (Londres) – publicou um artigo tratando de uma pesquisa realizada com 715 pais de bebês e crianças bem pequenas, de até 3 anos. 75% das famílias informaram utilizar *tablets* e *smartphones* diariamente, sendo 51% bebês entre 6 e 11 meses e 97% de crianças entre 25 a 36 meses (BBC, 2017).

O Comitê Científico da França constatou que o consumo das tecnologias se dá desde os 5 meses e que a cada hora que bebês e crianças entre 6 meses e 3 anos passam em frente das telas interativas pode ocorrer uma perda de 15 minutos de sono, além de dormirem menos durante a noite e mais durante o dia.

Apesar de relatarem que os bebês dormem em média por 10 a 12 horas, o uso das telas pode estar atrelado à perda do sono. Ou seja, nessa concepção, as tecnologias estariam contribuindo negativamente para o desenvolvimento delas, já que nessa idade é fundamental o momento do sono. No mais, eles ainda ponderam que tal uso pode contribuir para o desenvolvimento da atividade motora de modo mais rápido (BBC, 2017), diferentemente do que defende Tisseron (2013), ao enfatizar a importância de trabalhar com todos os dedos e de aliar a proposição de brincadeiras diversas.

A pesquisa “EU Kids Online II”, realizada em toda a Europa, com crianças e jovens entre 9 e 16 anos, afirma que 66% das crianças utilizam internet em seus quartos, a mesma proporção dos seus pais; já os jovens ficam um pouco abaixo desse percentual, com 60% (MASCHERONI, 2013). Nos 25 países pesquisados, o estudo constatou que

[...] em geral as relações parecem positivas, as intervenções dos pais são percebidas como úteis, são frequentemente levadas em consideração (pelo menos muito mais do que se esperaria de uma visão adolescentes “rebeldes”) e seu envolvimento é apreciado. Pode-se supor que este seja o índice de relações realmente autoritárias na família, mas parece ser mais negociação. No entanto, a última seção registra que esses bons relacionamentos nem sempre se traduzem em uma abertura comunicativa em áreas sensíveis, em que os meninos desejam ainda manter uma parcela de *privacidade* em relação aos pais e preferem o apoio dos pares. (HADDON, 2013, p. 88, grifo no original).

Frente a essa realidade sobre o uso da internet, no contexto italiano, 39% das crianças pesquisadas informaram ignorar os conselhos de seus pais às vezes; e 8%, completamente; 48% pensam que as estratégias implementadas pelos pais limitam as atividades na internet; 10% consideram que as limitações são consistentes; 16% preferem uma mediação mais leve por parte dos pais e 10% gostariam que seus pais realizassem mais mediação (MASCHERONI, 2013).

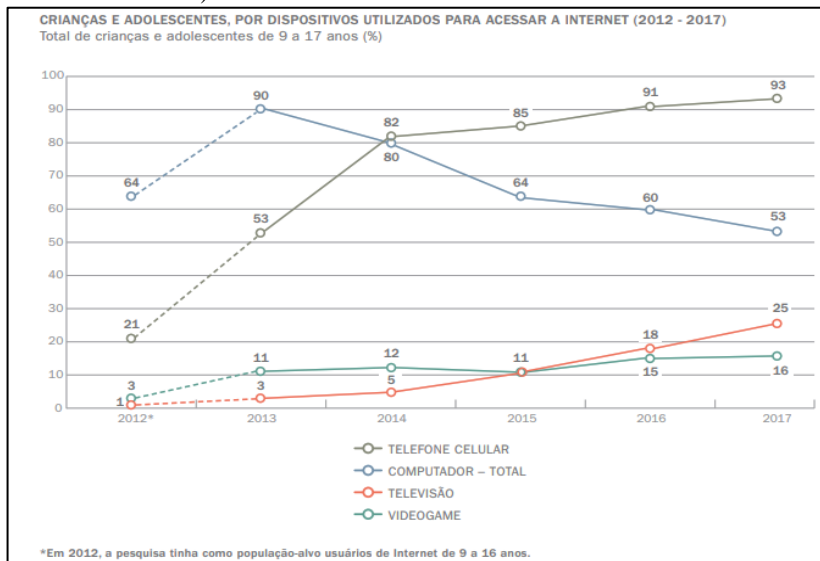
A pesquisa supracitada apresenta indicativos para pensarmos a educação com as crianças ainda menores, ampliando a discussão ao tratar de uma faixa etária que, por vezes, não possui a linguagem verbal desenvolvida, mas, como vimos, já consome as tecnologias. Quando maiores, como podemos perceber, dependendo da relação familiar, criam-se ciclos de resistência aos pais que buscam acompanhá-los em suas atividades, talvez também pelo fato de a pesquisa investigar aspectos do processo de transição da infância para a adolescência, momento que gera inúmeras mudanças biológicas e psicológicas.

Ainda sobre os usos e consumos de tecnologias móveis entre crianças, o mapeamento realizado por Fantin (2018) em diferentes países destaca que:

Nos EUA, mais de 72% das crianças com até oito anos e 38% com até dois anos usam dispositivos móveis. Na Alemanha, 65% das crianças da escola primária usam *tablet* e *smartphone* [...]. A percentagem de crianças portuguesas que diz acessar a internet diariamente com o uso de *smartphone* é de 35%, o mesmo valor da Irlanda. (FANTIN, 2018, p. 70).

A Dinamarca é quem possui o índice mais elevado (72%) no acesso diário à internet pelo smartphone por crianças a partir dos 9 anos, seguido do Reino Unido com 56% e Itália com 42% (SIMÕES *et al.*, 2014). E sobre os dados no Brasil, o uso de celulares para acessar a internet por crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos passou de 91% para 93% de 2016 para 2017 e o computador, notebook ou tablet de 60% para 53%, uma grande redução se comparado principalmente a 2013, quando representava 90% dos acessos (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2017):

Gráfico 6 – Acesso de crianças e adolescentes a internet por dispositivos (2012 a 2017)



Fonte: TIC Kids Online Brasil (2017, p. 126).

Apesar de estes dados fazerem referência às crianças maiores, ao tratarem das atividades *online*, a mesma pesquisa menciona que houve

um aumento no uso da internet por crianças menores de 9 anos, e por isso a “importância de dedicarmos pesquisas e atenção a crianças de zero a oito anos” (CORRÊA, 2017, p. 41). Segundo Holloway, Green e Livingstone (2013), elas desfrutam de atividades como vídeos, jogos, atividades para casa, socialização que aumenta conforme a idade da criança.

Os autores ainda apresentam dados relacionados à conectividade de crianças de 0 a 8 anos em diferentes países: a Coreia do Sul apresenta 93% de crianças entre 3 e 9 anos conectadas, numa média de 8 a 9 horas por semana (2012); Nos EUA, 25% das crianças de 3 anos ficam *online* diariamente, índice que atinge 50% entre as crianças de 5 anos e chega a quase 70% entre as de 8 anos (2011). Na Austrália, 79% das crianças entre 5 e 8 anos estão conectadas (dados de 2012) (HOLLOWAY; GREEN; LIVINGSTONE, 2013).

Diante de tais dados, assim como Tomé (2017) e Mantovani (2017), consideramos que o entendimento da relação entre criança e artefatos tecnológicos pode “representar a possibilidade de ampliar e ressignificar certas práticas culturais de outros tempos, de modo a atualizá-las em suas brincadeiras na complexidade do cenário atual” (FANTIN, MULLER, 2017).

Além disso, há outro fator que merece destaque, relacionado não apenas ao acesso às tecnologias ou a uma condição socioeconômica mais restrita, devido à pouca instrução para seu uso, mas à questão das habilidades de uso e/ou das competências midiáticas e digitais, que variam conforme o capital social e cultural.

Aroldi (2017) afirma que a competência, entendida como as capacidades que as crianças têm de desfrutar dos usos, e as qualidades das experiências *online* se diferem conforme a desigualdade sociocultural. O autor acrescenta também que desfrutar ao máximo das potencialidades da rede e das tecnologias é estar incluído digital e socialmente, pelo viés da participação e, sobretudo, do meio social, já que a inclusão digital se transforma facilmente em exclusão social quando nem todos estão sendo envolvidos.

E quais seriam as diferenças entre o brincar físico e o digital? As possibilidades de expansão sem a necessária presença de outra pessoa, nas quais a tecnologia atua como mediadora? O *online* dá mais abertura para a criação de repertório sem a presença ativa e responsável do adulto? Mas, ao mesmo tempo, que riscos oferece? As inúmeras posturas das crianças nos usos das tecnologias tratam da presença do adulto enquanto mediador das situações, o que possibilita que a criança

vá além do que é oferecido ou não, pois as crianças transitam entre o que constroem no espaço *offline* para o *online* e vice-versa.

As diversas facetas das crianças aqui representadas permitem compreender aspectos das diferentes condições de infância e suas subjetividades, *on* ou *offline*, em que a tecnologia se torna mais um espaço de interação, muitas vezes complementar ao que temos quando estamos *offline*. Ela participa e, cada dia mais, busca por espaços de socialização, criando outras formas de viver a infância, principalmente a partir dos recursos disponibilizados pelas tecnologias digitais, que ainda se deparam com poucos espaços de formação.

Portanto, pesquisar sobre as crianças e os usos das tecnologias digitais extrapola o âmbito da dimensão infantil, principalmente quando se percebe que os usos – qualificados ou não – estão fortemente relacionados à mediação do adulto, seja ao *restringirem*, por considerá-la como risco, seja ao encorajar a criança, *capacitando-a* para seu uso, assim como ‘condicionando-a’ pela tecnologia.³⁷ Como ressalta Fantin (2006a), pensar sobre a criança implica envolver o contexto em que vive, as relações que estabelece com os adultos e com seus pares, nas mais diferentes culturas. E, assim, seguimos refletindo sobre a ampliação das práticas culturais infantis com as tecnologias, em diferentes contextos.

2.2 CRIANÇAS, TECNOLOGIA E FAMÍLIA: PESQUISAS EM DIFERENTES CONTEXTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Para construir uma compreensão sobre o que é ser criança na era da cultura digital, num contexto em que cada vez mais se percebe a importância do adulto ou de alguém mais experiente para realizar a mediação, realizamos uma revisão de literatura, que, em certa medida, também pode ser entendida como uma ‘metapesquisa’, como foi classificada durante a qualificação da tese.

Inicialmente, consultamos as bases de dados da Capes,³⁸ a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³⁹ e o

³⁷ Trataremos sobre os tipos de medição no próximo capítulo, sobre ‘famílias’.

³⁸ Banco de dados de teses e dissertações defendidas desde 1987 e fornecidas pelos programas de pós-graduação, com cerca de 458 mil resumos.

³⁹ Biblioteca Digital que integra teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

ProQuest,⁴⁰ utilizando grupos de palavras-chave. Tal escolha se deu para direcionar mais a busca e por apresentar mais resultados, uma vez que, quando realizada somente por palavras, obtivemos um resultado amplo e vago.⁴¹ Apresentamos, abaixo, os grupos de palavras derivados das palavras-chaves ‘criança, família, mediação, tecnologias digitais e educação’, que, ao longo da construção do estado da arte, foram sendo readaptadas em grupos, à medida que nos deparávamos com poucos resultados, principalmente no contexto brasileiro.

Tendo em vista o que vem sendo pesquisado em nível internacional, apresentaremos em seguida pesquisas e projetos de diferentes países, que serão retomados em alguma medida no capítulo de análise de dados sobre o tema, a fim de ampliarmos ainda mais nossa discussão, considerando a diversidade educacional que por vezes nos aproxima, e por vezes nos afasta.

a) 1º Grupo de palavras: criança AND família AND tecnologia AND mediação AND educação

• BDTD

No BDTD, encontramos seis trabalhos relacionados à mediação da leitura, educação literária, educação inclusiva, relações do esporte da mídia com a cultura lúdica das crianças e a dissertação *Cultura lúdica e televisão: mediações no contexto escolar*, a que mais se aproximou de nosso objeto. Defendida em 2012 na Universidade Estadual Paulista (Unesp), de autoria de Jucileny Bochorny, buscou perceber a presença da televisão na cultura lúdica infantil e suas formas de mediação com os pares, fazendo da escola um espaço de socialização dos personagens midiáticos.

• Capes

Na base de dados de teses e dissertações da Capes, encontramos dois registros, um tratando da sexualidade na relação criança e televisão e o outro tratando da família enquanto mediadora de leitura.

⁴⁰ Com sede nos Estados Unidos, é considerado o maior e mais relevante banco de teses e dissertações do mundo, com mais de 2,7 milhões de trabalhos *online* e 1,2 milhão de trabalhos na íntegra.

⁴¹ Levantamento bibliográfico realizado entre 2015 e 2016.

- ProQuest

Utilizando o grupo de palavras ‘children AND family AND technology AND mediation AND education’, entre os anos 2010 e 2016, foram relacionados nove trabalhos, mas relativos a outra faixa etária, a pessoas com deficiência e a áreas mais abrangentes. Não obtivemos resultados ao utilizar as palavras na língua portuguesa.

b) 2º Grupo de palavras: crianças AND educação AND tecnologias móveis

- BDTD

Neste banco, encontramos quatro dissertações e uma tese, mas apenas dois trabalhos eram voltados às crianças menores de até 8 anos, dentre os quais a dissertação de minha autoria (MULLER, 2014a), conforme já mencionado no decorrer do texto.

A dissertação *O brincar na Educação Infantil: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira* defendida em 2014 por Lorivane Meneguzzo, na Universidade de Caxias do Sul, propõe-se a observar, por meio da videogravação, como a inserção de *smartphones* e *tablets* em salas com crianças de 3 e 4 anos modifica o brincar. Em sua escrita, além de tratar a respeito das crianças, a autora sinalizou algumas recomendações e indicações para a prática docente.

- Capes

De 87 registros,⁴² 9 apresentaram alguma relação com a temática de pesquisa e, desses, 2 já foram mencionados na consulta realizada no BDTD (MENEZES, 2014; MULLER, 2014a), resultando, assim, num total de 2 novas teses e 5 dissertações.

A tese *A cultura lúdica das crianças contemporâneas na 'sociedade multitela': o que revelam as 'vozes' de meninos e meninas de uma instituição de Educação Infantil*, defendida em 2014, na UFSC, por Marluci Guthiá Ferreira, trata da relação das crianças com as mídias eletrônicas e sua presença nos modos de viver a infância com base nas brincadeiras de crianças pequenas. Entre observação participante, audiogravação, videogravação, entrevistas, fotografias, desenhos e diário de campo, destacam-se as experiências lúdicas que envolvem as tecnologias digitais, assim como o convívio entre pares e as brincadeiras tradicionais.

Infância, TIC e brincadeiras: um estudo na visão de profissionais da Educação Infantil: desafios da geração homo sapiens, dissertação defendida em 2013, na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), por Luciana Maria Rinaldini Canassa, analisa, a partir de um estudo de caso, a influência das mídias e multimídias nos jogos e brincadeiras de crianças entre 4 e 6 anos. O estudo revelou o interesse das crianças pelos artefatos eletrônicos – *games*, celulares, internet, televisão – e, em contrapartida, uma menor participação nas brincadeiras e jogos tradicionais.⁴³

⁴² Esses registros foram obtidos em consulta às 26 áreas indicadas pelo site, quais sejam: educação; educação brasileira; educação e contemporaneidade; educação e saúde; educação escolar; educação, cultura e comunicação em periferias urbanas; educação, cultura e processos formativos; educação, sociedade e culturas; educação, sociedade e *práxis* pedagógica; educação: teoria e prática do ensino; enfermagem na promoção da saúde; enfermagem, cuidado e saúde; enfermagem, saúde e sociedade; estudos culturais em educação; educação; formação de professores; formação de professores na educação básica; informação, memória e tecnologia; instituição educacional e formação do educador; interfaces sociais da comunicação; promoção da saúde; psicologia; psicologia e sociedade; psicologia educacional; saúde da criança e do adolescente; teorias, políticas e culturas em educação.

⁴³ Encontramos apenas o resumo do trabalho no BDTD, mas, no site da instituição em que ocorreu a defesa, não encontramos o trabalho disponível *online*, o que não nos permitiu ampliar as discussões em diálogo com este trabalho.

A dissertação de Diva Lúcia Rodrigues, *Representações de professores sobre o uso da informática na Educação Infantil: estudo de caso em uma escola pública de Santa Maria (DF)*, defendida em 2015, na Universidade de Brasília, compreende as atitudes e concepções relacionadas ao uso da informática por meio de um estudo de caso com docentes, em que alguns deles apresentaram resistências ao seu uso, devido ao desconhecimento e ao pouco domínio da linguagem digital, mas em busca de incluir a informática no contexto da Educação Infantil.

Sob a vertente dos Anos Iniciais, a dissertação *Novos letramentos na escola: uma análise da integração do tablet às práticas pedagógicas no Ensino Fundamental*, defendida por Ana Paula Knaul em 2015, na UFSC, propôs-se a problematizar e analisar a integração do *tablet* em duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. A partir da perspectiva dos novos letramentos, verificou-se a importância da fluência digital dos docentes, da infraestrutura necessária e da adequação do currículo ao processo de ensino e aprendizagem, de modo a dialogar com as tecnologias móveis.

A dissertação *Navegar no ciberespaço: as rotinas de navegação de crianças em processo de alfabetização*, de Silviane de Luca Avila, defendida em 2014, na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), apresenta um estudo de caso que envolveu observação participante, entrevista coletiva semiestruturada e intervenções pedagógicas, visando analisar as rotas de navegação de crianças do 1º ano, caracterizadas como: novato, leigo e esperto (SANTAELLA, 2004). O estudo destaca que as relações entre o uso das hipermídias, alfabetização formal, letramento e letramento digital possuem influência entre si e ocorrem em paralelo.

Jogos digitais e mediação do conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural é a dissertação defendida por Wagner Wagner Antonio Junior em 2014, na Universidade de São Paulo (USP). A partir da relação entre pesquisador, professoras e crianças, foram desenvolvidas atividades lúdicas num laboratório de brinquedos e materiais, com o propósito de investigar “o papel dos jogos digitais e a mediação do conhecimento, em espaços não formais de educação” (ANTONIO JUNIOR, 2014, p. 7). Por meio de vídeos, entrevistas, conversas, registros no diário de campo e conversa com as professoras, percebeu-se “a incidência das modalidades de mediação que são mais efetivas para propiciar a cultura lúdica e ao mesmo tempo a ampliação da experiência da criança” (ANTONIO JUNIOR, 2014, p. 7), além de indicar a ampliação dos estudos referentes às “categorias de mediação e

à influência da educação não formal em sala de aula” (ANTONIO JUNIOR, 2014, p. 152).

Num contexto mais amplo, a tese *Narrativas acadêmicas e midiáticas produzindo uma geração digital*, defendida em 2015, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por Sandro Faccin Bortolazzo, realizou um mapeamento nas revistas *Veja* e *Época* – entre 1998 e 2013 –, a fim de perceber as narrativas acadêmicas e midiáticas na produção da cultura digital. A diferença entre a geração atual e as demais se dá pela familiaridade, convivência e excelente habilidade com os artefatos digitais, além de sinalizar os perigos de acesso, os aspectos de velocidade e consumo, que também se apresentam relacionados às tecnologias digitais, e seu convite a se fazer presente nos contextos escolares.

- ProQuest

Com o grupo de palavras ‘children AND education AND mobile technologies’, entre 2010 e 2016, obtivemos 33 resultados relacionados à área da saúde, em disciplinas específicas dos Anos Iniciais, de professores do Ensino Secundário e em áreas mais abrangentes. Novamente, não obtivemos resultados quando utilizado o grupo de palavras na língua portuguesa.

c) **3º Grupo de palavras: crianças AND tecnologias digitais AND família**

- BDTD

Das três dissertações e uma tese encontradas, nenhuma fazia referência à área da temática e/ou à faixa etária desta pesquisa.

- Capes

Foram encontrados três registros no *site* da Capes, mas dois não compreenderam a faixa etária e um não tinha relação com a temática em questão.

- ProQuest

No período de 2010 a 2016, encontramos 46 resultados, alguns já mencionados na busca realizada pelos grupos de palavras anteriores, sobre educação especial e professores de outras áreas. Também encontramos pesquisas envolvendo o modelo de um computador por aluno, tecnologia e o desenvolvimento pessoal, entre outras. Com o grupo de palavras em português, obtivemos apenas um resultado, que não se aproximava do estudo proposto.

No Portal de Periódicos da Capes,⁴⁴ utilizando o grupo de palavras mencionado anteriormente, percebemos que alguns trabalhos se repetiam e estavam voltados ao contexto da educação formal, o que nos fez optar pelas palavras ‘**mediação AND parental**’, com as quais obtivemos dez resultados, do período entre 2005 e 2013,⁴⁵ estando a televisão relacionada a estudos sobre obesidade infantil, violência, dentre outros.

‘**Mediação AND pais AND tecnologia**’ foi outro grupo de palavras que apresentou sete trabalhos; no entanto nenhum deles faziam referência ao contexto familiar e/ou à faixa etária entre 0 a 8 anos.

Com o grupo de palavras ‘**mediação AND família AND tecnologia**’, encontramos quatro resultados, entre os quais um artigo que tratava da mediação do computador e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, escrito por Ana Maria Munhoz Fett e Cleide Marly Nébias em 2005, intitulado *As mediações tecnológicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores*.

No decorrer do levantamento bibliográfico, a mediação da família apresentou-se voltada para o acesso à televisão, e essa realidade pode estar relacionada não somente ao fato de ser uma tecnologia mais antiga, mas também à dificuldade de adentrar em um espaço mais íntimo, particular e singular de cada um, que é o espaço doméstico. No entanto, tal aproximação permite o aprimoramento do diálogo entre o contexto familiar e escolar, que por vezes parece distante, apesar de haver interesses e objetivos comuns quando se trata da educação das crianças.

⁴⁴ Composto por cerca de 30 mil periódicos, livros, normas técnicas, entre outros.

⁴⁵ Período sugerido pelo *site*. Ao pesquisar de 2010 a 2013 (ano limite permitido no *site*), obtivemos somente cinco trabalhos, entre os quais um que tratava da mídia televisiva.

Na continuidade da revisão de literatura, percebemos que, segundo consta nas bases de dados da BDTD, da Capes e do ProQuest, as pesquisas estão voltadas ao contexto de educação formal, mais presentes nos Anos Iniciais que na Educação Infantil, o que reafirma a emergência da ampliação do olhar às crianças ainda menores e também ao contexto familiar.

Em relação ao **panorama internacional**, encontramos **oito relatórios de pesquisas** envolvendo crianças de 0 a 8 anos e o uso dos artefatos tecnológicos:

- 1) *Young children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*: é um estudo qualitativo pioneiro realizado no decorrer de 2014, em sete países europeus (Bélgica, República Checa, Finlândia, Alemanha, Itália, Reino Unido) e na Rússia, que entrevistou 70 famílias (10 por país)⁴⁶ com o objetivo de “explorar a experiência de crianças e suas famílias com as tecnologias digitais, tais como *smartphones*, *tablets*, computadores e jogos”⁴⁷ (CHAUDRON, 2015, p. 7). Através de entrevistas e conversas com pais e crianças⁴⁸ no contexto de suas casas, os autores buscaram perceber como as crianças desta faixa etária se envolvem com as tecnologias quando estão *online*, como os pais medeiam esse uso e identificam seus potenciais benefícios e riscos. A pesquisa concluiu que as crianças apresentam um uso equilibrado entre as tecnologias, outras brincadeiras ao ar livre e brinquedos não digitais, que envolve as trocas intergeracionais. Utilizam *tablets*, computadores e *laptops* para acessar filmes e músicas, e as crianças mais novas estão cada vez mais utilizando o *tablet* de seus pais ou irmãos, já que raramente possuem um próprio. As crianças pequenas que acessavam a internet possuem uma ideia limitada sobre os riscos, e os pais mencionam ter o objetivo de criar regras adicionais à medida que elas forem crescendo, além

⁴⁶ Um total de 119 crianças entre 0 e 8 anos e 38 entre 9 e 20 anos.

⁴⁷ Tradução nossa.

⁴⁸ Foram selecionadas crianças entre 6 e 7 anos que utilizavam tecnologia digital ao menos uma vez por semana, ingressante em setembro de 2014 no 2º ano da escola primária, possivelmente com um irmão mais novo, diferentes idades e sexos, composição familiar e com olhar especial para famílias com renda abaixo da média nacional no estatuto socioeconômico (que nem sempre foi possível contemplar por conta do cronograma do projeto).

de indicarem interesse em receber informações sobre promoção da segurança *online* das crianças, uma vez que a escola não se mostra próxima a eles para tratar das tecnologias.

- 2) A *ChildWise* é uma empresa do Reino Unido especializada em pesquisa com crianças e jovens que investiga as mudanças pelas quais esse público está passando e apresenta alguns indicativos de como estará daqui a 2, 5 e 10 anos. Em suas pesquisas, segundo a BBC (2016), percebeu que jovens estão mais tempo em jogos e interações *online* (com tempo médio de 3 horas/dia para a faixa etária de 7 a 16 anos e 4,8 horas/dia entre 15 e 16 anos) do que na frente da televisão (2,1 hora/dia assistindo televisão por meio de *tablet*, telefone ou *laptop*), e que suas preferências vêm sendo demonstradas pelos serviços do Netflix. Nesta pesquisa, não ficou claro se as crianças estão mais tempo conectadas porque acessam aos conteúdos televisivos ou pelo fato de estarem navegando por diferentes programas, tais como o Facebook.⁴⁹
- 3) A *Ofcom*,⁵⁰ empresa reguladora de comunicações localizada no Reino Unido, foi designada em 2003 pela Lei de Comunicações a desenvolver pesquisas em literacia midiática, como a *Children and parents: media use and attitudes report*, publicada em novembro de 2017, em que pesquisou o uso, as atitudes e a compreensão de crianças entre 5 e 15 anos, assim como o acesso e o uso por crianças entre 3 e 4 anos, e os modos dos pais lidarem com os acessos aos meios de comunicação. Além disso, realizou uma pesquisa online com 500 adolescentes entre 12 e 15 anos envolvendo a percepção, uso e conscientização dos provedores de conteúdo e das notícias. O perfil apresentado pela pesquisa revela o uso e consumo crescente das tecnologias conforme aumenta a idade. 1% das crianças entre 3 e 4 anos, 5% de 5 a 7 anos e 39% de 8 a 11 anos possuem seu próprio *smartphone*; o *tablet* é mais comum, totalizando 21% entre crianças de 3 a 4 anos, 35% entre as de 5 a 7 anos e 52% entre as de 8 a 11 anos; 96% das crianças entre 3 e 4 anos assistem à televisão por 15 horas no próprio dispositivo, mais tempo que 95% das crianças maiores, de 5 a 7

⁴⁹ Tais informações foram retiradas de uma reportagem publicada no site The Guardian (2016), visto que o acesso ao relatório completo é permitido somente por meio de pagamento.

⁵⁰ Cf.: <https://bit.ly/1HdosXH>. Acesso em: 20 maio 2017.

anos que permanecem 13 horas e meia, e entre 8 e 11 anos, que passam 14 horas na frente do aparelho. O conteúdo televisivo é visto em outros dispositivos também, principalmente no *tablet*, numa crescente conforme a idade: por 41% das crianças entre 3 a 4 anos, por 49% das de 5 a 7 anos e por 55% das de 8 a 11 anos. O tempo médio e a quantidade de crianças jogando videogame aumentam conforme a idade: 40% das crianças entre 3 e 4 anos jogam 6 horas por semana; entre as de 5 a 7 anos, 66% jogam 7 horas e meia, e entre as de 8 a 11 anos, 81% jogam 10 horas. O mesmo acontece com o tempo *online* das crianças: 53% das crianças entre 3 e 4 anos permanecem conectadas por 8 horas durante a semana; entre as de 5 e 7 anos, 79% gastam 9 horas semanais *online*; e 94% das crianças de 8 a 11 anos passam 10 horas conectadas a cada semana. As preferências dos conteúdos do YouTube diferem conforme as idades: 48% das crianças entre 3 e 4 anos acessam o YouTube, das quais 52% preferem os desenhos animados e 15% os vídeos *unboxing*. Do 71% de crianças entre 5 e 7 anos que acessam a plataforma, 30% preferem os desenhos animados e 18% vídeos de brincadeiras ou engraçados. Esse consumo aumenta 81% entre crianças de 8 a 11 anos, entre as quais 23% preferem vídeos engraçados ou de brincadeiras; e 18%, vídeos de música. E, por fim, 3% das crianças entre 5 e 7 anos e 23% entre as de 8 a 11 anos possuem perfil em redes sociais. Os pais nem sempre estão informados sobre a idade recomendada para acessar os serviços da mídia social, mas os dados revelam uma preocupação crescente com ações de proteção *online*. Conversar, supervisionar, utilizar ferramentas técnicas e criar regras para os usos na internet foram formas de mediação apresentadas pelos pais.

- 4) O Reino Unido também conta com o “National Literacy Trust”, instituição de caridade que trabalha com projetos voltados a comunidades de baixa renda, a fim de tornar a alfabetização uma prioridade para os pais, as políticas e as escolas de apoio. Entre suas publicações, destaca-se a pesquisa a *Parent’s perspectives: children’s use of technology in the early years*, de 2013, com previsão para ser realizada anualmente, que se deteve no modo como 1.028 pais lidam com livros e tecnologia *touch-screen*, a fim de perceber como as atividades desenvolvidas em casa interferem nas habilidades de comunicação e linguagem de

crianças entre 3 e 5 anos (FORMBY, 2014). A pesquisa revelou que $\frac{3}{4}$ das crianças entre 3 e 5 anos utilizam telas *touchscreen* em casa para acessar músicas, histórias, jogar jogos educativos, pintar e desenhar. A tecnologia oferece opções de leitura sobre todas as crianças, beneficiando especialmente aquelas de classe socioeconômica mais baixa. As famílias dessas crianças apresentam um uso da tecnologia mais voltado para atividades educacionais do que para entretenimento. E as famílias, de modo geral, informaram que realizam mais leituras nos dispositivos do que em materiais impressos. O gosto pela leitura é mais intensificado quando se alia a tecnologia ao livro do que apenas com o livro, o que contribui para a alfabetização da criança. Cerca de $\frac{3}{4}$ dos pais afirmam que é importante as crianças utilizarem a tecnologia desde cedo, para que possam ir à escola. E, como pesquisa futura, o estudo indica a importância de saber as razões que levam os pais a utilizarem as tecnologias e os livros na contação de histórias.

- 5) Em 2016, a revisão de literatura *How digital technology can support early language and literacy out comes in early years settings: a review of the literature*⁵¹ se debruçou sobre o papel da tecnologia digital nos primeiros anos, a partir de três questões: como a inserção das tecnologias poderia contribuir para a promoção da linguagem, da comunicação e da alfabetização; como poderiam incentivar o compartilhamento de informações com pais sobre o desenvolvimento da criança; e, por fim, sobre o uso das tecnologias para que os professores incentivem as famílias no desenvolvimento da linguagem, na comunicação e alfabetização da criança (BILLINGTON, 2016), assim como para a realização de outras atividades, considerando o modo com que as crianças aprendem, suas preferências e necessidades ao utilizarem as tecnologias. Em relação às famílias, os professores podem compartilhar informações por meio das mídias sociais e do *e-mail*, nos quais se percebe o objetivo social e cultural da tecnologia, que possibilita às pessoas se comunicar umas com as outras.

A partir dessas produções, outros estudos foram publicados no *site* da instituição, a fim de instrumentalizar a comunidade em geral a

⁵¹ Desenvolvido pela National Literacy Trust.

fazer uso da tecnologia em diálogo com práticas de comunicação e alfabetização:

- 1) Com relação aos estudos na América Latina, a Kaiser Family Foundation – KFF,⁵² localizada nos Estados Unidos, preocupa-se com o papel do país na saúde mundial e os problemas que enfrenta nesse setor, apresentando três relatórios: *Zero to six: electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers – report* (RIDEOUT; VANDEWATER; WARTELLA, 2003), *The effects of electronic media on children ages zero to six: a history of research* (SCHMIDT *et al.*, 2005) e *Parents, children e media: a Kaiser Family Foundation survey* (RIDEOUT, 2007). O primeiro estudo, de 2003, buscou compreender as implicações dos meios eletrônicos para crianças muito novas, dos 6 meses aos 6 anos e envolveu mais de mil pais. O estudo apontou que os pais percebem mais benefícios no uso da televisão (educativa) pelas crianças do que malefícios, na média de 2 horas por dia. As crianças oriundas de famílias em que a televisão passa a maior parte do tempo ligada leem menos, demoram mais tempo para aprender a ler, mas o dispositivo tem consequências positivas para o comportamento infantil, relatam os pais. O segundo estudo abarca crianças de até 6 anos que desde cedo tiveram acesso a tecnologias, apresentando uma visão ampla da temática, bem como suas lacunas de pesquisa. Dentre as considerações, podemos destacar que as crianças aprendem novos comportamentos com a televisão, e muitos pesquisadores evidenciam que a violência apresentada na mídia contribui para a ansiedade, a agressão e a dessensibilização; muitas crianças não conseguem identificar a persuasão veiculada na publicidade, e isso desperta preocupação para com os investimentos utilizados pelas empresas para atrair e manter a fidelidade às suas marcas, o que pode afetar a saúde e o bem-estar das crianças; já o conteúdo educativo e sua relação com a idade da criança foram avaliados como positivos quando relacionados à habilidade cognitiva das crianças e ao sucesso escolar. O relatório publicado em 2007, com entrevistas realizadas no decorrer de 2006 com mais de mil pais de crianças e jovens entre 2 e 17 anos, relata o modo como os pais percebem o consumo de mídia por seus filhos e como realizam seu acompanhamento. Os pais não demonstraram ter

⁵² Organização sem fins lucrativos.

clareza sobre o que sabem a respeito da indicação de classificação apresentada pela televisão; informaram saber ‘muito’ sobre o que seus filhos fazem *online* – verificando o que fizeram, monitorando a listagem de amigos – e consideraram estar fazendo o melhor que podiam perante o consumo das mídias pelas crianças. O conteúdo das mídias e as ferramentas de monitoramento não foram consideradas as melhores, mas os pais sentiam que faziam o melhor para proteger seus filhos.

- 2) *A teacher in the living room: educational media for babies, toddlers and preschoolers* (GARRISON; CHRISTAKIS, 2005) também é um relatório produzido pela KFF, com o objetivo de: analisar a frequência de reivindicações educacionais relacionadas ao comércio e publicidade de vídeos e DVDs, jogos e *softwares* de computador para bebês e pré-escolares; explorar as indicações apresentadas nos produtos; e investigar o grau de compatibilidade das indicações com as pesquisas sobre o aprendizado das crianças. Dentre os resultados, destacamos que as qualidades apresentadas pelas mídias são percebidas como um grande potencial para uma aprendizagem mais eficaz, já que é divertida, tem personagens atraentes e sons que chamam atenção. Para as crianças de classes menos favorecidas, a tecnologia pode apresentar grande contribuição para alfabetização, mas a eficácia da mídia como ferramenta educacional ainda não é comprovada. Alguns pesquisadores relatam que as tecnologias podem ser inseridas num espaço que antes não estava ocupado pela mídia, ao invés de substituir o tempo de televisão. Assim como a dieta de jogos, DVDs e videogames pode levar ao aumento do consumo das tecnologias. A ansiedade dos pais em fazer com que as crianças se preparem para a escola, assim como o fato de eles afirmarem que não possuem muito conhecimento para isso, estão levando as empresas a redirecionar suas estratégias. Por fim, o relatório sugere que sejam realizadas pesquisas sobre a mídia eletrônica no processo de aprendizagem da criança, os impactos para o cérebro e se ela pode apresentar alternativas mais eficazes na aprendizagem das crianças do que outras propostas.
- 3) *Establishing a research agenda for the digital literacy practices of young children: a white paper for COST Action IS1410* (SEFTON-GREEN *et al.*, 2016) é um documento que apresenta o contexto de pesquisa sobre questões relacionadas a crianças entre

0 e 8 anos, tecnologias e mudanças de letramento. De modo geral, na revisão de literatura, há a preocupação com a mediação dos pais no uso dos artefatos, voltada às condições de ser alfabetizado e aprender na era da cultura digital. Este documento também trata a respeito dos direitos das crianças, do currículo e da pedagogia, além de sinalizar algumas questões para futuras pesquisas.

O contexto internacional apresenta ainda **2 grandes pesquisas com crianças** a partir dos 9 anos, que podem inspirar práticas/reflexões quando tratamos das crianças menores:

- 1) *Net Children Go Mobile*⁵³ é um projeto que envolveu 7 países – Dinamarca, Itália, Romênia, Reino Unido, Irlanda, Portugal e Bélgica – e objetivou atualizar e comparar acessos, competências e participação no uso da internet móvel por parte de crianças e jovens de 9 a 16 anos. Riscos *online*, literacia digital, mediação de pais e professores, assim como a elaboração de recomendações visando a iniciativas que capacitem a segurança *online* na Europa são alguns dos objetivos que perfazem este estudo, que colocamos em diálogo com as demais pesquisas, para que possamos aprimorar os estudos com as pesquisas que já vêm sendo realizadas a respeito da temática, apesar de abranger outra faixa etária. Derivados desse projeto, temos os relatórios *Net Children Go Mobile: mobile internet access and use among european children. Initial findings of the Net Children Go Mobile Project* (MASCHERONI; ÓLAFSSON, 2013); *Net Children Go Mobile: risks and opportunities. Second edition*” (MASCHERONI; ÓLAFSSON, 2014).
- 2) *EU Kids Online*⁵⁴ é um projeto que vem ampliando sua abrangência. Iniciado em 2006 com 21 países e chegando em 2014 com 33 países envolvidos – Áustria, Bélgica, Bulgária, Croácia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polônia, Portugal, Romênia, Rússia, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia e Reino Unido, bem como filiais na Austrália, Brasil e Chile – tem como objetivo investigar como

⁵³ Ver mais em: <http://netchildrengomobile.eu/project/>.

⁵⁴ Ver mais em: <https://bit.ly/1j2ga1S>.

as crianças e os jovens entre 9 e 16 anos interagem com os novos meios de comunicação, seus riscos e segurança *online*. É interessante notar que, a partir das recomendações derivadas dessa pesquisa, os membros envolvidos deram início a outros projetos, como, por exemplo, o estudo qualitativo com crianças de 0 a 8 anos e as tecnologias digitais *Young children and digital technology: a qualitative exploratory study across seven countries* (CHAUDRON, 2015), conforme já mencionado; *Global Kids Online*,⁵⁵ que objetiva compreender como a internet amplia os danos às crianças, assim como também otimiza as oportunidades digitais; *Toddlers and tablet: exploring the risks and benefits 0-5s face online*, um projeto que iniciou em 2015, com duração de 3 anos, e visa perceber as interações *online* através de *tablets* e *smartphones*, com foco nas atividades da família, na Austrália e Reino Unido, a fim de desenvolver recomendações políticas e orientações para pais de crianças entre 0-1, 2-3 e 4-5 anos (GREEN *et al.*, 2015).

Além desses estudos e relatórios de pesquisas, diversos artigos⁵⁶ publicados a partir da pesquisa *Eu Kids Online* revelam que as pesquisas empíricas com crianças, família, escola, ainda são limitadas e a solidez que perfaz o campo com crianças maiores podem incitar novas e outras discussões.

Em consulta ao ‘Directory of open access journals’ (DOAJ),⁵⁷ com os grupos de palavras elencados anteriormente, não obtivemos pesquisas próximas a nossa, mas com o grupo ‘children AND education AND family AND media’ encontramos um artigo dentre os 73 a tivemos acesso. *Family environment, communication and media*

⁵⁵ Ver mais em: <https://bit.ly/1KUZKwy>.

⁵⁶ Dentre as produções, destacamos: *POLIS media and Family report* (LIVINGSTONE; DAS, 2010); *Social networking among european children: new findings on privacy, identity and connection* (LIVINGSTONE; MASCHERONI; MURRU, 2014); *Kids online: opportunities and risks for children* (LIVINGSTONE; HADDON, 2011); *How can parents support children’s internet safety?* (DUERAGER; LIVINGSTONE, 2012); *Las madres y padres, los menores e Internet. Estrategias de mediación parental en España* (LARRAÑAGA *et al.*, 2013).

⁵⁷ Mantido pela Suécia, é um diretório de revistas acadêmicas e artigos de periódicos.

education (PETANI; BRCIC, 2014) questiona a presença dos meios de comunicação na qualidade da construção do contexto familiar, seus pontos positivos e negativos, considerando a comunicação que também se dá por meio virtual e ressaltando a importância de uma educação para as mídias.

Por fim, sabemos que, apesar da busca detalhada e criteriosa, muitos estudos não aparecem; e, além disso, os recortes de tempo utilizados podem sugerir outro fator limitador para um estudo mais abrangente.⁵⁸ Diante desse panorama geral, a emergência de estudos/pesquisas nessa área faz dos impasses e dúvidas a respeito da mediação familiar e escolar a reafirmação da importância de pesquisar o tema de forma comprometida, de olhar para além dos fatores ausentes e suas diferenças. Com isso, os diferentes tipos de capital estão sendo mobilizados num diálogo com os modos de mediação, uma vez que o acesso à cultura se dá de modo desigual, e a violência simbólica se instaura nas relações de diversas formas (BOURDIEU, 2015). A seguir, veremos alguns aspectos de tais capitais objetivados nas diferentes formas de mediação familiar.

⁵⁸ Em diálogo com alguns teóricos, retomaremos algumas dessas pesquisas para aprofundarmos os dados coletados em nossa pesquisa.

"CRIAR UM FILHO, OU SER PROFESSOR (A) EM PLENO SÉCULO XXI, SÉCULO ESTE, DOMINADO PELOS APARATOS TECNOLÓGICOS, TEM SEUS PRÓS E CONTRAS. SEJAMOS REALISTAS, RESPIRAMOS TECNOLOGIA E ELA FACILITA O DIA A DIA, DESDE O USO DO COMPUTADOR COMO FERRAMENTA EDUCATIVA, OU LÚDICA, ATÉ O FATO DE UTILIZARMOS A ELETRICIDADE EM 90% DAS NOSSAS AÇÕES.

O PROBLEMA ESTÁ QUANDO PASSAMOS A "ENTREGAR" POR COMPLETO NOSSAS TAREFAS A ESTA TAL "TECNOLOGIA", OU SEJA, DEIXAMOS DE UTILIZAR NOSSA PRÓPRIA CRIATIVIDADE, NOSSO CONTATO ENTRE CRIANÇA E PROFESSOR ENTRE PAIS E FILHOS [...]".

Bruna Feijó Tavares (mãe da Manu, 4 anos, pedagoga)

3 ASPECTOS HISTÓRICOS E NOVAS CONFIGURAÇÕES DA FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo, discorreremos sobre aspectos do contexto histórico dos arranjos familiares da população brasileira, em que as novas configurações familiares dialogam com várias dimensões que envolvem a criança na cultura digital, principalmente quando nos deparamos com o aumento do consumo das tecnologias nas esferas familiares, que nos fazem questionar sobre as relações e as mediações.

Desse modo, apresentamos uma breve retomada histórica num cenário mundial, seguindo para as configurações familiares brasileiras, marcadas pela redução no número de pessoas na família, pelo aumento do divórcio e de novos casamentos, pelas lutas sociais por maior participação da mulher na sociedade, pelo compartilhamento dos papéis em família e direito à educação para as crianças. Em seguida, tratamos da família brasileira e os arranjos familiares, tanto os presentes em documentos oficiais quanto os que ainda estão em discussão.

Como vimos no capítulo anterior, as pesquisas em torno das famílias e da educação de crianças estão em franco desenvolvimento e, embora ainda muito incipientes, vêm crescendo ao longo dos anos, visto que as singularidades relacionadas à inserção de pesquisadores nesse espaço requerem confiança entre os envolvidos (BECCHI; FERRARI; 2007). Para as autoras, no contexto italiano, as figuras parentais têm sido pouco observadas e são ainda mais raras quando tratamos de novas configurações familiares, que colocam em prática outros saberes culturais para a educação dos filhos.

Becchi e Ferrari (2007) afirmam ser necessário refletir sobre o saber efetivo de pais e mães ao educarem seus filhos, possibilitando assim que eles aperfeiçoem seus modos de formação. À proporção que tratamos da criança e do sentimento moderno de infância, a configuração familiar passa a ser repensada, numa relação entre o adulto e criança reconstruída no momento em que se garante um lugar para a infância.

O acesso à informação oportunizado pelas tecnologias, seu uso e significações demarcam o tempo de uma sociedade contemporânea que se constitui por diferentes configurações e estruturas familiares. (WAGNER *et al.*, 2011). Por isso, faz-se importante a retomada histórica que envolve o conceito de família – compreendido por muitos estudiosos como ‘em crise’ –, com o intuito de compreender o espaço que ocupou e ocupa como primeira instância educativa e suas relações plurais (BARBOSA, 2007). Ao longo deste capítulo, trataremos das

configurações familiares a partir de uma breve retomada histórica, que se inicia com o cenário atual do Brasil no tocante ao consumo das tecnologias; e, por fim, na próxima seção, trataremos do termo/conceito família e de suas relações com os documentos oficiais brasileiros (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Marco Civil).

3.1 CONFIGURAÇÕES FAMILIARES: UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA

Num contexto histórico mais amplo, relacionado à constituição da família, deparamo-nos com transformações das relações familiares, sobretudo as decorrentes da mudança dos papéis assumidos pelas mulheres e pelos homens, que foram frutos de um longo embate por direitos sociais, em diferentes sociedades. Tais mudanças, por vezes, revelam-se também nas diferenças de classes sociais, nos tipos de habitações entre camponeses e nobres e nas relações que assim se constituíam.

As habitações demarcavam a constituição de uma sociedade desigual, dividida entre camponeses e nobres. As casas de camponeses (ou casa dos pobres) contavam com espaço pequeno e dimensões reduzidas, eram pouco iluminadas e com janelas muito pequenas. Nas casas de cômodo único (lar de famílias pobres de assalariados agrícolas entre os séculos XIV e XIX) habitavam somente um grupo familiar – viúva ou casal com filhos menores –, já que “tais casebres não podiam abrigar uma família grande, de três gerações, nem uma prole numerosa, pois não havia como alimentar tanta gente” (COLLOMP, 1991, p. 511). Já as casas dos nobres eram aquelas que “dispunham de duas peças de habitação: ‘Na frente, uma peça que recebe claridade da rua [...] e atrás, a cozinha.’ Os fogões, feitos de cerâmica, aqueciam os dois compartimentos, possibilitando que ambos fossem utilizados para dormir”. (COLLOMP, 1991, p. 514).

As habitações eram marcadas pelas diferenças sociais, e a partir do crescimento do mercado capitalista, a criança passou a ser percebida como mão de obra barata. Collomp (2011) afirma que até o século XVII, na Europa e América do Norte, as crianças trabalhavam nas indústrias sob contratos com duração de 7 anos, recebendo entre 1/3 e 1/6 do valor que os adultos recebiam e muitas vezes ganhavam somente o alojamento e a alimentação (COLLOMP, 1991). Os donos das indústrias eram os responsáveis pela oferta de formação profissional, educação moral e religiosa.

A forte expansão do comércio internacional permitiu o acúmulo de capital para financiamento do progresso das indústrias, resultando em transformações econômicas, sociais e tecnológicas que iniciaram, na Inglaterra, a partir da segunda metade do século XVIII, “marcada por intensa acumulação de capitais [...] e por profundas transformações nas formas de produção, na prática a revolução significou o advento da indústria e da produção em série” (FIGUEIRA, 2003, p. 193).

Na constituição das famílias, a diferença social era um fator de grande destaque, já que, até a Modernidade, o espaço para a infância foi marcado por privações e negligências, pois a especificidade dessa fase da vida não era considerada. No contexto brasileiro, os colonizadores estavam interessados em explorar as riquezas naturais; por tais razões, para otimizar os espaços, suas habitações eram formadas por filhos legítimos, ilegítimos, escravos, mulheres e parentes.

Dessa forma, intimidade ou privacidade existiam somente na família patriarcal dos donos das terras e dos comerciantes, em que se estabeleciam claros limites entre homem, mulher, público e privado, sendo o homem o ‘chefe de família’. No entanto, em 1808, com a chegada da família Real ao Brasil, iniciou-se um processo de transformação e urbanização. Nos anos seguintes, em 1822, ocorreu uma mudança na economia, na política e na área jurídica, mas a posição da mulher continuou precária; qual seja, ainda era tratada com castigos e para fins de reprodução:

[...] a família patriarcal se estabelecia segundo as “Ordenações de Portugal”, dando ao marido não só amplos poderes, mas ainda o cruel direito de castigar fisicamente sua mulher. Ademais, nas classes dominantes, a mulher era confinada no interior da casa, sob as ordens de um marido (ou pai) distante e autoritário, rodeado de escravos e concubinas. Seu papel principal era o de reprodutora. (COSTA; SARDENBERG; 2008, p. 33).

A citação acima é uma pequena amostra do modo como viviam grande parte das mulheres de classes populares, que possuíam certa ‘liberdade pessoal’ e podiam inclusive escolher ir para o convento. Diferentemente das mulheres escravas, que eram exploradas e violentadas de diferentes formas, inclusive por outras mulheres, suas ‘amas’ (COSTA; SARDENBERG, 2008).

Foi na sociedade Moderna que os casamentos ‘arranjados’ (aqueles escolhidos pelos pais) passaram a ganhar um novo espaço,

formando uma nova família novo arranjo familiar: a família conjugal moderna (GUEIROS, 2002).

À medida que os diferentes espaços passaram a ser habitados pelas famílias, deparamo-nos com um modelo de grupo familiar simples e ‘nuclear’ (composto por pais e filhos) e um mais complexo (pais, filhos, avós), numa construção de papéis nesses meios:

A presença de um filho casado na residência dos pais acarreta uma divisão de papéis mais complicada, acompanhando-se de uma ritualização mais acentuada das relações sociais e de sua hierarquização. Relações de subordinação estabelecem-se entre o filho e o pai, entre a nora e a sogra, e não apenas entre a mulher e o marido, como ocorre na família “nuclear”. (COLLOMP, 1991, p. 519).

Essas relações podem ser percebidas ainda em muitos contextos familiares, principalmente aqueles que seguem certos padrões, como o local que os pais possuem ao sentarem à mesa; a esposa enquanto ‘dona do lar’, dependente em muitos aspectos do marido e tida como aquela que deve servi-lo, seguindo a lógica do patriarcado. Ou ainda quando a denominação ‘família-tronco’ vinha carregada de divisões hierárquicas de papéis entre duas gerações adultas, em que o dono da casa possuía um lugar que não era ocupado em sua ausência; observando-se que raramente as mulheres sentavam à mesa com os homens.

O espaço a ser ocupado pelos(as) filhos(as) revela o modo como aos poucos as crianças foram sendo educadas:

Lugares designados nos cômodos da casa, ritual de mesa, aprendizagem desde a mais tenra infância de atitudes, gestos e palavras no interior da casa e fora (em muitas regiões as crianças tratam os pais por “vós”): assim se elaborava todo um sistema pedagógico que visava a incutir nas jovens gerações o respeito aos mais velhos, a fazer os dominados – filhos mais novos, nora – aceitarem as preferências em relação ao primogênito, as manifestações de referência devidas aos pais. (COLLOMP, 1991, p. 524).

Em algumas famílias-tronco, os pais renunciavam ao papel de direção da casa quando os filhos se casavam, abrindo mão de suas terras a partir de um contrato firmado para assegurar a sua subsistência durante a velhice. Diante dessa realidade instaurava-se a preocupação de “acabar

seus dias tristemente, na solidão, vivendo de esmolas, quando os filhos se recusam a pagar-lhes a pensão de sobrevivência”. Observa-se que, nesse sistema, o patrimônio se concentrava na mão de um filho, herdeiro único, cujos pais perdiam a autoridade e moravam em residências separadas (COLLOMP, 1991, p. 530).

Foi por volta do século XIX que a atribuição de “formar o cidadão como homem e o homem como cidadão” passou a ser função da escola, ao lado da família, que era “vista como instituição educativa primária e natural, mas que deve[ria] agir – para o bem da sociedade inteira – segundo modelos mais racionais, mais uniformes e mais constritivos” (CAMBI, 1999, p. 487). A criança era assim educada para a

[...] conformação, para a constituição de um sujeito disciplinado e consciente dos próprios deveres, capaz de modelar-se às normas que justamente a família, com seu comportamento encarna: a submissão à autoridade (do pai), a ética do sacrifício e da responsabilidade, o valor do trabalho, da poupança, da propriedade. (CAMBI, 1999, p. 488).

A família *burguesa* se diferenciava da *proletária*, já que em sua composição e organização era “desagregada, raramente educadora, ora autoritária, ora indiferente”, e também da *rural*, “homogênea e unitária nos valores tradicionais que a sustentam, mas também no autoritarismo que a permeia” (CAMBI, 1999, p. 488).

Essas estruturas familiares possuem poucos registros, mas a maior parte deles se pautava no modelo de família *burguesa* e patriarcal (europeu), que a partir do século passado passou a cuidar mais da saúde das crianças, de seu reconhecimento psicológico e do caráter social relacionado ao sentimento moderno de infância. Com o passar dos anos,

[...] a necessidade de tempo dos pais para suas crianças aumentou muito. A incerteza de muitos pais acerca do modo em que podem preparar seus filhos para a vida em uma tal sociedade reforça a necessidade parental de uma quantidade de maior de tempo. (ZEIHER, 2007, p. 56).

Por muito tempo, as mulheres foram consideradas ‘propriedades’ de seus maridos, irmãos e pais; em comum, todos eram considerados os ‘chefes de família’. Assim, aos poucos, elas foram se organizando de modo a resistir à desigualdade e à repressão, lutando por outras formas

de participação na vida política, pelo divórcio, por vagas no mercado de trabalho e por igualdade salarial. O movimento feminista veio contribuir com a mudança desse cenário, que se iniciou na Revolução Francesa, com as lutas libertárias em busca da cidadania, alcançando todo o Ocidente, em especial Inglaterra e França, (BANDEIRA, MELO, 2010) com manifestações ainda no início do século XIX, momento em que a imprensa se fez presente, divulgando tais ideais (COSTA, A., 2005).

No Brasil, as lutas feministas ocorreram em diferentes locais e foram as mais diversas, principalmente a partir da segunda metade do século XIX:

O feminismo no Brasil vem assumindo várias formas de luta, diversas bandeiras e diferentes facetas. Já foi sufragista, anarquista, socialista, comunista, burguês e reformista. Já lutou no parlamento, nas ruas e nas casas para conquistar e garantir o acesso da mulher à educação formal. E vem lutando pela igualdade de salários e condições dignas de trabalho, pela valorização do trabalho doméstico, pelo direito inalienável de todas ao controle sobre o próprio corpo e gozo de nossa sexualidade, enfim, pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a mulher possa realizar-se plenamente enquanto ser humano e cidadã. (COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 32).

Em terras brasileiras, a luta pelo fim da escravidão e, em 1890, pelo direito ao voto configuraram o primeiro movimento feminista, intitulado “feminismo bem-comportado” (COSTA, A., 2005), com mais participação e destaque por parte das mulheres, que, por sua vez, no fim do século XIX,

[...] representavam uma parte significativa da força de trabalho empregada, ocupavam de forma cada vez mais crescente o trabalho na indústria, chegando a constituir a maioria da mão-de-obra [*sic*] empregada na indústria têxtil. (COSTA, A., 2005, p. 11).

As lutas sindicais começam a fazer parte das pautas feministas em busca de “melhores salários e condições de higiene e saúde no trabalho, além do combate às discriminações e abusos a que estavam submetidas por sua condição de gênero” (COSTA, A., 2005, p. 12).

Após a Proclamação da República, em 1889, a promulgação da Constituição Federal de 1891 veio firmar a ‘igualdade de todos’, que se referia somente aos

[...] homens alfabetizados, o que excluía não só as mulheres, mas também a maior parte da população masculina, principalmente das classes trabalhadoras, não sendo, portanto, em nada diferente da ‘Declaração dos Direitos do Homem’, da França. (COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 35).

De 1889 a 1930, a função da família estava voltada para a força produtiva, e ter muitos filhos significava dispor de mão de obra para conquistar e transmitir um maior patrimônio. O homem administrava a família, que, segundo o Código Civil de 1916, era somente aquela constituída através do casamento civil (conceito posteriormente ampliado na Constituição de 1988) (GONÇALVES, 2007). Segundo tal documento, a mulher, considerada incapaz e mantida sob o controle do homem, precisava de sua autorização para praticar atos civis, tendo como atribuição zelar pelo bem material e moral da família.

Nesse cenário, configurava-se a luta pelo direito ao voto das mulheres, que teve início em 1891, persistindo nas mobilizações femininas até 1920, com o movimento *Sufragismo* (RABAY; CARVALHO, 2011), que na metade do século XX conquistou o direito ao voto por meio “de uma ação direta junto aos aparelhos legislativos” (COSTA, A., 2005, p. 12). Em 1927, no Rio Grande do Norte, aconteceu a primeira participação das mulheres nas eleições, embora seus votos tenham sido anulados pela Comissão de Poderes do Senado.

Ainda que se tenha poucos registros, há indicativos de que, nas eleições de 1928, as mulheres tentaram se alistar em diferentes lugares do Brasil (BANDEIRA; MELO, 2010). Em 1929, as mulheres apoiaram a candidatura de Getúlio Vargas, disseminando seus ideais liberais, o qual, por meio de Decreto, instituiu o Código Eleitoral Brasileiro em 1932. Esse documento concedeu direito ao voto somente às mulheres solteiras, casadas (com permissão do marido) e viúvas que tivessem rendimento financeiro.

Prefeitas, deputadas e senadoras eram alguns dos cargos a que as mulheres passaram a se candidatar. Uma mudança que veio juntamente com o direito ao voto secreto e para ‘todos’ (na condição de alfabetizados), mas que posteriormente se desarticulou, dado o golpe político perpetrado em 1937:

A democracia brasileira dos anos 1930 seria efêmera, já que, em 10 de novembro de 1937, um golpe militar-político restringe as liberdades democráticas, fecha o Congresso Nacional e extingue os partidos políticos. Este episódio ficou conhecido na história do Brasil como Estado Novo. Os Poderes Legislativos nacional, estadual e municipal seriam extintos por quase 10 anos, até a restauração democrática em outubro de 1945. (BANDEIRA; MELO, 2010, p. 20).

De 1943 a 1945, as mulheres saíram às ruas pela defesa do Brasil na luta contra o totalitarismo nazifascista e pela liberdade dos políticos brasileiros presos, mas todas as mobilizações foram censuradas e proibidas. Em 1964, com o golpe militar, os movimentos feministas – burgueses, de esquerda, populares – foram novamente perseguidos, massacrados e silenciados (COSTA, A., 2005).

Nesse período, as mulheres participavam, mas para representar marido, irmão ou parente que estava cassado durante o Regime Militar (BANDEIRA, MELO, 2010). Conforme visto, até 1960, os movimentos feministas se revestiam de um

[...] cunho conservador no que se refere ao questionamento da divisão sexual dos papéis de gênero, inclusive reforçavam esses papéis, estereótipos e tradições na medida em que utilizavam as ideias e representações das virtudes domésticas e maternas como justificativa para suas demandas. (COSTA, A., 2005, p. 13).

‘Feminismo burguês’ ou sufragista e ‘feminismo socialista’ foram duas vertentes do movimento características desse período. Uma se preocupava com a mulher operária e suas jornadas de trabalho, longe de questionar a estrutura social, o papel de mãe e esposa que as mulheres ocupavam e tampouco o que a sociedade esperava delas, bem presente na Inglaterra e nos EUA; e a outra se fez muito presente na Alemanha, a partir da publicação de Marx e Engles sobre o *Manifesto Comunista*, em que se afirmava que a luta das mulheres se dava a partir da opressão de que eram vítimas, conquistando espaços a partir da participação em sindicatos e partidos comunistas:

[...] [os(as) comunistas] acreditavam que à medida que lutassem por uma sociedade sem classes sociais, estariam também lutando por uma sociedade sem barreiras, sem desigualdades no

que tange às outras categorias classificatórias como sexo, raça, idade etc. (COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 27).

Foi a partir de 1960, em escala mundial, que uma série de mudanças decisivas determinaram o papel da mulher na família: difusão da pílula anticoncepcional, o trabalho remunerado da mulher, a separação entre sexualidade e reprodução, a ampliação da atuação da mulher no mundo social e o enfoque dado pela literatura de gênero (SARTI, 2015). Além disso, se em 1916 a mulher era vista como incapaz de realizar algo e dependia da necessária autorização por parte do marido para receber herança ou ter uma profissão, em 1962, com o ‘Estatuto da Mulher Casada’, esse quadro mudou, e num cenário econômico ativo, ela também conquistou direitos sobre a guarda de seus filhos em caso de separação, marcando o início de transformações na esfera legal relacionadas aos seus direitos e deveres, numa posição de luta pela igualdade, retomada posteriormente na Constituição Federal de 1988.

As modernizações do país pelo mercado de trabalho e pela educação passaram a oferecer às mulheres, ainda que de modo excludente, novas oportunidades que se chocaram contra o modelo familiar patriarcal e autoritário, principalmente quando a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1975, declarou o Ano Internacional da Mulher. E assim o movimento feminista ganhou visibilidade: “iniciado nas camadas médias, o feminismo brasileiro, que se chamava ‘movimento de mulheres’, expandiu-se através de uma articulação peculiar com as camadas populares e suas organizações de bairro, constituindo-se em um movimento interclasses” (SARTI, 2004, p. 39).

Tal luta ressurgiu no início dos anos 1980, junto com a luta pelo fim da ditadura, trazendo outros entendimentos sobre a dicotomia entre público e privado, bases do pensamento liberal, que passam a situar a política e o poder político de outro modo⁵⁹ e logo ecoam pelas mulheres nas ruas: “Nosso corpo nos pertence e o privado também é político” (BANDEIRA; MELO, 2010, p. 25).

Do ‘feminismo de resistência’, que também lutava pela redemocratização do país a um regime militar autoritário e de repressão. Depois da segunda metade dos anos 70, buscou-se combater a violência à mulher e promover a sexualidade e os direitos de reprodução, que aos

⁵⁹ “[...] o conceito de público diz respeito ao Estado e às suas instituições, à economia. Já o privado se relaciona com a vida doméstica, familiar e sexual, identificado com o pessoal, alheio à política” (COSTA, A., 2005, p. 10).

poucos ganharam as mídias (COSTA, A., 2005). E, com o fim da ditadura, na metade dos anos 1980, inaugurou-se uma força política e social construída e consolidada a partir das trocas de experiências entre as mulheres exiladas e quem ficou no Brasil, fortalecendo assim os movimentos sociais (SARTI, 2004).

Nessa mesma época, os estudos de gênero ganharam visibilidade (CUNHÁ, 2001), exigindo uma revolução cultural, de costumes e práticas vinculados à sexualidade, muito além de uma transformação social (COSTA; SANDENBERG, 2008). E “as novas tecnologias reprodutivas – seja inseminações artificiais, seja fertilizações *in vitro* – dissociaram a gravidez da relação sexual entre homem e mulher” (SARTI, 2015, p. 32).

Inúmeros grupos se formaram afirmando o papel da mulher no movimento feminista, contrário à ideia de opressão, instalando delegacias próprias ao combate à violência, além de extinguirem “a tutela masculina na sociedade conjugal” (SARTI, 2015, p. 42) e de unirem-se a outros movimentos de luta, tais como os dos negros e dos homossexuais (BANDEIRA, MELO, 2010). E, com o crescimento das mulheres no mercado de trabalho, de classe média principalmente, a pré-escola ganhou legitimidade, passando a ser Educação Infantil, com o viés de educar e cuidar.

A institucionalização dos grupos feministas, inexistentes até então, passou a fazer parte da Carta Magna brasileira, fato questionado por muitos, em vista do processo histórico excludente e opressor provindo do Estado, apesar de ele poder vir a ser um grande aliado na busca por leis, regulações e políticas.

A partir da *Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes*, instaurou-se uma discussão de alcance nacional, que pleiteava uma série de reivindicações:

O movimento feminista conseguiu aprovar em torno de 80% de suas demandas, se constituindo no setor organizado da sociedade civil que mais vitórias conquistou. A novidade desse processo foi a atuação conjunta da chamada “bancada feminina”. Atuando como um verdadeiro “bloco de gênero”, as deputadas constituintes, independentemente de sua filiação partidária e dos seus distintos matizes políticos, superando suas divergências ideológicas, apresentaram, em bloco, a maioria das propostas, de forma suprapartidária,

garantindo assim a aprovação das demandas do movimento. (COSTA, A., 2005, p. 18).

Para Cunhã (2001), no final dos anos 1980 e início de 1990, o movimento buscou alcançar representatividade e legitimidade a partir de ações propositivas, intervindo nas políticas públicas, que, para as mulheres, são fundamentais, uma vez que assim suas pautas se legalizam e se inserem no âmbito do Estado. A partir de 1990, agentes internacionais se fizeram presentes trazendo recursos financeiros, assim como a instauração de Organizações não Governamentais (OnGs), já que a institucionalização permitia que os movimentos participassem de projetos e eventos, com poder de decisão em fóruns e conselhos. Essa questão é problematizada por Silva e Camurça (2010), ao afirmarem que institucionalizar é burocratizar o movimento, enfraquecendo a força de transformação.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a redemocratização do país, a mulher passou a ser interesse dos partidos,⁶⁰ que começaram a inseri-las em seus planos de governo, criando departamentos e alas para elas em suas organizações. Tais mudanças causaram um grande impacto, principalmente em relação à família,

[...] consagrando a igualdade entre homens e mulheres, em direitos e obrigações; entre os filhos, proibindo quaisquer designações discriminatórias quanto à filiação; e no próprio conceito de família, reconhecendo a união estável e a monoparentalidade. (ITABORÁI, 2015, p. 425).

Importante tencionar tal afirmativa, uma vez que ainda estamos lutando por tais mudanças.

Esse período também contou com a difusão do exame de DNA – identificação de paternidade –, fazendo com que a ideia de família relacionada à lei da natureza e a forças simbólicas fosse reconfigurada. Assim, os laços e responsabilidades passaram a ser outros, alteraram a estruturação das relações familiares à medida que introduziram “tensões no lugar masculino dentro da família, que até então continuava

⁶⁰ Vale acrescentar aqui a naturalização dos partidos como espaços prioritariamente masculinos, uma vez que a lei das Eleições (Lei 9.504/1997) reservou 30% para candidatas do sexo feminino na câmara dos Deputados, Câmara Municipais e Assembleias Legislativas, substituindo, em 2009, a palavra ‘reservar’ por ‘preencher’.

razoavelmente preservado nas suas bases patriarcais” (SARTI, 2015, p. 34), mas que ainda são conservadoras.

Se, de um lado, a pílula oportunizou uma autonomia à sexualidade feminina sem condicioná-la à reprodução e à ideia associada ao ‘modo natural’ de ter filhos; de outro, as técnicas de reprodução assistida reforçaram o valor social da maternidade, inseridos numa proposta padronizada das relações de gênero (SARTI, 2015). A pílula veio reduzir, principalmente nas classes baixas, o número de adolescentes grávidas, interferindo na composição familiar (ITABORAÍ, 2015).

Segundo o artigo 226 da Constituição Federal Brasileira, família é a base da sociedade e recebe especial proteção do Estado. E esse conceito moderno de família vai além dos laços consanguíneos, proibindo-se qualquer discriminação em relação aos filhos adotivos ou de outros casamentos (BRASIL, 1988).

O Código Civil de 2002 (com projeto iniciado em 1969) deu a homens e mulheres igual poder de decisão, em comum acordo, fazendo com que a responsabilidade pela família passasse a ser de ambos: “o casamento estabelece a comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges” (BRASIL, 2002, art. 1.511). A isonomia em relação aos filhos é novamente afirmada, provindos ou não do casamento, assim como os princípios de afetividade (que sobressaem aos formais) e de solidariedade (obrigação alimentar), a que todos têm direito. E, nesse contexto, as configurações familiares se perfazem sob um forte movimento feminista, que demarca também o tempo de outros arranjos familiares, que ainda tem muito a conquistar.

3.2 A FAMÍLIA BRASILEIRA E OS NOVOS ARRANJOS FAMILIARES

Grande parte das transformações nas configurações familiares também se deve às mudanças tecnológicas, às dimensões público-privadas, pois tais fronteiras têm sido cada vez mais diluídas, modificando a educação das crianças. A esse respeito, temos assegurado na Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, inc. X, o direito à privacidade. No art. 227 desse mesmo documento, o desenvolvimento integral da criança e do adolescente é afirmado com prioridade absoluta, uma conquista derivada da Convenção dos Direitos Humanos de 1989, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas.

Nessa mesma linha de pensamento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990a) apresenta como direitos

fundamentais à criança e ao adolescente todos aqueles referentes à pessoa humana,

[...] sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento *físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade*. (BRASIL, 1990a, art. 3º, grifos nossos).

A penalidade aos crimes dispostos no capítulo I do ECA está relacionada também ao meio virtual, a salas de bate papo, a produção de imagens ou até mesmo ao compartilhamento de cenas de sexo explícito ou pornográficas de crianças e adolescentes:

Art. 240. Produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfica, envolvendo criança ou adolescente;

Art. 241. Vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente;

Art. 241-A. Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente. (BRASIL, 1990a).

Ainda nesse mesmo documento, “a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” é dever que à comunidade, ao poder público, à sociedade em geral e à família incumbe assegurar com total prioridade (BRASIL, 1990a, art. 4º). *Natural* ou *substituta* são as configurações familiares compreendidas no ECA (BRASIL, 1990a); a primeira (família natural) refere-se aos pais ou seus descendentes, podendo ainda ser dividida em “*extensa* ou *ampliada*” quando a criança ou adolescente conviver com parentes próximos, mantendo vínculos de afinidade e afetividade; e a segunda (família substituta), quando a criança ou o adolescente são colocados sob guarda, tutela ou adoção.

Os preceitos afirmados nesse estatuto sobre a proteção e o direito à criança e ao adolescente são problematizados por Sarti (2015, p. 35), ao considerar que

[...] o ECA dessacraliza a família a ponto de introduzir a ideia de necessidade de se proteger legalmente qualquer criança contra seus próprios familiares, ao mesmo tempo em que reitera “a convivência familiar” como um “direito” básico dessa criança. É importante destacar esse aspecto por contribuir para a “desidealização” do mundo familiar, ainda que se saiba que esse recurso legal é frequentemente utilizado para estigmatizar as famílias pobres, definidas como desestruturadas, “incapazes de dar continência a seus filhos”, sem a devida consideração do lugar dos filhos no universo simbólico dessas famílias pobres.

Além desse aspecto mencionado pela autora, consideramos pertinente acrescentar que as transformações sociais, econômicas e culturais ao longo dos anos contribuíram para a redefinição e funcionamento das famílias, fazendo-nos repensar o conceito afirmado no ECA como família natural (extensa ou ampliada), que se utiliza do fator consanguíneo para sua definição. E ainda aquele considerado pela Constituição Federal (1988), que apesar de identificar a família como a base da sociedade, com proteção especial do Estado, trata da relação conjugal compartilhada entre homem e mulher com direitos e deveres iguais, desconsiderando, assim, todos os demais tipos de relação.

Vale acrescentar ainda que, nos anos 2000, em seu terceiro momento, voltado às políticas públicas, o feminismo frisou a

[...] ampliação das ações afirmativas, o aprimoramento da legislação de proteção à mulher, avaliação e monitoramento da implantação dessas políticas e dos acordos firmados no campo internacional pelos governos locais, portanto com constante interlocução e articulação com o Estado. (COSTA, 2005, p. 23).

A pesquisa censitária realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2012)⁶¹ apresenta o termo/conceito família dividido em três categorias, a saber: família, família única e

⁶¹ Tais dados referem-se ao Censo que aconteceu em 2010 e visitou cerca de 58 milhões de domicílios no Brasil.

família convivente. Por família entende-se a relação que se dá pelos graus de parentesco na unidade doméstica;⁶² por família única, quando há somente uma família no núcleo familiar; e família convivente, quando há vários núcleos familiares com laço parentesco numa mesma unidade doméstica: “casal (duas pessoas que viviam em união conjugal); casal com filho(s); ou mulher sem cônjuge e com filho(s), sendo denominadas famílias segundas, terceiras etc.” (IBGE, 2012, p. 36).

A composição familiar, segundo o Censo (IBGE, 2012), utiliza-se dos termos “casal” (com e sem filho; com e sem parentes) e “cônjuge” (mulher com e sem filho; homem com e sem filho; com e sem parente) sem diferenciações de sexo, considerando como famílias monoparentais aquelas constituídas por somente uma pessoa e seu(s) filho(s) e/ou parente(s).

Com relação ao domicílio particular, em 2010, 12,1% das unidades domésticas eram compostas por pessoas que viviam sozinhas (6,9 milhões), 87,2% por duas ou mais pessoas com parentesco (cerca de 50 milhões), ficando ainda mais clara a sua composição familiar através da tabela a seguir:

⁶² “A unidade doméstica é a denominação que se dá ao conjunto de pessoas que vive em um domicílio particular, cuja constituição se baseia em arranjos feitos pela pessoa, individualmente ou em grupos, para garantir alimentação e outros bens essenciais para sua existência. Sua formação se dá a partir da relação de parentesco ou convivência com o responsável pela unidade doméstica, assim indicado e reconhecido pelos demais membros da referida unidade como tal. Até o Censo Demográfico 2000, aplicava-se a denominação de domicílio tanto à estrutura física da moradia quanto às pessoas que nela viviam. No Censo Demográfico 2010, houve o entendimento de que era necessária a adoção de denominações distintas para cada situação, optando-se, então, pela adoção do conceito unidade doméstica, também seguindo as orientações dos documentos divulgados pela Unece [United Nations Economic Commission for Europe] sobre o tema”. (IBGE, 2012, p. 65).

Tabela 1 – Famílias únicas, conviventes e tipos de composição familiar (2012)

Tipo de composição familiar	Famílias únicas e conviventes principais em domicílios particulares			
	Total	Classificação		
		Nuclear básica	Nuclear extensa	Composta
Total	49 975 934	79,9	18,4	1,7
Casal sem filhos	8 859 442	98,7	-	1,3
Casal sem filhos e com parentes	1 273 093	-	97,6	2,4
Casal com filhos	24 690 256	98,8	-	1,2
Casal com filhos e com parentes	2 733 478	-	97,4	2,6
Monoparental feminina com filhos	6 093 226	97,9	-	2,1
Monoparental feminina com filhos e com parentes	1 995 399	-	97,5	2,5
Monoparental masculina com filhos	881 716	96,5	-	3,5
Monoparental masculina com filhos e com parentes	283 596	-	96,6	3,4
Outro	3 165 729	-	96,5	3,5

Fonte: IBGE (2012, p. 70).

Devido à maior participação da mulher no mercado de trabalho, às baixas taxas de fecundidade e ao envelhecimento da população, houve uma redução no número de casais com filhos, que passaram de 56,4% em 2000 para 49,4% em 2010; uma estimativa de que a cada cinco casais um não possui filhos. Além disso, há uma participação maior das mulheres na renda familiar, passando de 22,2% em 2010 para 37,3% o índice das famílias chefiadas por elas; e mesmo as que possuem marido, esse papel passou de 19,5% para 46,4% (IBGE, 2012). Tais índices são alarmantes e merecem destaque principalmente quando se atribui à mulher a dupla jornada.

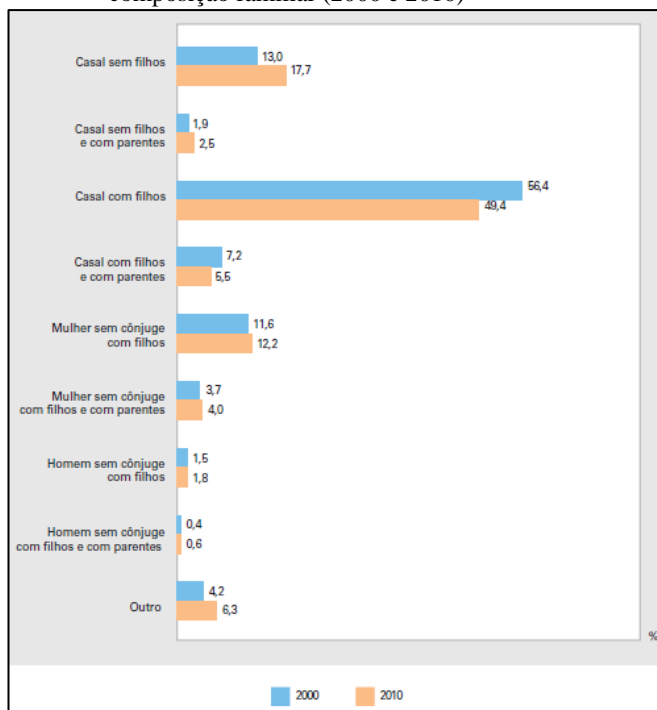
Segundo o IBGE (2012), tal fator está relacionado ao aumento da escolaridade em nível superior, à redução da fecundidade, ao ingresso no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a um novo papel atribuído à condição da mulher na sociedade. Apesar da responsabilidade das mulheres ter aumentado e de compartilharem as atividades domésticas, a educação dos filhos, a manutenção da casa, elas ainda realizam o dobro de afazeres domésticos do que os homens e sofrem com as desigualdades no mercado de trabalho (SIS, 2018). Esse excesso de

atribuição pode prejudicar o processo histórico do movimento feminista, uma vez que

[...] a igualdade entre mulheres e homens não é um fruto certo e necessário da modernização da sociedade, exigindo o monitoramento de até onde se caminhou na revolução de gênero, em que aspectos a revolução se encontra incompleta ou estagnada, e quais as implicações para as desigualdades sociais, de gênero, classe e outras. (ITABORAÍ, 2015, p. 427).

O índice das famílias chefiadas por homens caiu de 77,8% para 62,7% em 2010 (IBGE, 2012). Houve aumento de 1% nas famílias monoparentais femininas, passando de 15,3% para 16,2%, e as masculinas de 1,9% para 2,4%, conforme o Gráfico 7, a seguir:

Gráfico 7 – Percentual das famílias únicas e conviventes, segundo a composição familiar (2000 e 2010)



Fonte: IBGE (2012, p. 71).

Num mapeamento realizado por Itaboraí (2015), cobrindo de 1976 a 2012, em sua tese sobre a configuração familiar, ela afirma que, apesar de as diferenças de classes serem significativas, as mudanças na formação familiar, na reprodução humana e na socialização de filhos aconteceram de modo similar, oportunizando às mulheres trabalharem e terem renda própria, uma vez que “o modelo tradicional de marido provedor e mulher dona de casa declina em todas as classes” e há “menores diferenças de escolaridade, idade e renda em relação aos seus cônjuges” (ITABORAÍ, 2015, p. 420).

Segundo os dados do IBGE (2017), a mulher está casando mais tarde, e esse fato tem contribuído para o aumento de mães aos 30 anos ou mais (de 33% em 2016 para 35,1% em 2017), além da redução gradativa de mães com 20 anos ou menos.

Itaboraí (2015) constata que as diferentes classes passaram a ter mais oportunidades em relação à educação,⁶³ o que reduz a desigualdade em relação às mais altas. Famílias rurais ainda são as que entram no mercado de trabalho mais cedo, e as de classe mais alta as que entram mais tarde; e a permanência nas residências das famílias se dá por homens de classe mais baixa, mas com um índice crescente das mulheres das classes baixas, configurando assim a “geração canguru”.

As mulheres jovens de classes baixas apresentam a condição “nem-nem”, ou seja, nem estudam, nem trabalham, e, juntamente com a “geração canguru”, tendem a aumentar, porque “as transições se tornam mais incertas para todos, seja pelas dificuldade de inserção no mercado de trabalho, seja pelos adiamentos ou instabilidade na formação de famílias” (ITABORAÍ, 2015, p. 421).

A pesquisa do IBGE para o Censo de 2010 apresenta outras configurações familiares, indicando que:

[...] famílias atuais passam a ter mais avós e netos. Os arranjos familiares são menos tradicionais, cresce o número de uniões consensuais e, com o aumento dos divórcios, há também um crescimento significativo das famílias reconstituídas, nas quais os filhos podem ser apenas de um dos cônjuges. Outro efeito conhecido das separações e dos divórcios é o aumento do número de crianças que crescem em famílias monoparentais. Em relação à economia

⁶³ E aqui podemos acrescentar: fato potencializado pelas políticas públicas de governo que destinavam bolsas de estudos, bolsa-auxílio.

doméstica, muitos casais têm optado por se estabelecer no mercado de trabalho antes de decidir ter filhos. Conseqüentemente, a postergação da fecundidade feminina gera mudanças nos padrões da organização da família. (IBGE, 2012, p. 64).

Diminuição do número de pessoas na família, aumento do divórcio e recasamentos, maior participação financeira da mulher no mercado de trabalho e na manutenção do lar, casais de dupla carreira e diferentes modos de compartilhar os papéis em família são algumas mudanças que constituem os núcleos familiares e colocam em crise o modelo tradicional de família (WAGNER *et al.*, 2011). Barbosa (2007) acrescenta que os casais trazem consigo suas tradições e constroem um meio em que a criança aprende a se constituir e a compreender as diferenças, longe de uma ideia homogênea de grupo familiar.

Nesse cenário, diversas pesquisas e documentos oficiais possuem como linguagem comum a responsabilidade da família. Ora, conforme frisado em nossa Carta Magna de 1988, cabe à família “assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade” (BRASIL, 1988, p. 32).

Vimos que, no movimento social, certas ‘revoluções pessoais’ apresentadas pelas mulheres resultaram numa transformação social das famílias, que passaram a optar por ter menos filhos ou por não os ter e também apresentam novos **arranjos familiares**, diferentes daquele matrimonial e materno (ITABORAÍ, 2015). O papel do homem enquanto ‘chefe de família’ passa a ser repensado numa proposta de divisão de tarefas, principalmente para as famílias mais jovens, que vêm apresentando “uma divisão de tarefas segundo a qual cada um dos dois companheiros exerce ambas as tarefas, ou seja, é profissionalmente ativo, mas dedica-se também ao filho ou aos filhos” (ZEIHER, 2007, p. 57).

Com relação à **estrutura**, pai, mãe e filho(s) perfazem a **estrutura tradicional**; no entanto, temos configurações familiares que vão além de fatores consanguíneos, como a coabitação, a afinidade e o grau de parentesco, perfazendo assim o núcleo familiar. O termo “configuração familiar” faz referência às pessoas que constituem esse meio, dando corpo à “estrutura familiar”, que é “o conjunto invisível de exigências funcionais que organiza as formas pelas quais os membros da família interagem” (WAGNER *et al.*, 2011, p. 22).

Wagner *et al.* (2011) tratam do conceito de família no singular e da pluralidade a partir das configurações e estruturas familiares. A família, então, é um sistema dinâmico que revela o modo como ela deve se apresentar em determinadas situações, já há uma composição de regras (explícitas ou implícitas) estabelecidas entre os membros.

As estruturas familiares podem ser divididas em sistemas e subsistemas. O “**sistema familiar** pode ser compreendido como um grupo de pessoas que interagem a partir de vínculos afetivos, consanguíneos, políticos, entre outros, que estabelecem uma rede infinita de comunicação e mútua influência”. (WAGNER *et al.*, 2011, p. 23). Ele ajuda a compreender o funcionamento familiar dado a partir de um grupo específico de pessoas.

E os acordos instaurados na organização familiar caracterizam os **subsistemas (conjugal, parental ou fraterno)**, que se dão pelas funções, demandas específicas e caráter estável, para que haja continuidade e flexibilidade às mudanças de evolução e contextuais ocorridas ao longo dos tempos.

O subsistema **conjugal** refere-se a duas pessoas que se unem pelos laços afetivos a fim de formarem seu sistema familiar; a **parental** deriva da conjugal, mas vai além, porque faz referência à chegada do primeiro filho, numa relação entre os pais que é mais de cooperação do que de exclusão.⁶⁴ E o subsistema **fraterno** refere-se à união de todos os filhos(as), e por isso menos frequente, já que há uma diminuição das famílias, e suas diferentes configurações compreendem irmãos adotivos, biológicos, políticos (de padrasto ou madrasta), meios-irmãos, fictícios (aqueles que não são de sangue e convivem intensamente como irmãos) (WAGNER *et al.*, 2011).

⁶⁴ No entanto, em uma pesquisa realizada com 100 pessoas em Porto Alegre, verificou-se que a mãe está dividindo o sustento da casa e ficando com a atribuição de nutrir e acompanhar o cotidiano de seu filho, que é uma atribuição histórica do papel da mulher, e ao pai fica a responsabilidade de “interpor-se entre mãe e filho e estabelecer regras e limites” (WAGNER *et al.*, 2011, p. 24).

O Marco Civil da Internet (Lei 12.965, de 23 de abril de 2014b)⁶⁵ se utiliza do termo **parental** ao delegar aos pais a responsabilidade de escolha dos conteúdos, informação e educação aos seus filhos, respeitando os princípios instituídos no ECA (BRASIL, 1990a), “em conjunto com os provedores de conexão e de aplicações de internet e a sociedade civil”, além do poder público (BRASIL, 2014b, art. 29, parágrafo único).⁶⁶

Família recomposta ou reconstituída (modelo mosaico, quando formada por famílias anteriores que se unem com filhos de uniões anteriores e os que possam vir a ter na nova relação), família unipessoal (família simples, composta por uma pessoa, o que torna impenhorável o seu imóvel), homoafetiva e anaparental são entidades familiares consideradas pela Constituição Federal de 1988, que “suprimiu a cláusula de exclusão que apenas admitia a família constituída pelo casamento, mantida nas Constituições anteriores, adotando um conceito aberto, abrangente e de inclusão, afirma Lôbo (2014, p. 14). Para Gonçalves (2018), perante as mudanças sociais, discute-se hoje sobre a

⁶⁵ “Sanccionado em 23 de abril de 2014 e transformado na Lei n. 12.965 [...]. A iniciativa, batizada com o epíteto de *Constituição da Internet*, tal como expresso na ementa, “estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil”. Além de ser uma declaração de princípios para usuários e garantir a privacidade, os direitos humanos e o exercício da cidadania em meios digitais, a proposta buscava também regulamentar diversos aspectos relacionados à exploração comercial e governamental da grande rede. Várias foram as polêmicas nos assuntos tratados. A guarda dos dados dos usuários pelas empresas de conexão à internet e pelas empresas responsáveis pelos conteúdos disponíveis na internet, a neutralidade da rede e o armazenamento dos dados dos internautas no país estiveram entre os assuntos que mais geraram embates entre empresas de telecomunicações e de conteúdo na internet, detentores de direitos autorais, governo, grupos articulados de usuários e tantos mais” (BRASIL, 2014c, p. 7).

⁶⁶ Ainda sobre os direitos no meio virtual, o Brasil conta com a Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015, que trata do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)⁶⁶ e ao *Cyberbullying*, quando ocorre no meio virtual: “Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial” (BRASIL, 2015, art. 2º, parágrafo único). O Programa também conta com o disque 100 e o *site SaferNet* para realizar denúncias, conforme mencionamos no capítulo anterior.

tendência de ampliar o conceito às famílias que não foram citadas na Constituição Federal de 1988, sendo elas:

- a) família matrimonial: decorrente do casamento;
- b) família informal: decorrente da união estável;
- c) família monoparental: constituída por um dos genitores com seus filhos;
- d) família anaparental: constituída somente pelos filhos;
- e) família homoafetiva: formada por pessoas do mesmo sexo;
- f) família eudemonista: caracterizada pelo vínculo afetivo. A Lei n. 12.010, de 2009 (Lei de Adoção), conceitua família extensa como aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade. (GONÇALVES, 2018).

Atualmente, tramita no Congresso Nacional a discussão do Projeto do Estatuto das Famílias, proposto pelo Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM),⁶⁷ que considera o Código Civil desatualizado perante as demandas da nova sociedade, desamparada pela lei.

Emoções e sentimentos são termos não considerados no Código Civil, regido por relações patrimoniais, e por isso reafirmam a necessidade de um Estatuto que não trate somente de direitos, mas das demandas que envolvem as famílias, afirma o IBDFAM.⁶⁸ Dentre as quais temos o reconhecimento das famílias homoafetivas, a paternidade socioafetiva, o abandono afetivo, a alienação parental, as famílias

⁶⁷ Participou como *amicus curiae* de causas como: “a União Estável Homoafetiva (ADI 4277/ADPF 132, de 2011); a Lei Marinha da Penha (ADC 19 de 2012); e a alteração do nome de transexuais (ADI 4275, com data de julgamento a ser definida). No julgamento da União Estável Homoafetiva, o IBDFAM, representado pela vice-presidente Maria Berenice Dias, em conjunto com outras entidades com objetivo comum, contribuiu decisivamente para o reconhecimento de todas as formas de família” (IBDFAM, 2014, p. 2).

⁶⁸ A senadora Lídice da Mata se aliou ao projeto e vem discutindo há anos sobre os direitos humanos, da mulher e de minorias.

recompostas, a convivência familiar, e não a guarda compartilhada, e também a autcuratela, que significa nomear um curador para pessoas com deficiência.⁶⁹

Neste breve percurso histórico, percebemos que os movimentos sociais, políticos e ideológicos contribuíram para a mudança na constituição familiar e que a legislação busca acompanhá-los, para amparar os sujeitos, que são ‘iguais perante a lei’.

Num tempo de resistência ao plano de governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (Partido Social Liberal), que apresenta novas propostas e projetos de reformas trabalhistas e de previdência, bem como forte movimento contrário às lutas sociais, às políticas públicas e aos direitos sociais já conquistados, frisamos a militância histórica realizada ao longo dos anos por uma sociedade mais igualitária. E aqui ainda acrescentamos o congelamento dos gastos primários em saúde e educação por 20 anos, sancionados pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que vêm interferir em toda a sociedade.

Por fim, a partir do breve contexto histórico sobre as configurações familiares, estabelecemos relações com o crescente uso das tecnologias digitais pela sociedade, uma vez que essas mudanças reverberam no modo de educar. O direito a uma escola pública, gratuita e de qualidade ofertada pelo Estado, a divisão dos deveres entre pai e mãe, o papel da mulher na sociedade são algumas das mudanças que vão dialogar com as tecnologias, que a cada dia vêm desafiando os modos de educar e se relacionar, conforme tratamos no próximo capítulo.

⁶⁹ Apesar da demanda de atualização da Constituição Civil, a Associação de Direito de Família e das Sucessões (ADFAS) considera o intento de elaborar o estatuto “brutal e desastroso”, que “retornou à vida no Senado Federal, na forma do PLS 470/13, depois de ter sido paralisado na Câmara dos Deputados quando tramitava como PL 2.285/2007” (SILVA, R., 2017). Para a autora, o documento trata de uma subversão das bases sociais e jurídicas que compõem o Direito da Família, como, por exemplo, quando propõe institucionalizar a poligamia no Brasil, conforme mencionado no art. 14, parágrafo único (BRASIL, 2013). “Relacionamento familiar paralelo” é a frase que evidencia a proposta de atribuir efeitos jurídicos a amantes ou a relações de duas, três ou mais pessoas.

"Ser família na era das tecnologias digitais é ser tudo aquilo que a tecnologia não pode substituir, com o que de mais humano temos:

É SER AFETO! [...]".



Ana Paula Knaut
(Professora, doutoranda).

4 RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

No presente capítulo, a partir dos dados brasileiros sobre o uso e o consumo de tecnologias por crianças e adultos, tratamos dos desafios educativos na contemporaneidade. Também problematizamos algumas orientações dadas aos adultos sobre os modos de educar e a especificidade do desenvolvimento infantil, com vistas a assegurar outras possibilidades de manifestação das linguagens infantis, num diálogo com estudos e pesquisas que ponderam os riscos e potencialidades das diferentes práticas midiáticas.

4.1 CRIANÇAS, FAMILIARES E SUAS RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS

As formas de socialização das crianças até o século XX eram mais controladas e aconteciam basicamente nas famílias, diferentemente do século XXI, quando os tipos de sociedade e as relações passaram a se constituir, desde muito cedo, nos grupos de amigos, nas creches, nas escolas, na televisão e em diversas culturas (BARBOSA, 2007).

Para Belloni (2007, p. 59), a família, instância primária de socialização, é desafiada constantemente pelas tecnologias, que nela interferem e constituem a diversidade no modo de socialização, juntamente com o bairro, a cultura, a religião e a classe social. E a escola e as mídias são consideradas instâncias de unificação, disseminando valores hegemônicos “que formam o consenso indispensável à vida social”.

Para a autora, a socialização inicia-se primeiramente na família e na escola, passando então para os demais grupos, “de amigos do bairro, os diferentes adultos de referência, e as pessoas da igreja ou do clube eventualmente frequentados pela família”. Portanto, a socialização se dá em diversas instituições, “entre as quais as mais importantes são a família, a escola, as igrejas e as mídias” (BELLONI, 2007, p. 58).

Apesar de a criança ter a família como a primeira instância de socialização, com a forte presença das tecnologias desde muito cedo, conforme indicam algumas pesquisas (CHAUDRON; DI GIOIA; GEMO, 2017; ZUBEN, 2014; FORMBY, 2014; BILLINGTON, 2016), a família divide espaço com as mídias ou com os centros de Educação Infantil a partir do quarto mês de vida do bebê.

Segundo Corsaro (2011), algumas pesquisas sobre o contexto educativo de famílias ocidentais sinalizam que a diferença se dá devido

a fatores sociais e econômicos. As que são de classe média preocupam-se com o desenvolvimento e potencialização das habilidades sociais e cognitivas, já as da classe trabalhadora e pobre se pautam na criação como crescimento natural: os pais da classe operária e das classes mais pobres presam pelos suportes básicos, como conforto, comida e moradia, deixando o desenvolvimento infantil em segundo plano, já que entendiam que ele se daria de modo espontâneo.

Corsaro (2011) ainda afirma que, apesar da condição financeira baixa, de empregos flexíveis e de pouco conhecimento para a educação das crianças, as famílias pobres e de classes operárias desejam que seus filhos contem com uma boa educação. E aqui vale destacar que as aspirações não garantem a produção de outra educação, mas certamente são aberturas para que o desejo seja o impulsionador na busca por outras oportunidades, já que, por vezes, seus conhecimentos não são considerados como legítimos.

Diferentemente do que acontece em alguns grupos de famílias africanas, por exemplo, em que a educação das crianças é uma responsabilidade compartilhada entre a sociedade, de tal sorte que outras mulheres podem amamentar as crianças, mas, em caso de insucesso, recorrem à mãe, que retorna ao exercício de sua função assim que ganha seu filho (CORSARO, 2011). Em Camarões, na África, assim que as crianças são desmamadas, o cuidado passa a ser atribuído aos irmãos mais velhos.

Em tal contexto, vigora um aspecto que nos é muito caro, pois as relações familiares se constituem por inúmeros fatores, como já vimos, e os irmãos mais velhos novamente têm uma figura central, pois são eles que as crianças procuram, na maioria das vezes, para solucionar suas dúvidas (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2017).

Ao tratar das *Relações familiares na era das redes digitais* Donati (2017a) afirma que estamos vivendo numa era de revolução tecnológica que está mudando o mundo e que a internet se tornou parte essencial de nossas vidas. Tal fato se apresenta num cenário em que

[...] mais da metade da população mundial usa um *smartphone*, quase dois terços dela tem um telefone celular, mais da metade do tráfego da Internet é gerado por telefones; mais da metade das conexões móveis ocorrem hoje em banda larga; mais de uma pessoa em cada cinco no mundo efetuou pelo menos uma compra *online* nos últimos 30 dias (DONATI, 2017a, p. 15).

O cenário italiano apresentado pelo autor revela que, em 2014, 64% das famílias acessaram a internet e 87,1% possuíam um computador. No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Contínua (PNADC), em 2016, 69,3% dos 69.318 mil domicílios brasileiros estavam conectados à internet, índice que subiu para 74,9% em 2017 (IBGE, 2016, 2017).

O acesso à internet no domicílio se dá principalmente por telefone móvel celular (98,7%), seguido do microcomputador (52,3%), da televisão (16,1%) e do *tablet* (15,5%). Importante destacar que houve uma redução de 5,5% no acesso à internet pelo microcomputador e de 2,3% pelo *tablet*, já a televisão apresentou um aumento de 4,4%, de 2016 para 2017. A maior conectividade pela televisão do que pelo *tablet* revela ainda mudanças nas relações, visto que parte de um uso mais individual para o coletivo.

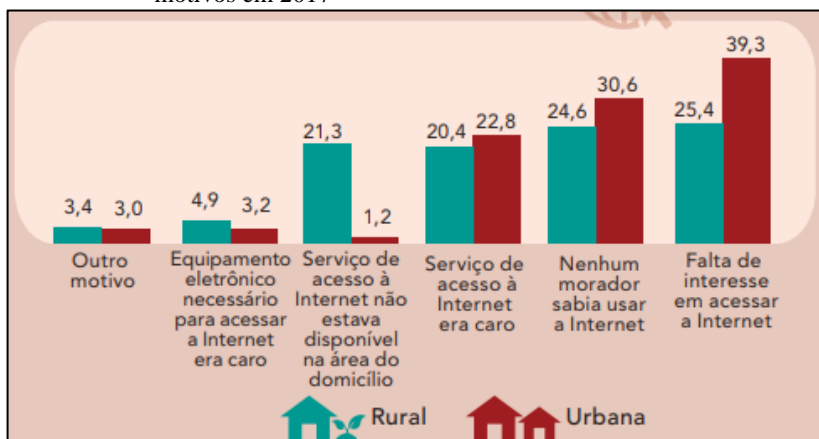
Segundo os dados da PNADC, em 2016, os que estavam desconectados apresentavam como motivo: falta de interesse (34,8%), serviço de acesso caro (29,6%) e nenhuma pessoa no domicílio que soubesse usar (20,7%). Já em 2017 houve uma mudança na segunda ordem dos motivos, qual seja, “nenhum morador saber utilizar”, com 30,6% na zona urbana e 24,6% na zona rural, seguido do “serviço de acesso à internet caro”, conforme podemos observar abaixo:

Tabela 2 – Domicílios em que não havia utilização de internet – Regiões e motivos em 2016

Motivo alegado	Domicílios em que não havia utilização da Internet (%)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Falta de interesse em acessar a Internet	34,8	26,8	27,6	41,5	41,3	38,4
Serviço de acesso à Internet era caro	29,6	22,1	34,8	28,0	26,8	24,0
Nenhum morador sabia usar a Internet	20,7	16,8	21,1	20,3	21,9	22,5
Serviço de acesso à Internet não estava disponível na área do domicílio	8,1	24,4	8,4	4,2	5,6	9,8
Equipamento eletrônico necessário para acessar a Internet era caro	3,5	6,4	4,6	2,6	1,6	2,2
Outro motivo	3,3	3,5	3,5	3,4	2,8	3,2

Fonte: PNADC 2016 (IBGE, 2016, p. 6).

Gráfico 8 – Domicílios em que não havia utilização de internet – Regiões e motivos em 2017

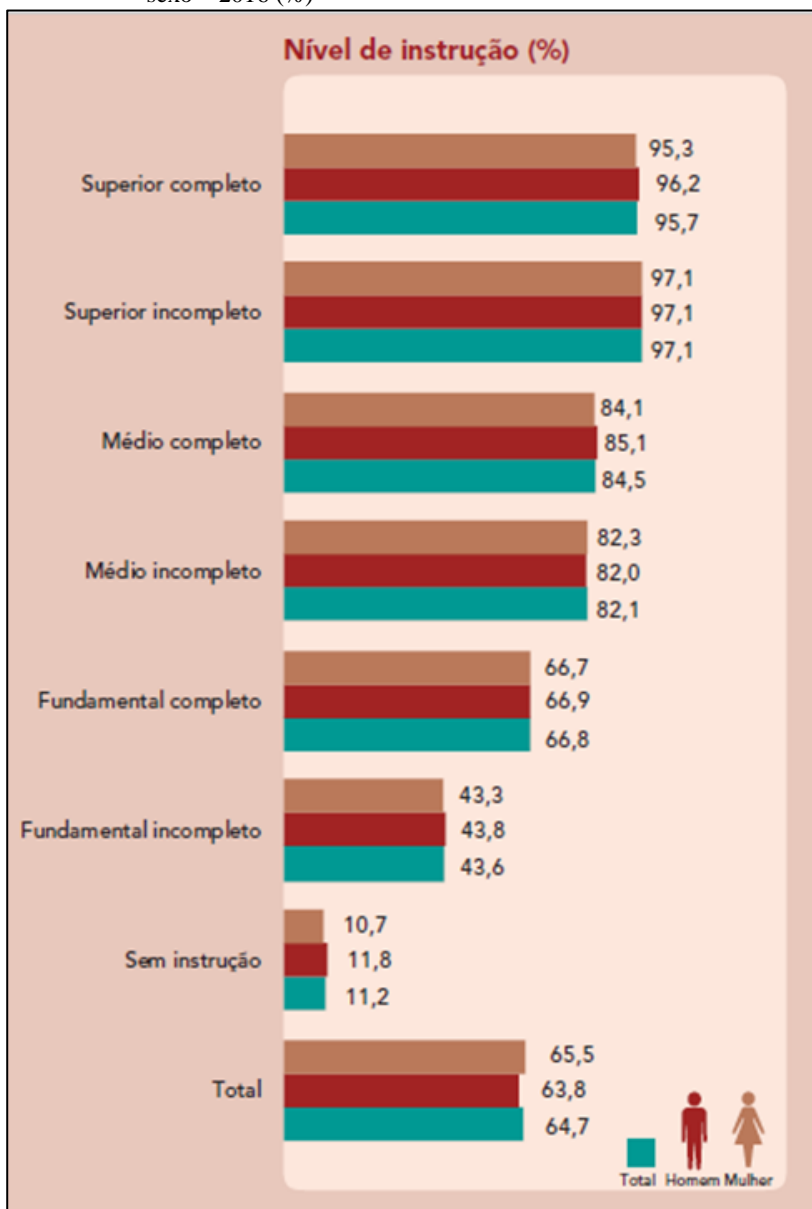


Fonte: PNADC 2017 (IBGE, 2017, p. 5).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 2, o primeiro motivo responsável pelo não acesso à internet (a falta de interesse) não apresenta uma relação direta com a situação econômica e social dos entrevistados, mas “considerar caro” e “não saber utilizar” são evidentes. Os dados revelam que de um ano para outro a questão social prevaleceu em relação a questão econômica, embora ambas estejam estritamente relacionadas.

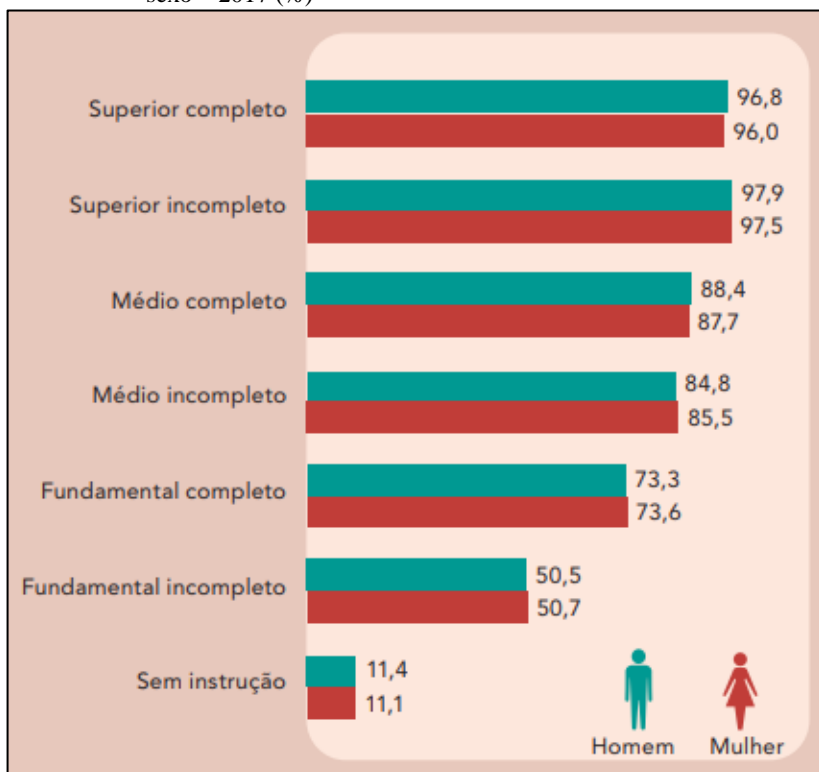
O acesso à internet se dá de modo equivalente entre homens e mulheres, e quanto menor o nível de instrução, menor o acesso:

Gráfico 9 – Pessoas que utilizaram a internet, segundo o nível de instrução e o sexo – 2016 (%)



Fonte: PNADC 2016 (IBGE, 2016, p. 9).

Gráfico 10 – Pessoas que utilizaram a internet, segundo o nível de instrução e o sexo – 2017 (%)

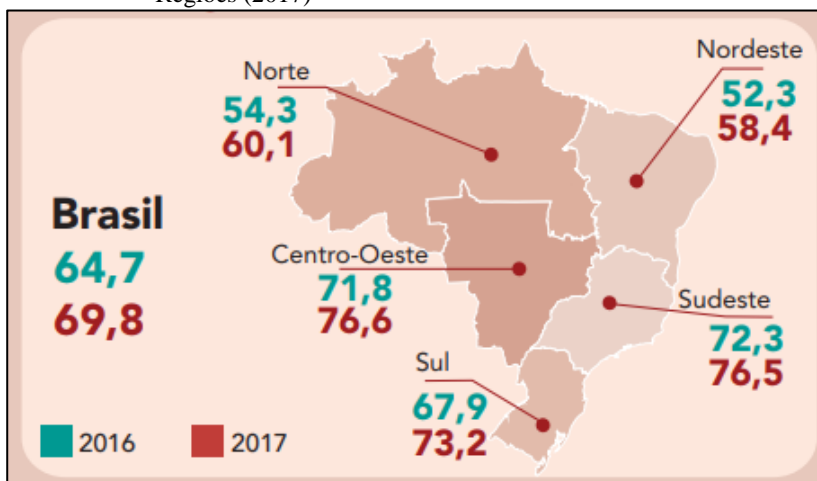


Fonte: PNADC 2017 (IBGE, 2017, p. 8).

As questões socioeconômicas e sua relação com o nível de instrução repercutem no acesso à internet,⁷⁰ visto que 64,7% da população com 10 anos ou mais (cerca de 116.087 mil de pessoas de um total de 179.424 mil) acessou a internet nos últimos 3 meses de 2016, contando com um aumento de 5,1% em 2017, que totalizou 69,8% (cerca de 126.386 mil de pessoas de um total de 181 070 mil); e apesar do aumento dos índices de 2016 para 2017, os menores provêm das regiões Norte (de 54,3% para 60,1%) e Nordeste (de 52,3% para 58,4%) do país:

⁷⁰ Nessa pesquisa, o acesso refere-se a qualquer lugar, podendo assim estar relacionado à demanda profissional ou a qualquer outra finalidade.

Gráfico 11 – Pessoas de 10 anos ou mais que utilizaram a internet – Grandes Regiões (2017)

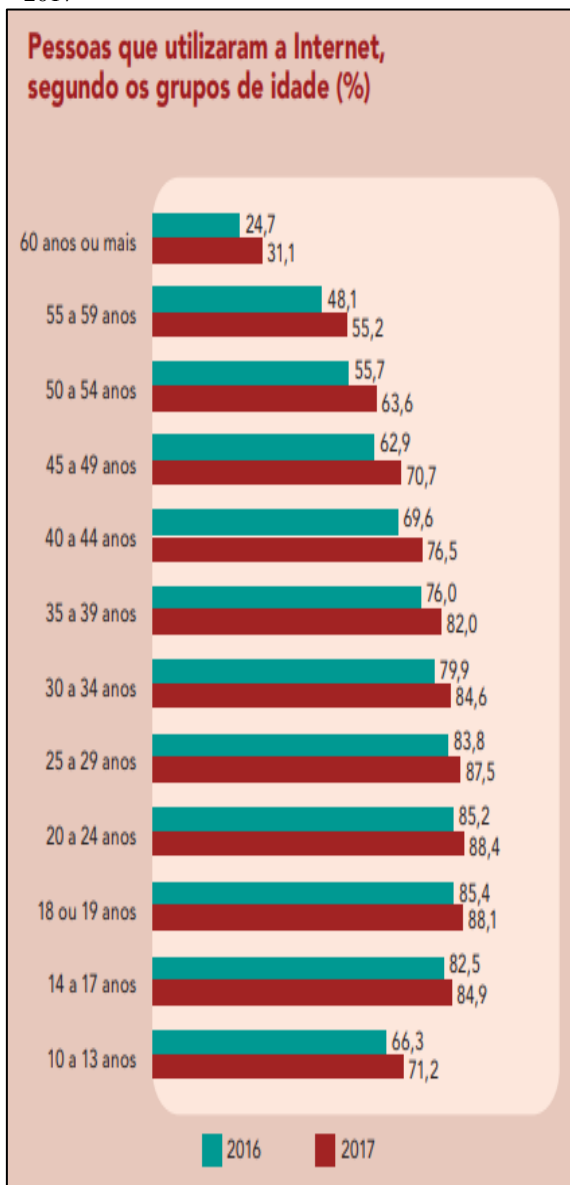


Fonte: PNADC 2017 (IBGE, 2017, p. 7).

Além do aumento e expansão no acesso à informação e comunicação por meio da internet, os dados revelam que a maior parte se dá por mulheres: 41,9% por mulher e 36,3% por homens na zona rural – e 74,9% por mulheres e 74,6% por homens na zona urbana.

O aumento do acesso é maior entre a faixa etária entre 18 e 24 anos, e declina com o passar das idades. Dos 10 aos 13 anos, contamos com 66,3% em 2016, subindo para 71,2% em 2017; e na faixa etária de “60 anos ou mais de idade [...] o indicador decresceu para 24,7%. Tais resultados são um indicativo de que, na população adulta, o avanço no uso das tecnologias mais recentes tem impulso mais lento com o aumento da idade”, que, apesar de ter aumentado em 2017, ainda é o menor índice (IBGE, 2016, p. 9).

Gráfico 12 – Acesso à internet conforme grupos de idade nos anos de 2016 e 2017



Fonte: PNADC 2017 (IBGE, 2017, p. 7).

Num cenário ainda mais amplo o acesso está relacionado à faixa etária e à condição econômica, sendo 88,1% dos acessos realizados por jovens de 18 a 24 anos e 31,1% por pessoas acima de 60 anos; a maioria possui superior incompleto, seguida por quem tem superior completo, e reduz conforme o nível de escolaridade; o telefone móvel apresenta um crescente uso, sendo o recurso mais utilizado para acessar a internet (PNADC, 2017).

Diante de tais dados, é importante esclarecer que, apesar de o Brasil apresentar um índice de conectividade maior que o da Itália, o acesso neste país é menor devido à quantidade de pessoas em seu território: havia 73,3 milhões de pessoas desconectadas no Brasil, ao passo que, na Itália, este número chegava a 21,88 milhões.⁷¹ Apesar dessa diferença, num cenário mundial, em que a maior parte do acesso ocorre por telefone móvel, Donati (2017a) reflete sobre as alterações no âmbito familiar, que se constitui num sistema singular de relações sociais.

Essa mudança nas relações sociais se dá mediante o consumo das tecnologias, que, apesar das desigualdades sociais, vem se ampliando. Esse é um dos importantes marcadores quando falamos das relações, sobretudo no âmbito familiar, em que, desde muito cedo, observa-se:

[...] a exclusão de uma grande parte de crianças e adolescentes dos benefícios sociais mais fundamentais, inclusive aqueles legalmente garantidos na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – proteção, provisão, acesso à educação e à comunicação de qualidade (o que, teoricamente, asseguraria o terceiro “p”, de participação). Tal situação gera mecanismos de desigualdade que se acumulam, autorreproduzem e reforçam, à medida que os sujeitos infantis e juvenis avançam em seus processos de socialização. (BELLONI, 2010, p. 21).

⁷¹ Calcula-se que, em 2014, havia 60,79 milhões de italianos, entre quais 64% possuíam acesso à internet, o equivalente a 38,91 milhões, e 21,88% estavam desconectados. No Brasil, em 2016, havia 207,7 milhões de pessoas, entre as quais 64,7% tinha acesso à internet, o equivalente a 134,40 milhões de pessoas, e 73,3 milhões permaneciam desconectados. Dados retirados do Banco Mundial de Estatística.

Ao discutir a influência da televisão no processo de socialização da criança, Belloni (2004) afirma que a presença da TV era ainda maior quanto menor fosse a riqueza cultural do ambiente familiar e social, acarretando assim uma desigualdade ainda maior no tocante ao uso das mídias. Tal descompasso⁷² também é apresentado na pesquisa TIC Domicílios (BRASIL, 2017), na relação entre habilidade digital e classe social, na qual se apurou que as habilidades são restritas e limitadas quando a classe social é menor e mais amplas nas classes mais altas.

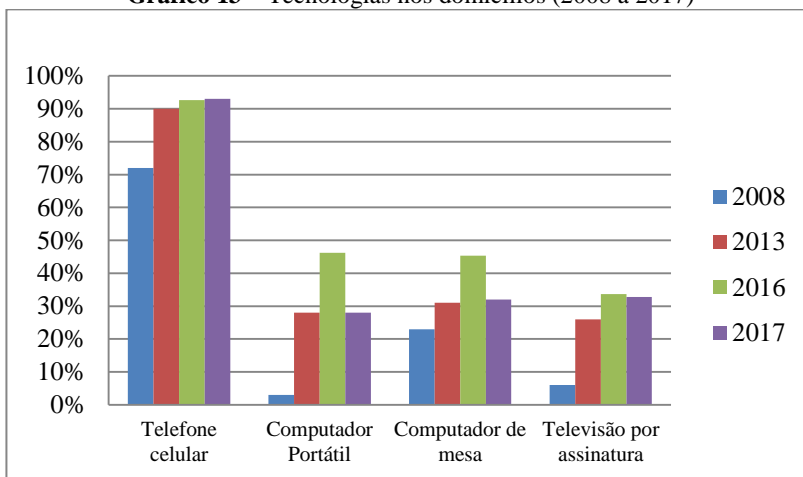
Quanto maior a renda, o nível de escolaridade e a classe social, maior a probabilidade de o domicílio estar conectado à internet. Na classe social A, 88% da conexão se dá por banda larga e 8% por conexão móvel, via modem ou chip; já na classe D prevalece a conexão móvel, com 48%, já a banda larga aparece com apenas 34%. Na zona urbana, 35% das pessoas informaram que pagam mais de R\$ 80 (mês) para acessar a internet de casa, e na zona rural esse percentual foi de 17%; enquanto 31% relataram que paga até R\$ 40 (mês).

Para acesso à internet, o celular é o dispositivo mais utilizado nas classes D e E (80%); já as classes mais altas, utiliza-se tanto o celular quanto o computador (BRASIL, 2018).

Mesmo que de modo desigual entre as classes, as tecnologias estão ganhando espaço no âmbito familiar, e os dados da pesquisa TIC Domicílios (BRASIL, 2008,⁷³ 2013) e da PNADC⁷⁴ (IBGE, 2016, 2017) revelam esse crescimento:

⁷² “Em 2012, o governo brasileiro firmou um acordo pioneiro com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)”. Por meio desse acordo estabeleceu-se no Brasil o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC, “sob os auspícios da UNESCO, hospedado pelo NIC.br. Este é o primeiro centro de estudos da UNESCO sobre a sociedade da informação”. Ver mais em: cetic.br/unesco/

⁷³ 2020 domicílios entrevistados em 2008 e “a TIC Domicílios 2016 abordou 23.721 domicílios, em 350 municípios, alcançando 71% da amostra planejada de 33.210 domicílios (Tabela 3). Em 20.722 domicílios, foram realizadas entrevistas com indivíduos que são população de referência da pesquisa TIC Domicílios (pessoas com 10 anos ou mais). Nos 2.999 domicílios restantes, foram realizadas entrevistas relativas à pesquisa TIC Kids Online Brasil, que, desde 2015, acontece na mesma operação de campo” (TIC DOMICÍLIOS, 2016, p. 116).

Gráfico 13 – Tecnologias nos domicílios (2008 a 2017)

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O Gráfico 13 mostra que, em 2008, 72% da população possuía **telefone celular**; em 2013, este índice alcançou 90%; passou para 92,6% em 2016 e alcançou 93% em 2017. Apenas 3% dos entrevistados possuíam **computador portátil** em 2008, índice que subiu para 28% em 2013, chegou até 46,2% em 2016 e caiu para 28% em 2017. O uso de **computador de mesa** passou de 23% em 2008 para 31% em 2013, chegou até 45,3% em 2016 e reduziu para 32% em 2017. A pesquisa apurou que 6% dos entrevistados tinham acesso à **televisão por assinatura** em 2008, índice que atingiu 26% em 2013, 33,7% em 2016 e 32,8% em 2017.

A televisão com conexão à internet revela o quanto os aparelhos estão integrando as funcionalidades e indo do além do básico oferecido anteriormente. Essa realidade nos faz pensar sobre as próximas integrações. Quem sabe, daqui há algum tempo, também efetuaremos chamadas por meio da televisão, o que implicará um menor uso do telefone e, conseqüentemente, outra forma de as pessoas se relacionarem.

⁷⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Contínua (PNADC, 2016) que pesquisou o acesso à internet e telefone celular em domicílios particulares em 69 318 mil domicílios com pessoas de 10 anos ou mais, pela primeira vez em 2016 e por isso. Apesar de envolver uma quantidade diferente de domicílios que o TIC Domicílios, apresentamos esses dados para que pudéssemos acompanhar o crescente consumo das tecnologias.

Diferentemente do uso do computador de mesa, para o qual se recomendava colocar o dispositivo em local em que os adultos pudessem acompanhar o que as crianças acessavam (ZUBEN, 2014), hoje as diferentes ferramentas tecnológicas digitais vêm desafiando a mediação por parte de familiares e professores, sobretudo quando percebemos que o maior acesso à internet se dá por meio dos celulares. E, assim, “o diálogo sobre os riscos de uso da Internet se torna cada vez mais essencial, visto que os pais nem sempre poderão estar presentes para orientar seus filhos” (ZUBEN, 2014, p. 114).

A desigualdade de acesso entre as famílias e a preocupação em se fazer uma educação *com, para e através* das mídias vêm à tona no momento em que cresce o acesso às tecnologias, que se diferencia pela classe social, pelo nível de instrução e pela idade. Segundo a pesquisa TIC Domicílios (BRASIL, 2017), quanto maior o nível de escolaridade, maior o acesso. E não utilizar a internet por “não saber” ou pela “falta de interesse” são alguns dentre os motivos apresentados que fazem clara alusão ao contexto escolar, que pouco ensina sobre as habilidades para o uso do computador (QUARTIERO; BONILLA; FANTIN, 2015).

Embora a pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil– TIC Kids Online Brasil⁷⁵ – não envolva a faixa etária abaixo de 8 anos, Zuben (2014, p. 112) aponta desafios e recomendações aos pais e educadores de crianças entre 5 e 8 anos sobre o uso da internet:

Ainda que a maior parte das crianças tenha relatado fazer o primeiro uso da Internet após os 9 anos de idade (65%), segundo os resultados da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2013 (CGL.br, 2014c), **há 8% de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos que acessaram a Internet pela primeira vez até os 6 anos de idade**, e, também, 8% que não se lembram de quando isso ocorreu. (grifos nossos).

⁷⁵ “Com o objetivo central de mapear possíveis riscos e oportunidades *online*, foi realizada, em 2012, a primeira onda da pesquisa TIC Kids Online Brasil. O estudo gera indicadores sobre os usos que crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade fazem da internet. Visa entender a percepção de jovens em relação à segurança *online*, bem como delinear as práticas de mediação de pais e responsáveis relacionadas ao uso da internet”. Ver mais em: <http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>.

A autora constrói hipóteses sobre tal percentual de acesso antes dos 6 anos de idade, que, segundo ela, pode ser ainda maior em razão da idade com que as crianças tiveram contato com as tecnologias, ou seja, as crianças podem não se recordar quando acessaram a internet ou não ter clareza do que é estar conectado, como, por exemplo, quando não compreendem “a diferença entre assistir a um filme pela internet ou em um DVD no computador” (ZUBEN, 2014, p. 112).

Então, se presenciarmos a forte presença das tecnologias, a desigualdade de acesso é um dos fatores sempre presentes, assim como as lutas sociais envolvendo a criança e a mulher na sociedade, que ampliam as percepções sobre a constituição familiar na contemporaneidade. Ao analisar algumas mudanças nas relações sociais contemporâneas, ainda em 2006, Tisseron (2006) afirmou que a família não deixaria de existir, mas que sua configuração não seria a mesma daquele tempo, como de fato vimos nos itens anteriores.

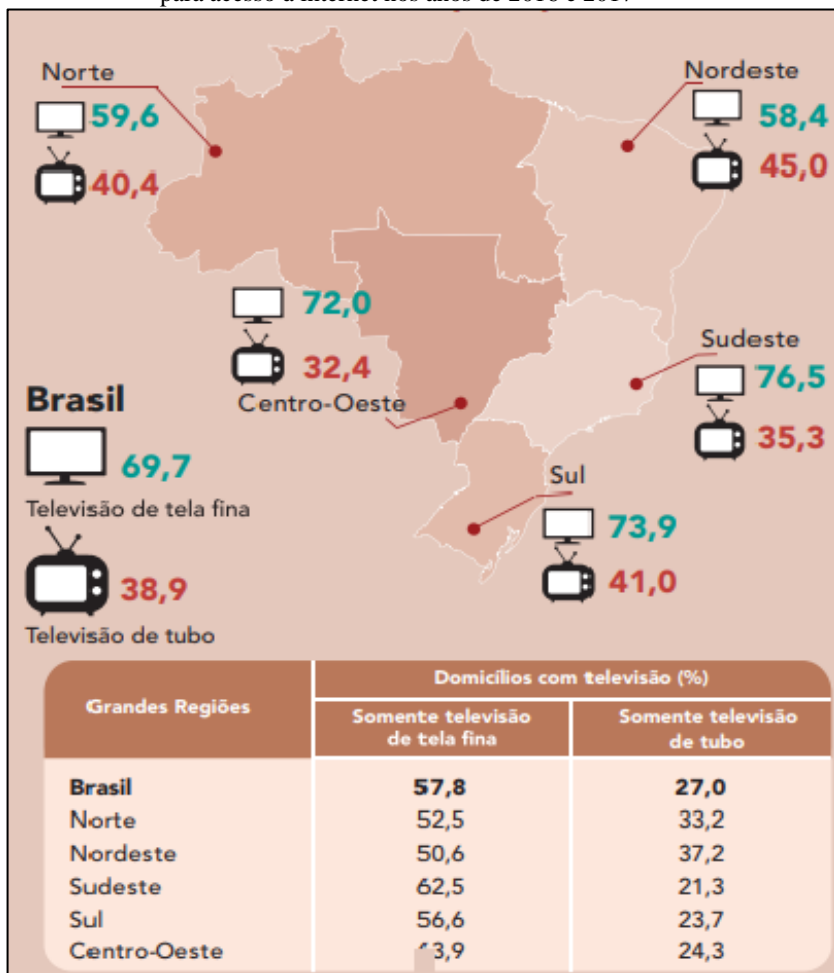
Ele reconheceu as famílias monoparentais e homossexuais como grandes contribuintes da mudança, mas não deixou de considerar as tecnologias da informação e comunicação, principalmente a internet e os celulares como protagonistas de tais mudanças. Para o autor, esses meios tecnológicos vêm subverter as estruturas, uma vez que têm sido os principais passatempos, antes mesmo da televisão, num índice que ele acreditava que aumentaria cada vez mais (TISSERON, 2006).⁷⁶

Mesmo num mundo globalizado, sabemos que as diferentes realidades assumem contornos e especificidades conforme o contexto sociocultural; num cenário de crescente presença das tecnologias digitais nos lares brasileiros, houve aumento de 2,9% da presença de televisão de tela fina no país em 2017.

Apesar do acesso à internet migrar do computador para o celular, a televisão é a tecnologia mais presente nos lares brasileiros, alcançando 96% dos domicílios, 4% a mais que o telefone celular. Mesmo com a oferta de banda larga, temos ainda 4 milhões de crianças e adolescentes desconectados, e para muitos o celular é a única forma de acesso à internet, principalmente nas áreas com dificuldade de acesso por outros dispositivos de banda larga fixa (TIC KIDS ON LINE BRASIL, 2017).

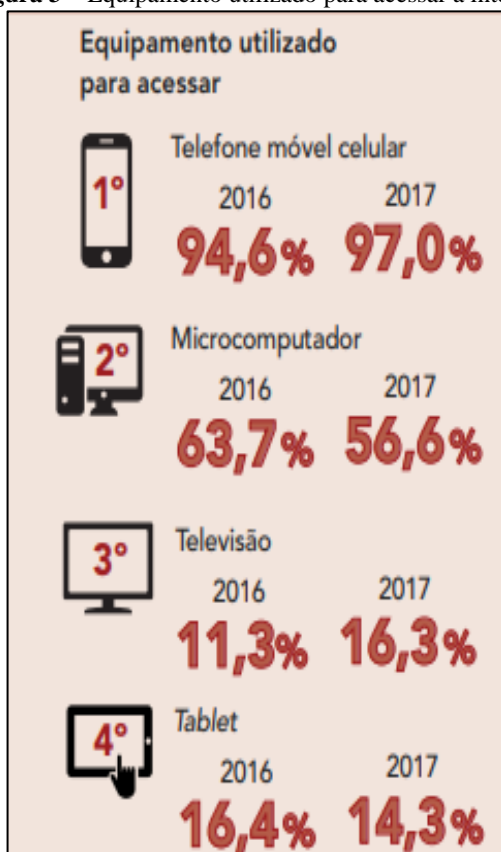
⁷⁶ Segundo o estudo realizado pelo Ministério da Cultura da França em 2005 (TISSERON, 2006).

Figura 2 – Domicílios com televisão (%) e equipamentos mais utilizados para acesso à internet nos anos de 2016 e 2017



Fonte: PNADC 2017 (IBGE, 2017, p. 1).

Figura 3 – Equipamento utilizado para acessar a internet



Fonte: PNADC (IBGE, 2017, p. 1).

Essas novas configurações oferecidas, sobretudo a partir do meio digital, vêm contribuir com outros tipos de relações e até mesmo outra família que “em suma, ainda terá que competir com essa outra << família >> – alguns chamam de ‘tribo’ – que todos constroem na Internet, e que *em breve* estará acessível a qualquer momento graças aos telefones celulares conectados à rede” (TISSERON, 2006, p. 6, grifo nosso). Se considerarmos que se passaram mais de dez anos desde que o autor publicou tais reflexões, hoje tal acesso já é uma realidade.

Nesse sentido, o uso que se faz das tecnologias é colocado em voga para que possamos discutir o acesso da família de diferentes classes sociais e a mediação dos artefatos, já que segundo os dados da

pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), no quesito envio de mensagens via *chat*, Facebook, Skype, Whatsapp e participação em redes sociais (Facebook, google+ ou Orkut) a variável entre as famílias de até um salário mínimo (s. m.) e as de dez ou mais s. m. é de 9%. Envio de *e-mail*, procura por informações ou produtos, transações financeiras via internet, emissão de documento pela internet, procura de emprego e envio de currículo são atividades que rendem cerca de 15% ou mais de diferença entre famílias com renda de até um s.m. e as dez ou mais s.m.

Tal realidade pode estar relacionada ao acesso às funcionalidades básicas, que exigem um nível de escolaridade menor, já que, nas habilidades com o computador, 70% das pessoas de famílias com renda de até 1 s. m. mencionaram que aprenderam por conta própria; índice que chegou a 78% entre as pessoas cuja renda familiar fosse dois e três s. m.; e a 84% entre as pessoas com renda familiar superior a dez ou mais s. m. Levando em conta as faixas salariais citadas, aprenderam em curso de treinamento pago 20%, 28% e 31%, respectivamente; em instituição formal de ensino (escola, técnico, universidade), 20%, 19% e 25%, respectivamente; em curso de treinamento gratuito (governo, OnGs, associações, telecentros), 9%, 10% e 7%, respectivamente; em cursos de treinamento pago pelo empregador, 3%, 8% e 23%, nesta ordem.

Para Ferri (2008), é no espaço da família que a criança tem o primeiro contato com diversas tecnologias, como computador, celulares e máquinas fotográficas, em que adquirem fluidez e agilidade digital. E é nesse meio também que se estabelece a relação entre passado e futuro, num diálogo entre as tradições culturais e as inovações tecnológicas, esclarece Donati (2017a).

Ao tratar dos diferentes níveis de competência e capacidade de uso das tecnologias intergeracionais, Ferri (2008) se refere a três aspectos. O primeiro relaciona-se aos sentimentos contraditórios dos pais:

Na verdade, muitas vezes ficam felizes com o fato de seus filhos adquirirem conhecimentos tecnológicos que eles próprios não possuem, mas se sentem simultaneamente frustrados pelas novas habilidades que as crianças manifestam e, às vezes, recusam o fato de não entender sua língua e suas práticas comunicativas. (FERRI, 2008, p. 105).

O segundo ponto diz respeito ao risco da transição digital relacionada ao desenvolvimento cultural e cognitivo de pais e filhos, que apresentam comunicação, valores, saberes e trocas de experiências dificultados (FERRI, 2008). Ou seja, a tecnologia, ao mesmo tempo em que possibilita a troca de mensagens de afeto e atenção entre pais e filhos, pode afastar as construções de vínculos possibilitadas pela presença física, um contar sobre si mesmo, suas histórias e experiências (DONATI, 2017b).

Para Tisseron (2013, p. 11), não podemos esperar milagres das telas, mas também é inútil pensar a vida sem elas: “não se lhes peça mais do que aquilo que podem dar, mas aprenda-se a pedir tudo o que têm para nos oferecer!”.

O acesso a esse meio, então, levanta o terceiro aspecto mencionado por Ferri (2008), sobre a dificuldade de um uso crítico dos instrumentos tecnológicos, com elevados graus de liberdade de acesso a vídeos de violência ou sexo disponibilizados no YouTube. Aliás, é importante lembrar que essa preocupação com a dimensão crítica tem sido um objetivo da mídia-educação desde os anos setenta, e na cultura digital tal aspecto se amplia, sobretudo em relação às produções responsáveis compartilhadas em rede (RIVOLTELLA, 2012; BUCKINGHAM, 2007).

Tais preocupações são ampliadas por Donati (2017a, p. 18) ao afirmar que as tecnologias podem simplesmente conectar pessoas ou modificar as relações humanas e as identidades familiares. Nessa relação essas “duas funções e seus fluxos interagem e se misturam”. E, assim, o autor utiliza o termo “família híbrida” para compreender tal relação com as tecnologias: “por família híbrida entendo a estrutura e a dinâmica relacionais da família que são geradas por uma hibridização das relações interpessoais com aquelas mediadas pelas tecnologias (DONATI, 2017b, p. 25)”.

Nesse sentido, existe um “*gap* geracional” no interior da família e da escola, e, segundo Papert (1996), a tecnologia possibilita que os adultos compreendam melhor o ambiente de formação de seus filhos, estabelecendo assim uma relação de diálogo, cooperação e formação.

Desse modo, não há uma ‘proibição’ do uso de tecnologias, mas um caminho para a construção de regras e espaço de confiança, para que os pais possam saber o que de fato seus filhos fazem quando eles não estão presentes. Para Ferri (2008), a possível utopia referenciada acima também pode ser entendida quando se subestima o fato de os pais terem tido acesso às tecnologias digitais já adultos, e por isso são muito mais cautelosos que seus filhos, o que acaba gerando uma postura de receio

com o que se pode fazer nos meios digitais, ainda que com a ajuda dos filhos.

No entanto, se é comum constatar que as crianças com acesso à cultura digital ‘sabem mais’ sobre as tecnologias e as usam com mais desenvoltura que seus pais, segundo Patrão, Machado e Brito (2016), independentemente do fato de os pais utilizarem as tecnologias, faz-se importante que eles estabeleçam regras para seu uso dentro e fora de casa, protegendo as crianças de situações de risco.

Ao mesmo tempo em que o “*gap* geracional” tratado por Papert (1996) vem sendo ampliado continuamente, com o argumento de que “os pais, assim como os professores, encontram-se em um estado de atraso estrutural em relação à competência digital progressiva de seus filhos” (FERRI, 2008, p. 108), outras possibilidades de minimizar estes *gaps* têm sido discutidas em diversas pesquisas (BRANCATI; AJELLO; RIVOLTELLA, 2009; QUARTIERO; BONILLA; FANTIN, 2015; DONATI, 2017b).

Embora algumas pesquisas apontem que os pais de fato não sabem o que seus filhos fazem quando estão conectados e não seriam capazes de se relacionar com eles a partir da tecnologia, é no ambiente familiar que a criança começa a aprender a utilizar a tecnologia, destaca Ferri (2008).

Diante das transformações decorrentes da cultura digital, constata-se que “as tecnologias digitais preenchem as necessidades, até mesmo os vazios comunicativos, já presentes nas chamadas famílias tradicionais” (DONATI, 2017b, p. 29). E tais vazios entre pais e filhos podem ser prejudiciais, à medida que as necessidades do ambiente face a face são transpostas para o meio digital e cria-se uma expectativa muito semelhante sobre esses espaços (DONATI, 2017b).

Para o autor,

[...] com os celulares acima de tudo, se é verdade que as comunicações aumentaram, é também verdade que a natureza das relações mudou, que se antes eram fortes e corpóreas, agora, mediadas por um instrumento fácil, são mais voláteis, fracas e muitas vezes fúteis. (DONATI, 2017b, p. 30).

Portanto, a confiança que se tinha com a presença corpórea, hoje se dá mediada pelo digital, num espaço que se configura longe de um ‘olho no olho’, sem que haja interação física.

Ou ainda, como acrescenta Rivoltella (2017), pode ser verdade que as tecnologias estejam tomando um espaço nas relações, mas pode

ser que elas apenas estejam ocupando um vazio que já existia nessas relações.

As condições estruturais de acesso e o uso das novas tecnologias também têm sido cada vez mais configurados pela diminuição de tamanho das telas e por artefatos cada vez mais portáteis, que se diferem daqueles do tempo dos pais, que cresceram em frente à televisão e sob olhares regulatórios de longe. Temos assim um acesso cada vez mais individualizado no uso das mídias, que define a cultura *bedroomculture*, ‘cultura do quarto’, em tradução livre, como diversos estudos mencionam (BUCKINGHAM, 2007; MASCHERONI, 2013).

Em umas das pesquisas mencionadas por Ferri (2008), o tempo que os pais ficavam na frente da televisão corresponde ao tempo que as crianças passam na frente do computador, mas com a diferença de que esse recurso tecnológico permite que as crianças estudem, criem e compartilhem conteúdos (FERRI, 2008). Podemos ainda acrescentar que também corresponde ao tempo em que crianças e jovens interagem com as diversas telas, sobretudo celulares e seus aplicativos, em redes sociais digitais (FANTIN, 2018).

Tal fato é percebido por Donati (2017b) em dois tempos históricos: o primeiro com nenhuma interatividade, visto que se configurava pela televisão e por celulares de primeira geração, o que não gerou muita mudança na família ou no trabalho; o segundo faz referência à internet, que veio modificar profunda e rapidamente as relações sociais.

Por sua vez, Donati (2017b) informa que uma pesquisa realizada em 2006 revelou que, quanto mais baixa a coesão entre os membros da família, maior é a conectividade, utilizada sobretudo por quem possui baixa autoestima e se sente inseguro. Tal comportamento por vezes alimenta os efeitos negativos provindos da pouca aproximação entre as pessoas que compõem a família. Esse fato também foi observado por Tisseron (2016).

No entanto, se a internet vai além das características de transmissão e recepção das mídias tradicionais, por vezes expondo os usuários a perigos e riscos diversos, ela também oferece outras possibilidades inéditas de socialização, participação, formação e autoexpressão essenciais para os mais diversos processos de aprendizagens. E, para que a inclusão aconteça de forma qualificada, para além da dimensão do acesso, a mediação tem papel fundamental (LIVINGSTONE; HADDON; 2009; BONILLA; PRETTO 2015; FANTIN; RIVOLTELLA, 2010), conforme veremos a seguir.

4.2 FAMÍLIA E ESCOLA: PAPEIS E EMERGÊNCIA DE OUTRAS INTERLOCUÇÕES

Em muitas escolas, “*sites* de redes sociais acessados pelas crianças são bloqueados [...] professores são, muitas vezes, orientados a rejeitar relações *online* com os alunos”, o que resulta em um uso da tecnologia diferente daquele que as crianças realizam quando não estão na escola (MACEDO, 2015, p. 188). Mas a interlocução e produção compartilhada nos diferentes espaços, tecnológicos ou não, contribuem para que a criança compreenda as experiências e práticas de sua infância (MACEDO, 2015).

O potencial didático e pedagógico atribuído às tecnologias é indiscutível. Os modos de criação e recriação vão além do que as tecnologias ‘ditam’ e constroem como hipóteses, como bem faz a Proposta Pedagógica de Reggio Emilia: explora, inspira, cria e recria formas de uso das tecnologias. Ou seja, uma proposta que vai além e constrói experiências a serem narradas e compartilhadas pelas diferentes linguagens do corpo, que, apesar de se condicionar facilmente aos hábitos, quando impulsionado, possibilita que outras formas de interação com as tecnologias se desenvolvam. E para além dela.

Uma proposta que fosse além do *online* também foi um dos caminhos escolhidos na pesquisa de mestrado que realizamos, defendida em 2014⁷⁷, com o objetivo de “refletir sobre as relações das crianças com as tecnologias móveis – *laptop* e *tablet* – na Educação Infantil e as representações de criança como possibilidade de melhor compreender a infância contemporânea” (MULLER, 2014a, p. 10).

As propostas pedagógicas lúdicas realizadas com um grupo de crianças de 5 a 6 anos, composto por dezessete crianças – oito meninas e nove meninos –, envolveram o *com*, *para* e *através* das tecnologias (*laptop* e *tablet*) de modo *offline* e possibilitaram a manifestação cultural infantil a partir de uma mediação que considerou o conhecimento prévio das crianças para potencializar outras formas de desenvolvimento e aprendizagem. Afinal, a cultura digital possibilita que a criança construa significados, elabore hipóteses, reflita, critique, seja cidadã e, em certa medida, autônoma.

A criança se envolve, demonstra seu ânimo/desânimo, constrói enredos e sua cultura lúdica. Produz e é produzida por ela. Lê e escreve novos contextos. Interage, negocia, dialoga com o outro e troca opiniões

⁷⁷ *Crianças na contemporaneidade: representações e usos das tecnologias móveis na Educação Infantil*, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Monica Fantin.

que demarcam sua identidade. Imagina, reformula e comunica suas construções éticas e estéticas num comportamento participativo. Ouve, compartilha suas experiências, experimenta outras, desafia-se e representa em suas diversas linguagens. Aprende com o outro e/ou sozinha. Aprende na tentativa e erro. Copia e recria. Deseja aprender de outros modos. Apresenta, desenvolve suas linguagens e é dependente do outro para que elas sejam potencializadas em múltiplas.

Nesse sentido, percebemos que, em se tratando de jogo, raramente as crianças que participaram da pesquisa jogavam sozinhas, pois tendiam a se juntar quanto mais novas fossem, como afirmam Mantovani e Ferri (2008). Em algumas situações, além de a tecnologia propor o jogo, a brincadeira, ela pôde ser também considerada um brinquedo que oportunizava a criança satisfazer suas necessidades (VIGOTSKI, 2007).

O adulto competente digitalmente possibilita que a criança amplie seu repertório, criando desafios às etapas de seu desenvolvimento e aprendizagem; instalando novos jogos e aplicativos que incitem a construção de narrativas, hipóteses, a curiosidade e a criatividade; inventando outras formas de interação e desmistificando brincadeiras segmentadas por gênero, etc. E o professor, ao considerar o contexto cultural, as zonas de desenvolvimento Real e Potencial⁷⁸ (VIGOTSKI, 2007) e as múltiplas linguagens infantis sob um viés lúdico, pedagógico, intencionalizado e mídia-educativo, está potencializando os usos da tecnologia entre as crianças.

Desse modo, é possível perceber que “as ações das crianças foram mais que respostas ao ambiente social, e com a interação social, fomos compreendendo a reciprocidade das relações entre o desenvolvimento social e o cognitivo, uma espécie de espiral que é mantida pelo conflito cognitivo que modifica o sistema tanto cognitivo quanto social” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 117).

Assim, os usos das tecnologias entre as crianças puderam contribuir favoravelmente em diferentes relações, conforme percebido

⁷⁸ A zona de desenvolvimento proximal defende aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas brotos ou flores do desenvolvimento, em vez de frutos do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

ao longo da referida pesquisa, em que as crianças recorriam umas às outras e aos adultos para superar seus ‘desafios’. Tal relação torna-se possível principalmente quando não limitamos a transposição do que a criança faz no ambiente *offline* para o *online*, propondo outras experiências para que aprendam e criem outras aprendizagens. Nesse processo, as crianças desfrutam da *cooperação*, da *colaboração*, assim como de um uso mais *individualizado* das tecnologias, no qual o equilíbrio qualifica, potencializa outras formas de ser, interagir e aprender que ampliam seu universo imaginativo.

Mas como educar essa criança que acessa, interage e se conecta com a diversidade de pessoas em rede e também com conteúdos não autorizados para sua idade? Controlar? Restringir? Conversar? Limitar? Rastrear? O que acontece com essa mudança nos modos de viver a infância e como ela se relaciona com a educação da criança e da família para além da escola? Parece que a escola não está dando conta e que a família precisa estreitar os laços e assumir seu papel enquanto primeira esfera de educação na cultura digital.

E, como diz Rivoltella (2017), um dos fatores mais importantes da educação hoje é a relação entre escola e família, visto que, quando trabalham juntas, na perspectiva da mídia-educação, é possível coordenar o papel de cada uma de forma conjunta, compartilhando de uma mesma posição. Tomé (2017) também defende esta aproximação e diz que a escola poderia iniciar, por exemplo, propondo aos pais que fossem até a escola para contar uma história que tenha relação com os interesses das crianças, fazendo com que eles saibam para quem estão falando.

Por mais que seja comum ouvirmos: ‘a criança nasce com a tecnologia!’, é importante questionar sobre o que queremos dizer com essa frase. O que é ‘nascer com a tecnologia’ se ainda não temos as condições necessárias para educá-las? Será que um dia teremos ou podemos fazer disso utopia e a partir dela caminhar? Donati (2017a, p. 17) ainda questiona: “devemos nos despedir de todas as formas de sociedade e de culturas locais particulares que herdamos do passado?” E como isso poderia ser possível?

Para Rivoltella (2017), educar hoje é um grande desafio, sobretudo quando o professor

Necessita ser muito mais atualizado nos seus saberes, ser muito mais competente, ter um olhar crítico muito mais apurado, muito mais consistente que no passado. Precisa lidar com essa complexidade, ter maior competência

metodológica e didática. Se há um tempo atrás [...] ele só necessitava falar bem, hoje a complexidade solicita ao professor outra consciência, outra competência didática e metodológica.

Diante de tais atribuições, ainda tem o fato de que “qualquer um pode falar da escola, mesmo sem perceber o que ela é, e isso aumenta a desprofissionalização dos professores que não demonstram estar propriamente predispostos à mudança, mas a escola precisa mudar”, afirma Tomé (2017). Afinal,

[...] quando as crianças “não cabem”, não se adequam à educação daquela escola, elas têm que ir embora? Não! A escola que tem que mudar. As coisas é que têm que mudar. Eu sei que é difícil, mas as coisas são difíceis, aprender Física é muito difícil [...]. (TOMÉ, 2017).

Pensar a educação na sociedade contemporânea é perceber o quanto ela vem sendo entendida como um campo em ‘crise’, em mudanças que nos levam a questionar de que forma o processo histórico nos ajuda a pensar e repensar as estruturas e a educação das crianças. As possibilidades desencadeadas pela cultura digital são inúmeras, e “o virtual se apresenta sempre mais como uma quase realidade que é possível habitar e percorrer como um mundo real. Não é nem verdadeiro nem falso, no sentido de que pode ser, dá prazer, um ou outro” (TISSERON, 2006, p. 7).

Se na pesquisa de mestrado (MULLER, 2014a) a mediação da pesquisadora por meio da intervenção didática propiciou espaços e propostas para que as crianças se manifestassem de diferentes formas, sabemos que a mediação pode qualificar a relação da criança com a tecnologia. Afinal, quando estão em contato com outros brinquedos não digitais, as crianças também podem se isolar, interagir pouco, não compartilhar experiências, optar por atividades com menos movimento.

Naquela pesquisa (MULLER, 2014a), era importante evidenciar a importância de ressignificar as possibilidades de uso das tecnologias na Educação Infantil, pois as professoras em geral tinham muito receio de tal uso, e hoje não podemos abrir mão de discutir essa questão, apesar de todas ‘formas de resistência’ que por vezes observamos. E aqui a resistência não se refere apenas à falta de acesso e de formação ou ao não querer usar, como Fantin e Rivoltella constataram (2012) em alguns contextos socioculturais, mas sobretudo a questionar se a Educação

Infantil é o espaço para tal presença diante de tantas outras linguagens que as crianças precisam desenvolver.

E tal aspecto não parece ser uma realidade que ocorre apenas em nosso país, pois, no contexto italiano, segundo Rivoltella (2017), as professoras de crianças de 5, 6 anos, em sua maioria, são resistentes ao trabalho com as tecnologias:

[...] aqui [na Escola da Infância/Educação infantil] não há espaço para a mídia. Não gostamos de hospedar a tecnologia. Ela deve ficar fora da Escola da Infância para valorizar a experiência tátil, a experiência sem mediações da criança com a realidade, o que é verdade. É um valor, mas não devemos esquecer que estamos vivendo, presenciando, experimentando uma sociedade na qual a mídia está em qualquer lugar. Está na casa de nossas crianças, embora não consideremos correto dar espaço na Escola da Infância à tecnologia. E embora a gente decida que aqui não há espaço para a tecnologia, ela já tem espaço na vida das nossas crianças. Então, aqui temos uma contradição que a Escola da Infância deveria considerar e resolver. Porque ao contrário, o risco é que vamos educar as crianças com uma ideia que não corresponde à ideia das crianças reais com as quais estamos lidando todos os dias. Então, a nosso ver, é muito importante trabalhar o lugar da tecnologia, sobretudo na infância. Mas é muito difícil convencer as professoras a fazer isso, pelo menos na Itália, mas também na Europa em geral, e na [tradição] das famílias também. (RIVOLTELLA, 2017).

Afinal, as crianças estão crescendo num tempo que é também digital, “os mundos estão tão interligados que acaba sendo difícil separar o digital do não digital, mas seja como for, os pais já ensinam a criança a atravessar a rua, portanto será interessante que ensinem a ‘atravessar a rua’ na internet” (TOMÉ, 2017). E essa é uma mediação que se faz diante da informação, do movimento e do tráfego que indicam outros modos de uso, que compreendam a especificidade do ambiente digital, diz Tomé (2017).

Por isso, ao repensar o modelo educacional e a formação dos professores, destacamos a importância de a formação inicial e continuada atuar na perspectiva da mídia-educação, para que se possa

educar *com, para e através* das mídias e tecnologias, ampliando assim suas possibilidades de apropriação da cultura digital. E mais que isso,

[...] vamos além da sacralidade da cultura do livro e a sistematização da educação reprodutivista que vilanizam o conteúdo midiático, percebem as crianças e jovens numa relação de passividade e consumo, restringindo as possibilidades de assumirem um papel crítico e de produção de conteúdo (MULLER; MARTINS, 2017, p. 360).

Essa é uma realidade de acessos desiguais às tecnologias que pode ter a escola como um grande palco de transformação:

[...] para que professor, crianças e jovens possam se tornar receptores críticos e produtores de conteúdo, o acesso amplo à tecnologia torna-se fundamental quando tratarmos da escola como palco de transformação que se dá *apesar* da sua estrutura reprodutivista. (MULLER; MARTINS, 2017, p. 360).

E assim a lógica do ensino igualitário pode ser questionada, “porque não se consegue fazer todas as coisas de forma igual, ao mesmo tempo, isso é completamente impossível. Portanto devemos diferenciar as coisas, e uma das coisas diferenciadas é o uso da tecnologia” (TOMÉ, 2017). E essa preocupação, segundo Tomé (2017), evidencia-se em diversos âmbitos de experiências em Portugal, onde, por meio de ministérios, câmaras, direções de escolas e entre os professores, acontece boas práticas com a utilização de artefatos tecnológicos pessoais.

Deste modo, problematizar o uso da tecnologia numa proposta mídia-educativa pode estimular a “imaginação empática que nos direciona ao lugar do outro, num processo também de difusão cultural e de construção autônoma, política e diversa [...] numa expectativa de superação às exclusões e desigualdades sociais” (MULLER; MARTINS, 2017, p. 360). E, para que essas dimensões sejam contempladas, “é importante que o acesso qualificado às tecnologias esteja aliado ao cotidiano da prática pedagógica, conteúdo e currículo escolar” (MULLER; MARTINS, 2017, p. 360).

Tomé (2017) destaca o quanto a tecnologia pode ser boa e ruim para a educação das crianças utilizando a seguinte analogia: “uma taça de vinho todo dia é boa, mas uma garrafa não. Assim são as tecnologias, você pode utilizá-las, mas não de qualquer modo”. Por sua vez, a

pesquisadora italiana Suzana Mantovani (2017) compartilha dessa opinião ao assinalar que é necessário o uso equilibrado das tecnologias em qualquer nível de ensino, assim como para tudo, pois um livro 24 horas por dia também não faz bem, e ainda acrescenta que vivemos num mundo em que as mudanças levam constantemente ao desequilíbrio.

Por isso, ao tratarmos das diferentes relações que as crianças podem estabelecer com as tecnologias, resguardadas as especificidades de faixa etária, propomo-nos a ponderar o que de fato pode contribuir ou não, e de que modo tal opção favorece a perspectiva de uma formação para a cidadania.

Desse modo, os usos das tecnologias pelas crianças podem ser negociados e propostos juntamente com brincadeiras de diferentes naturezas,

Afinal, as crianças são muito sensíveis e suscetíveis aos apelos e seduções das tecnologias móveis e seus tempos de atenção revelam-se outros, e dependendo da situação, nem sempre se aproximam dos tempos do brincar e de outras possibilidades que a brincadeira oferece. Nesse cenário, se quisermos entender e nos aproximar de uma compreensão contemporânea da infância, não podemos abrir mão de tal discussão. (FANTIN, MULLER, 2017, p. 195).

A esse respeito, pesquisas em diferentes contextos indicam que o uso das tecnologias ocorre cada vez mais cedo entre as crianças (TISSERON, 2016; RIVOLTELLA 2017; FANTIN 2018). Segundo Rivoltella (2017), no contexto italiano, a idade média da criança que tem celular é de 8 anos; e com perfil na rede social, muito antes dos 12 anos. Para o pesquisador, temos um problema social, um espaço de grande risco, e a presença dos pais e familiares é muito importante, mas, por inúmeras razões, a família não consegue estar presente. E, quando a criança se torna vítima do mau uso da tecnologia, a intervenção dos adultos nem sempre é educativa, mas punitiva (RIVOLTELLA, 2017).

Além disso, o autor destaca que vivemos momentos de contradições em relação aos pais, que se por um lado não aceitam o contato dos seus filhos de 5, 6 anos com a tecnologia na escola, por outro, permitem que façam uso dela quando estão noutros espaços, como no mercado, por exemplo:

Algumas contradições têm relação com nossas representações da infância e da tecnologia. Em

nossa sociedade ainda temos uma representação da infância que é a infância de 30, 40 anos atrás. Uma ideia antiga de infância. Precisamos atualizar a nossa representação da infância. A criança hoje nem sempre é uma pessoa ingênua ou inocente, infelizmente. Em muitos contextos familiares a criança é a pessoa mais madura do núcleo familiar, e muitas vezes a cabeça da criança é a cabeça dos pais. E normalmente a nossa representação do pai, ou seja, do adulto, é a representação de uma pessoa madura e responsável pela criança. Muitas vezes vemos mãe ou pai com problemas de alcoolismo ou outros problemas enormes. E assim, não é aquela pessoa madura, responsável. E nesses casos, muitas vezes é a criança que é responsável também por tomar conta dos adultos. [...] Temos um trabalho a fazer sobre as mudanças das representações sociais da infância pela tecnologia. Tecnologia não é só o mal [...]. Tecnologia pode ser uma grande oportunidade. Claro que temos que manter algumas atenções, mas a tecnologia não é somente um problema. (RIVOLTELLA, 2017).

Em consonância com a mudança da representação da infância e dos pais destacada acima, junto à presença das tecnologias, relacionamos também a importante presença dos pais nos contextos familiares, que, segundo Aroldi (2017), condicionam o acesso à mídia digital por parte das crianças, da mais simples à mais complexa. E isso requer discutir as possibilidades de mediação, conforme tratamos a seguir.

4.3 POSTURAS EDUCATIVAS E POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO

Ao sintetizar alguns entendimentos a respeito do sentido de mediação, Fantin (2019) situa as contribuições de Martin-Barbero (1997), Silverstone (2005), Orozco (2002) entre outros. No contexto da relação entre as mídias e a cultura, destacamos o sentido de mediação defendido por Martín-Barbero no livro *Dos meios às mediações*, qual seja, como o conjunto de mediações que estruturam a realidade técnica dos meios. Ortiz (1998) amplia tal entendimento, nestes termos:

[...] a rigor, a noção de mediação se aplica a universos diversos: indivíduos, movimentos sociais, grupos populares, produtores da indústria cultural, etc. O que Martin-Barbero denomina de “mediação” se aproxima em muito ao que denominamos muitas vezes de relações sociais e culturais. (ORTIZ, 1998, p. 1).

Nessa perspectiva, o autor destaca que tanto a educação como a mídia podem ser entendidas como “mediadores culturais”, dialogando também com Silverstone (2005), que pensa a mídia como um processo de mediação, que por sua vez envolve produtores e consumidores em atividades contínuas na construção de significados: “mediação implica movimento de significado de um contexto para outro, de um discurso para outro, de um evento para outro. Implica a constante transformação de significados [...]” (SILVERSTONE, 2005, p. 33). Para o autor, a mediação, “nunca é completa, sempre transformativa, e nunca, talvez, inteiramente satisfatória. É sempre contestada. É um ato de amor” (SILVERSTONE, 2005, p. 35).

Ao enfatizar que a mediação envolve instituições, grupos e tecnologias, Fantin (2019) concorda com o autor quando ele afirma que “todos nós somos mediadores, e os significados que criamos, são eles próprios nômades” (SILVERSTONE, 2005, p. 42). Para entender as nuances de tal entendimento, o autor afirma que precisamos

[...] compreender esse processo de mediação, compreender como surgem os significados, onde e com que consequências. Precisamos ser capazes de identificar os momentos em que o processo parece falhar, em que é distorcido pela tecnologia ou de propósito. Precisamos compreender sua política: sua vulnerabilidade ao exercício do poder; sua dependência do trabalho de instituições e de indivíduos; e seu próprio poder de persuadir e de reclamar atenção e resposta. (SILVERSTONE, 2005, p. 43).

Na continuidade de tal entendimento, Fantin (2019) amplia tal compreensão a partir de Orozco (2002), que, mesmo discutindo a recepção televisiva, também se refere à perspectiva da “múltipla mediação”, entendida a partir de um processo complexo, multidirecional e multidimensional, que envolve diversos momentos, cenários, negociações e transcende a tela da TV.

Neste caso, a mediação se manifesta por ações e discursos. O autor esclarece que as fontes de mediação são diversas: cultura, política, economia, classe social, gênero, idade, etnia, meios, condições situacionais e contextuais, instituições e movimentos sociais. Fantin (2019) sintetiza o caráter múltiplo dessa visão de mediação a partir de quatro grupos, denominados: individual (surge do sujeito como indivíduo ou sujeito social membro de uma cultura em que a noção de agência envolve diferentes cenários); situacional (envolve as interações que o sujeito estabelece, os cenários, as negociações e apropriações); institucional (instituições sociais medeiam a agência do sujeito conforme o poder, a autoridade, os recursos e os mecanismos de mediação); e tecnológica (envolve as características do meio ou os artefatos tecnológicos).

Diante de tais entendimentos, Fantin (2019) complementa sua síntese:

Se a mediação envolve o trabalho de instituições, grupos e tecnologias; se somos todos mediadores; e se a mediação implica transformação de significados em diferentes contextos, discursos e eventos, ao mesmo tempo, a mediação implica também negociação. E, neste sentido, a mediação educativa, no âmbito formal ou informal, seria aquela que promove, constrói significados e também promove transformações entre pessoas, grupos e seus entornos.

E, por fim, a autora lembra que uma atividade mediadora política e pedagogicamente (bem) informada também pode ser entendida como um processo formativo.

O conceito de mediação apresenta múltiplas possibilidades de entendimento, que buscamos aqui sintetizar, e na especificidade do nosso tema, há outros sentidos de mediação.

Tisseron (2013) enfatiza o sentido da mediação como uma negociação. Livingstone (2017) destaca dois tipos de mediação: a restritiva e a capacitadora. A mediação restritiva refere-se à supervisão, à proibição e à restrição das atividades das crianças, já a mediação capacitadora acontece por meio do diálogo, encorajando as crianças a desfrutarem de modo qualitativo do ambiente *online*, orientando-as sobre a segurança, assim como monitorando e adicionando modos de controle técnico.

Mascheroni (2013) esclarece os tipos de mediação e sua intensidade: ativa, relativa, restritiva, *ex post* dos percursos de

navegação e técnica. A mediação ativa se dá por meio do diálogo e da divisão de atividades *online* dos filhos; a mediação relativa ocorre quando há uma promoção da responsabilidade pela rede que sustenta a administração dos riscos *online*; a mediação restritiva, como seu nome já sugere, configura-se quando se estabelecem regras que limitam o tempo *online* e práticas específicas; a mediação *ex post* faz referência às rotas de navegação realizadas anteriormente; e a mediação técnica se dá através de *software*⁷⁹ que bloqueie e filtre os conteúdos a serem acessados. Para a autora, as formas de mediação estão fortemente relacionadas à frequência e capacidade de uso autopercebida, em que quanto maior a intensidade de uso da internet e sua insegurança, maior a mediação:

[...] os pais que usam a internet todos os dias e os pais mais confiantes em suas habilidades *online* têm maior probabilidade de adotar as estratégias de mediação analisadas; pais que não são ou se sentem pouco seguros são mais ativos somente pelo diálogo e compartilhamento das atividades *online* da criança. Em comparação com outras formas de mediação, que exigem maior familiaridade com a rede e maiores habilidades, a lacuna entre os pais alfabetizados digitais e pais desconfortáveis na internet torna-se mais demarcada. (MASCHERONI, 2013, p. 63).

A partir da pesquisa EU Kids Online II, a autora revela que em toda a Europa o uso da internet no quarto está associado ao uso da internet pelos pais. Além disso, 60% dos jovens italianos afirmaram usá-la todos os dias e 66% dos pais usam-na com a mesma frequência que as crianças:

[...] a frequência do uso da Internet na própria vida cotidiana e a autopercepção da competência do uso por parte dos pais interferem e dão forma à experiência *online* das crianças de duas maneiras: definindo o contexto, também material, de acesso à rede; e influenciando a avaliação de sua

⁷⁹ Importante acrescentar que, na ausência do adulto, o mercado age, ou seja, quando os adultos não educam as crianças para esse uso, o mercado cria uma estratégia e se faz presente, como, por exemplo, na oferta de *softwares* pagos de filtro ou bloqueio de conteúdo.

capacidade de orientar seus filhos na navegação. (MASCHERONI, 2013, p. 59).

Na referida pesquisa, a autonomia dos filhos aparece atrelada ao uso da internet com seus pares, a um processo de emancipação que vai além das regras familiares e necessita de maior diálogo entre pais e filhos para facilitar as “formas de aprendizagem mútua e troca de conhecimento” (MASCHERONI, 2013, p. 65). Cabe ao adulto então possibilitar tais relações, visto que a interação da criança com o mundo se dá a partir da mediação que ele também oportuniza.

A partir de uma postura mediadora, acolhedora e significativa, por vezes, parece que ‘andamos na contramão’ do que as tecnologias podem se tornar quando os comportamentos sociais e familiares se apresentam num contexto de uso individual e servem de meros refúgios. A esse respeito, Tisseron (2013, p. 19) destaca que quem mais consome são aqueles que não desejam refletir ou estudar sobre o uso das telas:

[...] fragilidade dos laços entre o casal, o sofrimento no trabalho e em família e, para as crianças, as angústias de uma escola que muitos sentem como totalmente inadaptada à cultura digital na qual mergulham casa vez mais cedo.

Nesse quadro, Tisseron (2013) busca encorajar novas práticas educativas num processo de transformação qualitativa da mediação adulta no uso das tecnologias, a ser realizada quando toda a sociedade se envolve e que assume o sentido de negociação.

E em se tratando de posturas educativas dos adultos no uso das tecnologias pelas crianças, o controle das famílias ou a adoção de medidas preventivas, como as campanhas, demonstram pouco contribuir se não refletirmos com as crianças sobre as razões que levam a um uso qualificado das mídias, pois o sistema já está dado, e a participação das crianças é essencial, numa postura de parceria e autoria da mudança, assim como a dos adultos (TISSERON, 2013).

Quando Silverstone (2005) trata da mídia como mediação – referindo-se ao seu sentido mais amplo, que pode ser feita pela instituição, pela própria mídia e pela cultura, tanto pelo produtor quanto pelo consumidor, por isso, para ele, a mediação transforma –, inspira o sentido de mediação firmado nesta pesquisa, que se refere a uma transformação de significados. Essa mediação como transformação possui uma intenção educativa, que, assim como restringe e limita, também pode ampliar e capacitar práticas midiáticas, tecnológicas e cidadãs (FANTIN, 2019) em que todos sejam mediadores. Assim, é

importante ponderar a qualidade dos conteúdos com o tempo de tela, que não pode ser único, num diálogo constante com o meio cultural, social, econômico em que os adultos e as tecnologias são mediadores.

Desse modo, é possível fundamentar as diferentes formas de mediação escolar ou familiar a partir de estudos e pesquisas que oferecem dados a respeito da relação das crianças com as tecnologias, de diferentes pontos de vista.

Segundo Mascheroni (2013), diante das inúmeras possibilidades provindas do meio tecnológico, os pais possuem a difícil tarefa de proteger os filhos dos conteúdos inapropriados e das interações perigosas sem limite de tempo de uso, para que de fato possam enriquecer as oportunidades. Portanto, a “internet, de fato, oferece não apenas diversão e conexão ‘perpétua’ com o grupo de colegas, mas também oportunidades de crescimento, aprendizado e participação” (MASCHERONI, 2013, p. 56).

Com base em diferentes pesquisas internacionais, Patrão, Machado e Brito (2016, p. 140) tomam como ponto de partida a realidade de Portugal, para listar fatores a serem trabalhados na família como forma de promover comportamentos saudáveis por parte dos adolescentes:

- Um vínculo seguro com os pais (vinculação ansiosa e evitante aumentam o risco);
- Envolvimento parental na dose certa (a intrusão parental é considerada um risco; os pais e as mães podem apresentar diferenças na sua forma de influenciar os comportamentos *online*);
- Controle parental ou acompanhamento ativo no uso das TIC;
- Comunicação familiar equilibrada (baixa exposição à violência familiar ou conjugal);
- Funcionamento familiar coeso, especialmente quando existe uma percepção positiva pelo adolescente;
- Atitudes e estilos parentais assertivos (e.g., castigos previamente negociados, existência de regras e sem o exagero da permissividade, interesse ou negligência de necessidades);
- Pais com estilos de vida saudáveis (i.e., menos comportamentos de risco, como a ingestão de álcool);

- Realização de atividades físicas ao ar livre em família (PATRÃO; MACHADO; BRITO, 2016, p. 140).

Apesar de tais indicações estarem relacionadas à adolescência, problematizamos a recomendação de ‘controle’ apresentada acima, visto que defendemos uma educação dialógica, de mediação e confiança, que pode fazer das tecnologias um meio para a conversa. O acompanhamento da família se institui como pilar, permitindo a construção de vínculos afetivos, de inclusão e pertencimento (PATRÃO; MACHADO; BRITO, 2016), evitando assim o afastamento e o mergulho no ‘mundo digital’.

Tisseron (2013) argumenta que assim como precisamos de uma dieta alimentar, faz-se importante uma dieta das mídias, e nessa proposta, o autor apresenta algumas possibilidades de mediação para cada um dos diferentes grupos de idade (a cada 3 anos). Por exemplo, para crianças de até 3 anos, devemos assegurar o desenvolvimento de outras linguagens, como a sensoriais e espaciais. Não há uma contribuição em relação às telas que seja essencial para o crescimento das crianças nessa idade, afirma o autor.

O Comitê Científico da França (2017) recomenda, em artigo publicado pela ‘Scientific Reports – Revista Científica Nature (Londres)’ colocar limites para os usos das tecnologias, conferindo a adequação do conteúdo à idade e evitando que os bebês usem as telas antes de dormir. Tal recomendação também é indicada pela Sociedade Científica da França ao tratar dos conteúdos violentos para crianças, visto que geram insegurança e dificuldades de dormir.

Percebemos assim a importância de estudar os ‘riscos e possibilidades’, também entendidos como ‘benefícios e malefícios’. Os estudos sobre a saúde e o desenvolvimento do ser humano desenvolvidos na área da psicologia e medicina são essenciais quando, por exemplo, se considera o vício em videogame como uma doença.

A Organização Mundial da Saúde, em 18 de junho de 2018, publicou um novo CID (Classificação Internacional de Doenças) incluindo o vício em videogames como uma doença que leva à perda de controle no jogo e, por consequência, a uma perturbação mental, uma vez que há ausência de controle e de prioridade dos jogos em relação à vida do sujeito. Tal mudança ainda será apresentada na Assembleia Mundial de Saúde, em maio de 2019, e, se aprovado, entrará em vigor em 1º janeiro de 2022.

Eis a importância de dialogarmos com as diferentes áreas do conhecimento, para que possamos trazer o viés educativo a essa nova realidade, assim como os escritos sobre criança e tecnologia realizados por Mantovani e Ferri (2008). Em 2008, os autores já apresentavam as diferenças no uso do computador por parte das crianças e de seus pais, enfatizando a importância de uma mediação crítica, mais próxima, colaborativa e em diálogo com a escola.

Ao tratar de crianças maiores, enfatizamos o diálogo e a delimitação de tempos negociados, já que o controle da ansiedade pelo uso pode ser um dos caminhos para o equilíbrio entre o consumo das tecnologias e outras possibilidades de expressão das crianças a partir das múltiplas linguagens, como afirma Malaguzzi (1999).

Ainda sobre a supervisão dos pais, Patrão, Machado e Brito (2016, p. 143) diferenciam a supervisão “comportamental” da “psicológica”, estando a primeira relacionada “a regras, regulamentos e restrições que os pais impõem aos seus filhos, bem como a monitoração ativa das suas atividades e localização”; e a segunda, à “indução de culpa, a retirada de afeto e a asserção de autoridade, que interfere com o estabelecimento, por parte da criança ou do adolescente, de um sentido de identidade e de autonomia”.

Entre os efeitos da “supervisão comportamental”, seria pouco provável que as crianças desenvolvessem um uso excessivo das tecnologias; já na “supervisão psicológica”, ao frustrar as satisfações de competência, identificação e autonomia, pode haver um esforço para suprir tais carências de outro modo. Assim, as autoras consideram o controle comportamental mais benéfico. Embora saibamos que esse tipo de controle ocorre, é importante discutir tal proposta, pois parece estar na contramão da negociação defendida por Tisseron (2013).

Segundo Patrão, Machado e Brito (2016, p. 144), as famílias ainda podem apresentar um estilo autoritário ou permissivo. No autoritário, “os limites e as regras são o peso maior, sendo que o afeto e a compreensão estão menos presentes e a educação só se estabelece com base no respeito à autoridade”. Já no estilo permissivo, há uma elevada “compreensão, afeto e tolerância, mas baixos limites e regras, dando oportunidade a que surjam comportamentos mais desadequados, pois acabam por ser as crianças a regularem o seu próprio comportamento”.

É importante frisar ainda a coerência entre o que é solicitado e o que os pais praticam. Com frequência, observa-se que os pais que utilizam as tecnologias em demasia satisfazem suas necessidades materiais, e sua relação apresenta-se “mediada pela tecnologia e pouco

centrada nas emoções dos filhos” (PATRÃO; MACHADO; BRITO, p. 145).

Nessa discussão, podemos fundamentar as diferentes formas de mediação escolar ou familiar a partir de estudos e pesquisas que oferecem dados a respeito da relação das crianças com as tecnologias partindo de diferentes pontos de vista.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2016, p. 3) defende que o uso das tecnologias deve estar de acordo com o desenvolvimento cerebral-cognitivo-psicossocial das crianças e jovens, além de ser evitada, desencorajada ou proibida quando tiver conteúdo inapropriado, principalmente para crianças menores de dois anos, “durante as horas das refeições ou 1-2 h antes de dormir”.

Para crianças de 0 a 10 anos, a SBP orienta que computadores e televisão não estejam nos quartos; para crianças de 2 a 5 anos, o uso deve ser limitado em até uma hora por dia; as menores de 6 anos devem ser protegidas da violência virtual, visto que ainda não conseguem discernir fantasia da realidade; para os adolescentes, recomenda-se de oito a nove horas de sono para um crescimento e desenvolvimento cerebral e mental saudável, evitando que eles se isolem em seus quartos ou ultrapassem as horas de sono recomendadas.

Sobre os jogos de violência, a SBP (2016, p. 3) recomenda evitá-los em qualquer idade, “pois banalizam a violência como sendo aceita para a resolução de conflitos, sem expor a dor ou sofrimento causado às vítimas, contribuem para o aumento da cultura de ódio e intolerância e devem ser proibidos”.

Assim como Tisseron (2013), a SBP (2016) defende a presença dos adultos para estabelecer tanto o limite de horário de uso e mediar a compreensão das imagens quanto para propor outras atividades, de forma a equilibrar “horas de jogos *online* com atividades esportivas, brincadeiras, exercícios ao ar livre ou em contato direto com a natureza” (SBP, 2016, p. 3). Nessa mesma vertente, a Healthy children,⁸⁰ organização criada pela Academia Americana de Pediatria, disponibiliza em seu site um plano a ser construídos pelas famílias, para que possam refletir e adequar o consumo de mídias pelas crianças, respeitando a especificidade de sua idade.

Além disso, o conteúdo dos aplicativos é de suma importância, e cabe aos adultos verificar sua qualidade e diversificá-los, de modo a promover a interação, a conexão e a criatividade. A presença dos adultos é importante mesmo quando não se está *online*, numa postura de criar

⁸⁰ Cf.: <https://www.healthychildren.org/english/media/pages/default.aspx#home>.

espaços para conversar sobre ‘cidadania digital’, sobre como se posicionar nas redes digitais, sobre os sentimentos vividos nesse espaço e quando se afastar e denunciar casos de assédio, intimidação ou violência, por exemplo. Dormir e fazer exercícios são recomendação da ABP (2016) para que as crianças tenham um desenvolvimento saudável, assim como para mantê-las em segurança, independentemente do espaço em que estejam.

A SBP (2016) orienta ainda que casos de violência como *sexting* ou *cyberbullying* sejam denunciados no disque 100 ou reportados à rede SaferNet.

Por mais que algumas pesquisas sobre o tempo em frente às telas estejam em andamento, com diversas ênfases e conclusões, ainda que provisórias, elas informam que há uma mudança no córtex cerebral, um afinamento prematuro em crianças entre 9 e 10 anos causado pelo uso dos dispositivos. Além disso, demonstram que crianças que passam mais de duas horas em frente às telas apresentaram baixas pontuações nos testes de linguagem e raciocínio (COOPER, 2018).

Os aplicativos hoje são pensados e criados para que as crianças mantenham atenção por muito tempo, fazendo com que nos questionemos sobre o que é de fato vontade das crianças e o que seria a luta constante da tecnologia para incitar a atenção e o consumo.

Além disso, cientistas perceberam que o tempo de tela gera sensação de prazer e desejo, porque estimula a liberação de dopamina no cérebro, fazendo com que o tempo em frente aos dispositivos aumente cada vez mais, uma vez que também gera dependência. E também sentimentos de solidão e depressão, conforme informado pelos jovens que utilizavam as tecnologias (COOPER, 2018).

Em outra notícia (BOWLES, 2018), a perda da qualidade do sono aparece relacionada ao uso das telas, e também como provável causa de déficit “motor e cognitivo, além de obesidade, depressão e ansiedade”. Diversos profissionais que atuam com tecnologia digital no Vale do Silício, considerados ‘pioneiros tecnológicos’, estão optando por não ofertar as tecnologias digitais aos seus filhos (FSP, 2018).

Em Londres, foi realizada uma pesquisa com crianças e jovens de 6 a 19 anos, nas quais se verificaram problemas de sono decorrentes do uso do celular antes de dormir. E tal fato ainda pode estar relacionado com “obesidade, queda do sistema imunológico, crescimento atrofiado e problemas mentais como depressão e tendência suicida” (BBC BRASIL, 2018).

Outras pesquisas indicam que, como o hormônio do crescimento é liberado durante o sono, conectar-se antes de dormir pode deixar a

criança apreensiva em relação às mensagens e aos conteúdos que está recebendo. Por isso, recomenda-se colocar os artefatos para carregar fora do quarto. Importante ainda ressaltar os motivos indicados para não utilizar as telas antes de dormir: primeiro, porque ligar o artefato pode atrasar a hora de dormir, fazendo com que a criança durma menos; segundo, porque pode deixar a criança agitada, atrapalhando o relaxamento para dormir; terceiro, porque a luz atrapalha a percepção de quando é dia e noite, confundindo o relógio biológico, além de inibir a produção de melatonina que é o hormônio que avisa ao organismo que precisamos dormir⁸¹ (BBC BRASIL, 2018).

Além disso, o uso do celular antes de dormir ainda pode atrapalhar a “consolidação de informações recém-aprendidas, porque [a criança] vai ter um sono mais superficial”, que, a longo prazo, pode desregular hormônios como os da saciedade, levando a pessoa a comer mais e a ter insônia (BBC BRASIL, 2018).

Ainda que possamos relativizar o enfoque alarmante das notícias e reportagens que a mídia apresenta, que despertam medo e dúvidas, isso também leva muitas pessoas a se questionarem sobre como lidar com essa questão do ponto de vista da educação das crianças. Por isso, nossa proposta ao mencionar as pesquisas da área da saúde é seguir num viés educativo e pedagógico, que não se trata apenas de proibir, e sim de encontrar meios para qualificar o uso, numa proposta de mediação equilibrada. Tisseron (2013) é um dos autores que nos ajudam a pensar na educação das crianças na era digital, não no sentido de “esperarmos milagres das telas”, nem de negligenciarmos sua existência. A partir da regra <<3-6-9-12>>, o autor afirma a importância de

[...] evitar deixar uma criança com menos de 3 anos em frente a uma televisão; <<6>> não oferecer uma consola de jogos individual antes dos 6 anos; <<9>> acompanhamento da Internet entre os 9 e os 11-12 anos; <<12>> não deixar que a criança se ligue de forma ilimitada à Internet, quando tiver idade para navegar sozinha. (TISSERON, 2013, p. 12).

Conforme o autor propõe, ao refletirmos sobre o uso das tecnologias, é importante também compreender os motivos que levam os pais a deixar as crianças na frente das telas. Mesmo afirmando que a


⁸¹ Pensar em muitas coisas e não conseguir ‘desligar’ pode ser também um dos motivos da perda de sono.

reflexão precisa ir além de ‘conselhos’, o autor aponta três direções: Autorregulação; prática da Alternância e Acompanhamento.

A Autorregulação faz referência à delimitação de horários para as crianças mais pequenas assistirem a programas, preferencialmente em DVD, e para as mais velhas recomenda o estabelecimento de acordos. A prática de Alternância refere-se à disposição de outras atividades, para que as crianças “mobilizem os seus cinco sentidos e os seus dez dedos”.

E, por fim, o Acompanhamento visa incentivar a criança a contar sobre o que assistiu, uma vez que “efetivamente, com a ajuda do adulto, a criança aprende a construir o relato do que viu, passando do pensamento especializado, próprio dos ecrãs, para o pensamento linear da linguagem falada ou escrita” (TISSERON, 2013, p. 20). Com tais incentivos, as crianças passam a fazer da tecnologia um espaço de desenvolvimento, aprendizagem e também de construção de sentido.

Nos capítulos a seguir, veremos como estas e outras questões a respeito da mediação se fizeram presentes no campo empírico desta pesquisa, que envolveu familiares e professores.



"[...] A INTERAÇÃO DAS PESSOAS NA ATUALIDADE ESTÁ ATRELADA QUASE QUE POR COMPLETO A UM INSTRUMENTO TECNOLÓGICO, MAIOR EXEMPLO É O USO DA INTERNET (AMBIENTE PERIGOSO SE NÃO USADO COM SABEDORIA).

O QUE SE ESPERA NESTE MUNDO DE NOVIDADES DIÁRIAS É QUE TENHAMOS CAUTELA, QUE NÃO SE PERCA O MOMENTO DE AMOR E APRENDIZAGEM QUE AS CRIANÇAS NOS PASSAM, MENOS REGISTROS SURPECIAIS DOS MOMENTOS PARA A VIVÊNCIA DO MOMENTO, E ACIMA DE TUDO QUE NÃO ESQUEÇAMOS QUE O TEMPO É CURTO DEMAIS PARA SER DESPERDIÇADO".

BRUNA FEIJÓ TAVARES (MÃE DA MANU, 4 ANOS, PEDAGOGA)

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS: SITUANDO O CAMPO, OS INSTRUMENTOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo discutiremos aspectos metodológicos da pesquisa empírica, situando instrumentos, campos empíricos, sujeitos e análise de dados construídos nos diferentes contextos, buscando articular as falas de familiares, professores e as referências teóricas que fundamentam a pesquisa.

5.1 APROXIMAÇÕES À METODOLOGIA BRICOLAGEM

Para tratar das mediações das famílias e das professoras sobre o uso das tecnologias pelas crianças, na parte empírica da pesquisa, utilizamo-nos de uma combinação diversificada de métodos e referenciais teóricos. Tal construção, o acesso e a interpretação dos dados de origens diversas configuraram algumas aproximações à metodologia da bricolagem.

Entender como a verdade se constrói questionando os sujeitos envolvidos sobre como produzem e reproduzem sua cultura é uma das características da bricolagem, que compõe a presente pesquisa (KINCHELOE, 2007).

Para Denzin e Lincoln (2006), a história pessoal e cultural influencia o modo de se fazer pesquisa, que não é neutro, pois os valores, os capitais culturais, sociais e econômicos alimentam a pesquisa, que se constituiu de modo diverso. Desse modo, realizar um mapeamento inicial a respeito da temática com professoras e famílias nos fez perceber que, apesar de nos depararmos com interessados em saber mais sobre o assunto, a ‘falta de tempo’ tem sido o principal argumento quando tratamos sobre formação para o uso das tecnologias.

A partir do pouco interesse e/ou disponibilidade dos professores e famílias em participar da pesquisa, refletimos sobre a sensibilidade e humildade que precisamos ter enquanto pesquisadores para compreender o momento de cada um, uma vez que eles nos informavam que possuíam outras demandas e emergências naquele presente momento. Entendemos assim que fazer pesquisa é aliar o que se almeja à relação viva do espaço, com seu pulsar, num movimento que sensibiliza, movimenta e permite ir além do que almejamos enquanto estudiosos/pesquisadores.

E foi assim que as demandas dos espaços educacionais nos fizeram optar por um caminhar reflexivo, que se preocupasse em respeitar e considerar essas demandas, aproximando-nos da bricolagem

e de sua diversidade de instrumentos por meio de um viés crítico, questionador, dialógico e dialético, numa produção coletiva que respeitasse as diferentes perspectivas, contemplando o “ir e vir, o relativo, o temporário e o imprevisível da complexidade contemporânea” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 612).

Durante toda a trajetória da pesquisa, não tivemos como pretensão apresentar uma única verdade, mas sim alimentar a reflexão sobre o contexto de formação continuada em que nos encontrávamos, revelando a construção do conhecimento como transitória, mas indispensável para compreender aquele contexto na relação família, escola e tecnologias.

Temos assim “uma produção de conhecimentos que não se finaliza, segue um processo contínuo de realimentação e entretencimento” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 613). Por isso, na medida em que optamos por diversos instrumentos e técnicas de pesquisa, trazemos interpretações que podem ser exploradas de diversos modos, na perspectiva de Kincheloe (2007), quando afirma que as descrições são uma interpretação do mundo, e sempre haverá outras interpretações a serem feitas.

Os diferentes campos e espaços da pesquisa nos conduziram e nos constituíram enquanto *bricoleur* dessa investigação, que em alguns momentos também foi pensada como um deixar-se conduzir, um

[...] ato incontornável e constante de autorização para invenção de novas possibilidades e maneiras de produzir conhecimento. Como ato de autorização, envolve o sujeito, o seu imaginário e a sua capacidade de inventar dispositivos de pesquisa. (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 119).

Percorrendo as diferentes referências, podemos ainda afirmar que a “poesia de Antonio Machado e a epistemologia de Edgar Morin se transformam numa inspiração fundante. Para estes pensadores, respectivamente, “o caminho se faz ao caminhar” e “o método se faz ao final” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 120).

E, perante essa composição, questionários, intervenção/grupos de formação, entrevistas e grupo focal foram os instrumentos e técnicas utilizados ao longo dos anos de 2016 e 2018 para compor o estudo exploratório, “mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123). A abordagem qualitativa, com alguns aspectos quantitativos, permitiu uma compreensão mais aprimorada e

complementar, quando “só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda” (DEMO, 2002, p. 35).

Assim como a realização do grupo de formação, a metodologia se aproximou também de algumas características da pesquisa-formação, que se constitui pela diversidade de olhares, perspectivas e interações:

[...] a pesquisa-formação pode se constituir em um espaço de formação-intervenção-reflexão com participação colaborativa de professores, estudantes e pesquisadores. Esse entendimento da prática colaborativa, mais do que uma proposta metodológica que revela o princípio educativo da pesquisa, é fundamental não só para a análise e a elaboração de propostas de formação em mídia-educação, como também para a construção de subsídios à reflexão teórica e prática sobre novas metodologias de ensino. (FANTIN, 2017, p. 97).

Os encontros do grupo de formação e o grupo focal tinham como intencionalidade ir além da concepção de uso da tecnologia como algo instrumental, num incentivo à reflexão crítica dos conteúdos, processos, produção e compartilhamento possibilitados na cultura digital, conforme destaca Fantin (2017).

Por fim, questionário impresso às famílias; entrevistas com professoras (com registro em áudio); grupo de formação (com registro em áudio); grupo focal (com registro em audiovisual) e questionário *online* foram os diferentes instrumentos e técnicas de pesquisa que se construíram a partir de cada contexto e foram registrados no Diário de Campo (DC). Nas análises, os depoimentos e falas dos sujeitos são assim situados: ‘autoria, DC, instrumento e data’⁸². E, para a sistematização dos dados, utilizamos as planilhas em Excel, para agrupá-los nas categorias e eixos definidos após a ida a campo.

⁸² Dos sujeitos participantes que concordaram com a identificação de autoria mantivemos o primeiro nome; dos demais, apenas as iniciais. E da Escola Básica Manuel José Jacinto Cardoso (EJJCC) já possuíamos autorização, por estarem fazendo parte da Pesquisa “Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais”, coordenada pela Prof.^a Dr.^a Monica Fantin.

5.2 CAMPOS, INSTRUMENTOS E SUJEITOS DA PESQUISA

A seguir apresentaremos uma síntese dos objetivos, dados, resultados parciais e pistas de cada instrumento que compôs nossa bricolagem, respectivamente:

5.2.1 Mapeamento exploratório com professores e famílias: o consumo de tecnologias digitais por crianças

- 1) **Questionário impresso às famílias** de crianças do GT 5 e GT 6 do NDI e de 1º e 2º anos de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Florianópolis/SC, no ano de 2016. Com questões discursivas e de múltipla escolha, o presente instrumento foi utilizado como um **mapeamento exploratório** inicial para “levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2007, p. 125). Com esse instrumento, aproximamo-nos dos diferentes contextos sociais e econômicos com o objetivo de perceber as semelhanças e diferenças entre a mediação e o consumo das tecnologias por parte das famílias, bem como seu interesse em realizar encontros de formação sobre a temática.

O nosso primeiro movimento de ida a campo ocorreu no **Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)**, instituição pública e federal que havia adquirido os *laptops* do Programa Um Computador por Aluno (UCA) no ano de 2013, sendo esse um dos motivos que nos levaram a realizar a pesquisa de mestrado sobre a representação da criança e o uso das tecnologias móveis pelas crianças – *tablet* e *laptop* – com o GT6 (MULLER, 2014a). No doutorado, o retorno a esse mesmo campo empírico foi motivado pela possibilidade de aprofundarmos os estudos realizados naquele outro momento, considerando assim a mediação no contexto familiar do consumo das tecnologias pelas crianças do GT5 e do GT6.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram incluídos na pesquisa pelo desejo de investigar as diferentes idades da infância sobre essa temática, motivadas por outras leituras, experiências e perguntas que foram surgindo ao longo do estudo: será que, independentemente da classe social, haverá interesse em realizar encontros de formação sobre o uso das tecnologias pelas crianças? O capital econômico familiar mais

alto faz com que as crianças recebam uma mediação mais qualificada dos envolvidos? A diferença do capital humano apresenta um modelo de escola reprodutora de classes quanto ao uso das tecnologias? Professores de titulações mais altas podem apresentar maior interesse em realizar formação?

Desse modo, escolhemos a **Escola Básica Manuel José Jacinto Cardoso (EBJJC)**, localizada numa comunidade do município de Florianópolis/SC, que no ano de 2016 também foi campo empírico da pesquisa *Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais*,⁸³ sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Monica Fantin.

A escola prontamente aceitou o convite para participar da presente pesquisa juntamente com os familiares de seis turmas de Anos Iniciais do **Ensino Fundamental**. Em relação às tecnologias, a escola possui laboratório de informática e uma profissional responsável por ele, que auxilia as professoras a desenvolver atividades, jogos e projetos; o espaço conta com retroprojeter, *data-show*, aparelho de DVD, televisão, e na ocasião estavam sendo instaladas lousas digitais nas salas de aula.

Enviamos 132 questionários às famílias das crianças dos GT5 e GT6 do NDI e de seis turmas de 1º e 2º anos da EBJJC. Desse montante, foram utilizados 55⁸⁴ questionários, entre os quais nove da Educação Infantil e 46 do Ensino Fundamental,⁸⁵ além da entrevista com quatro professoras: duas da Educação Infantil e duas do Ensino Fundamental, sobre as quais trataremos logo em seguida.

⁸³ Financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

⁸⁴ Perante a considerável diferença na quantidade entre os questionários recebidos das famílias, as informações – Educação Infantil e Ensino Fundamental – serão tratadas em separado, a fim de mapearmos o consumo das tecnologias pelas crianças e suas mediações em diferentes idades, seus diferentes níveis socioeconômicos, além do interesse/disponibilidade das famílias e professoras em realizarem encontros/estudos sobre a temática. Os questionários enviados posteriormente foram acrescentados ao ambiente virtual por meio do Google Formulários, o que contribuiu para a sistematização dos dados em categorias e eixos.

⁸⁵ Por se tratar de uma pesquisa-piloto, em novembro de 2016, optamos por enviar somente a essas turmas, visto que naquele momento pensávamos em realizar a pesquisa compreendendo a faixa etária de 5 a 8 anos. Alguns questionários voltaram em branco ou fora do contexto, por isso não foram utilizados na interpretação dos dados.

Os pais e mães das crianças de idade entre 5 e 6 anos, da Educação Infantil (EI), possuíam entre 31 e 40 anos, com atuação profissional de professor, vigilante, contador, musicista, e alguns com formação em nível de pós-graduação, com rendimento familiar acima de R\$ 8,8 mil; e a maioria das crianças possuía irmão mais novo. Sobre o espaço e tempo que as crianças ficam em frente às telas, podemos assim sintetizar: utilizam *smartphone* com internet todos os dias, por até três horas; *tablet*, quase todos os dias, de uma a três horas por dia; aparelho de videogame, todos os dias ou de duas a quatro vezes na semana, por até uma hora ao dia; assistem televisão todos os dias, por até 3 horas. A maioria não possui computador de mesa, não utiliza *laptop/notebook*, e quem o utiliza limita o uso em até uma hora por dia e não possui celular com conexão à internet (Famílias – EI, Questionário, 28/11/2016).

Segundo as informações dos familiares, as crianças utilizavam computador de mesa, *laptop/notebook*, *tablet*, aparelho de videogame e celular com internet, na maioria das vezes, enquanto os pais realizavam suas atividades; e a televisão, antes de dormir; as tecnologias eram utilizadas para assistir a desenhos/séries, a vídeos no YouTube, para jogar e baixar jogos, fazer pesquisa e elaborar trabalhos. Todas as crianças faziam uso da internet acompanhadas da mãe, seguidas pelo pai e o irmão mais velho, pessoas com as quais as crianças sanavam suas dúvidas durante o uso.

Com relação às famílias, quatro das nove responderam afirmativamente quando perguntadas: ‘você tem interesse em participar de um curso de formação com o uso das tecnologias? Se sim, quais as expectativas?’:

G: Sim, gostaria. Minha expectativa é que se busque aproveitar as tecnologias, os jogos, etc. para despertar mais o interesse dos alunos pela escola.

C: Sim, pois a tecnologia faz parte do nosso cotidiano e é importante se discutir as melhores maneiras de se lidar com isso no contexto da Educação Infantil.

H: Sim, acho importante ter acesso às informações científicas sobre o uso (benefícios ou malefícios) de tecnologias por crianças.

M: Sim, gostaria por motivos óbvios de ter mais acesso às informações que contribuem para agir

melhor diante de situações corriqueiras. Entender os elementos que podem ajudar o desenvolvimento (para não educar alguém alieno ao que se passa em torno) e aqueles que são prejudicados verdadeiramente. (Famílias – EI, Questionário, 28/11/2016).

E as famílias de crianças entre 6 a 8 anos que frequentavam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) apresentaram pais entre 20 e 40 anos, com atuação profissional de pintor, motorista, pedreiro, auxiliar de limpeza e vigilante; e mães entre 20 e 30 anos, atuando profissionalmente como diarista, auxiliar de limpeza e atendente. A escolaridade de ambos, em sua maioria, era Ensino Fundamental incompleto, seguida de Ensino Médio completo e incompleto. Algumas famílias informaram residir juntamente com os avós, tios e primos das crianças, e a maioria possui irmão mais velho e irmã mais nova. O rendimento familiar, em sua maior parte, é de até R\$ 1,66 mil, e 24% das famílias recebem até R\$ 2,64 mil.

Sobre o espaço e tempo de uso, os responsáveis pelas crianças informaram que elas utilizavam o celular com acesso à internet de duas a quatro horas por dia, até uma hora antes de dormirem, enquanto seus responsáveis realizavam suas atividades e ao chegarem da escola. A televisão era utilizada todos os dias, durante um tempo superior a duas horas, na maior parte do tempo antes de as crianças dormirem, enquanto seus pais realizavam suas atividades e ao chegarem da escola.

Segundo os familiares, as crianças costumavam utilizar as tecnologias para assistir aos desenhos, séries e vídeos no YouTube, para jogar, baixar jogos, fazer pesquisa e elaborar trabalhos. Grande parte das crianças acessa a internet acompanhada da mãe, seguidas pelo pai e o irmão mais velho, pessoas que sanam suas dúvidas durante o uso, mas 1/3 acessa sozinha.

Quando perguntadas sobre o interesse em realizar encontros de formação para discutir a temática, 7 de 46 famílias do Ensino Fundamental responderam que sim:

H: Sim, para conhecer um pouco mais das malandragens que fazem mal às crianças e conhecer quando o uso é para o seu desenvolvimento e aprendizado.

I: Sim, trocar ideias. Opiniões diferentes, outras visões (visões diferentes).

P: Sim, para saber mais como as crianças não devem usar muito a tecnologia. Só às vezes, quando pode e não, quando é o horário certo para usar.

M: Sim, pois tenho muitas dúvidas sobre o assunto, pois poderei ajudar melhor minha filha sobre isso.

W: Sim, para saber se eles podem entrar no que não deveriam.

O: Sim, motivos se a tecnologia tá fazendo mal para as crianças.

Z: Sim, aprender como lidar com isso.
(Famílias – EF, Questionário, 30/11/2016).

Em uma visão geral, apesar das diferenças sociais, culturais e econômicas reveladas também na estrutura familiar, os dois campos desta etapa da pesquisa são compostos por famílias de renda mais alta, que são as que possuem maior nível de escolaridade, e por famílias de menor renda, que possuem nível de escolaridade menor. Celular, televisão e *laptop/notebook* são utilizados para assistir a desenhos/séries ou a vídeos no YouTube, para jogar ou baixar jogos, para fazer pesquisa e elaborar trabalhos, enquanto a família realiza alguma outra tarefa. A maior parte das famílias, ao responder sobre o papel da instituição familiar no uso das tecnologias, atrelou o uso da tecnologia ao uso da internet, e onze delas demonstraram interesse em realizar encontros para discutir o assunto.

Os dados revelam ainda que 85,2% das crianças entre 5 e 8 anos **utilizam** celular com internet por até uma hora ao dia; 83,3% assiste à TV por até duas horas/dia e 33,3% utiliza *laptop/notebook* por até uma hora/dia. Cerca de 75,9% das crianças utilizam as tecnologias para assistir a desenho/séries; 53,7% assistem aos vídeos no YouTube e 44,4% baixam jogos da internet. Sobre o **acompanhamento** no acesso dessas crianças, ele se dá mais por parte da mãe, seguido do pai, do irmão mais velho, dos avós e dos primos.

E o uso das tecnologias pelas crianças configuram apenas outro modo de elas se relacionarem com as culturas infantis, que não exclui outras práticas, pois a ‘diversão virtual’, os jogos eletrônicos, digitais, *on e off line* são opções de interação lúdica e real.

[...] o fato de poderem se tornar uma alternativa de criação cultural com experiências de autonomia e diversidade depende dos tipos de jogos, dos textos em si e das mediações culturais. Sem isso, correm o risco de serem “apenas” entretenimento. Sabemos também que nenhuma prática substitui a outra e que a realidade imediata não pode ser substituída pela virtual. Ambas estão presentes na cultura infantil porque estão presentes na cultura mais ampla, mas a forma como as crianças se relacionam com elas traz a especificidade que é própria delas. (FANTIN, 2006a, p. 15).

Vale destacar aqui que, diferentemente das crianças menores, uma parcela já acessa a tecnologia sozinha, ou seja, o adulto se faz mais presente quando as crianças são menores, conforme já evidenciado pela Pesquisa Mobile Time (2018). E, diferentemente dos estudos realizados na Europa (CHAUDRON; DI GIOIA; GEMO, 2017), no Brasil as mães se fazem mais presentes, e talvez isso ocorra devido à posição que a mulher ocupa nas famílias brasileiras, diferente do que se observa em outros países e contextos socioculturais.

De acordo com esse levantamento inicial, independentemente da classe econômica, as crianças estão consumindo tecnologias, com e sem mediação, em alguns momentos sozinhas, conforme aumenta a idade. Ao mesmo tempo em que há preocupação das famílias em relação ao consumo tecnológico das crianças e interesse em saber mais a respeito da temática, elas sinalizam a ‘falta de tempo’ como um limitador para a não realização de encontros de famílias para tratar sobre essa temática:

A: Não, pois acredito que tenho muito controle e consigo por limites na minha filha, ela sabe de suas responsabilidades e sabe a hora de tempo que pode ficar assistindo ou brincando, e não tenho problemas com isso, pois estou sempre por perto, cuidando e orientando.

F: Não tenho tempo, se não teria.

P: Olha, ter até teria, mas não tenho tempo, pois trabalho o dia todo.

L: Não, trabalho. (Famílias – EF, Questionário, 30/11/2016).

Além disso, algumas famílias relataram ser incumbência da escola orientar e educar as crianças para tal realidade, sob um caráter de complementariedade, mas na escola, por vezes, tal demanda é tratada pelas professoras como incumbência das famílias.

2) As entrevistas com as professoras das quatro turmas envolvidas na pesquisa, duas da Educação Infantil e duas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram realizadas no mesmo ano de 2016. Essa técnica foi utilizada para que pudéssemos estabelecer um contato mais direto com os entrevistados, visando “aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 124).

A professora do GT 5 (Prof.^a GT5)⁸⁶ atua há 27 anos na Educação Infantil, possui idade acima de 40 anos, é formada em Pedagogia, possui mestrado e doutorado. Naquela ocasião, informou-nos que sua turma era composta por crianças entre 4 e 5 anos:⁸⁷ “ano que vem vou continuar com essa mesma turma dentro dessa pesquisa, e eles vão ter de 4-6, estarão no último e penúltimo ano dentro do NDI” (Prof.^a GT5 – EI, Entrevista, 05/12/2016).

Ao perguntarmos ‘como percebe a interlocução entre família e escola em relação ao uso dos artefatos tecnológicos pelas crianças?’, a professora afirmou que o assunto ‘tecnologia’ é secundário, sendo mais importante tratar com as famílias sobre ‘as brigas’ e as relações entre as crianças do grupo misto. Ela também relatou que algumas famílias utilizam a tecnologia como um recurso para acalmar a criança na ida para casa e que a mediação necessária seria colocar limites:

A menina não queria ir embora, e o pai colocou a galinha pintadinha no celular, para ela ir embora, porque não queria. Vejo isso como negativo, porque substitui a autoridade. Mas isso não é apenas com a tecnologia. Botar limites é muito difícil. Para as crianças e para os adultos. Com as crianças é mais perceptível. Mas lidar com a frustração tem sido cada vez mais difícil.

⁸⁶ Utilizaremos essa referência a fim de preservar a identidade da professora entrevistada.

⁸⁷ Tal realidade justifica o envio de poucos questionários às crianças de 5 anos, uma vez que, na ocasião, tratávamos somente das que tinham 5 anos ou mais. Nessa ocasião, contamos com o apoio da mestrandia Karine Joulie Martins.

Não dá pra fazer um recorte de culpabilização do sujeito, mas fazer uma complexa análise. (Prof.^a GT5 – EI, Entrevista, 05/12/2016).

A professora complementou: “*Nós ainda temos outras questões mais problemáticas*”; e quando perguntamos sobre a possibilidade de realizar uma formação sobre a temática, respondeu-nos:

Essa é uma pergunta difícil. Eu teria até interesse, mas, na verdade, o que acontece é que depois de tanto tempo na EI e depois de ter passado no doutorado, o meu ponto de pesquisa está mais relacionado ao processo de apropriação do conhecimento, quais são os caminhos do processo cognitivo. Esse tema [da tecnologia], para mim, é secundário, porque, para mim, eu preciso entender outras coisas, as relações de ensino-aprendizagem são mais importantes do que o uso prático das tecnologias. (Prof.^a GT5 – EI, Entrevista, 05/12/2016).

Essa fala pode ser tensionada juntamente com uma realidade em que as famílias dessas crianças indicam que elas, crianças, estão fazendo uso das tecnologias nos mais variados espaços, e considerar tal demanda é uma possibilidade de educar não somente a criança, mas também sua família, já que ainda vivemos sob um cenário de poucas pesquisas na área. Além disso, faz-se importante destacar que a construção do conhecimento e dos processos de ensino, o desenvolvimento e a aprendizagem perpassam a tecnologia, e falar sobre isso é uma das maneiras de conhecer ainda mais as crianças. Ou seja, ao não perceber como as tecnologias participam dos processos de aprendizagem, a professora revela desconhecimento das interações das crianças no contexto da cultura digital. Revela ainda uma concepção de formação continuada que se distancia de um tema que é emergente no cotidiano escolar, uma vez que as crianças indicam utilizar e consumir as tecnologias, e os estudos vêm afirmando a pertinência de tratar a questão com os diferentes sujeitos envolvidos na educação das crianças (RIVOLTELLA, 2017; MULLER, 2014a).

Ainda que essa afirmativa seja abordada de modo mais aprofundado no próximo capítulo, é importante frisar que a ausência de reflexão sobre a tecnologia por parte dos professores vem sendo problematizada por pesquisadores como Rivoltella (2017), Tomé (2017) e Aroldi (2017), o que revela a emergência de uma atualização que não é

somente uma particularidade do Brasil, mas de outros países, como Itália e Portugal.

Já a professora do GT 6 (Prof.^a GT6) trabalha com Educação Básica desde 2009, possui idade acima de 40 anos, é pedagoga, mestra e doutora em educação. Participou do Projeto de Pesquisa Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola, coordenado pela Prof.^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes:

Nós tivemos um projeto desenvolvido em parceria com a Udesc [Universidade do Estado de Santa Catarina], do Observatório que analisou o uso do UCA no Colégio de Aplicação (CA). Só que nós tínhamos dificuldade, porque até pra falar o que fazer o ideal seria que a tela do UCA tivesse projetada, porque ele tem um outro sistema operacional. Então nós conseguimos fazer a adaptação de um deles com a placa, para que ele fosse projetado e as crianças conseguissem nos acompanhar. Isso seria um bom recurso. Só que no final as coisas vão se perdendo assim. Hoje não se faz uso nenhum do UCA. Tanto que eles foram para casa e ficaram com as famílias, e muitos quebraram, estragaram. Não teve recurso para manutenção. (Prof.^a GT6 – EI, Entrevista, 29/11/2016).

Com pouco tempo no NDI, tendo sido transferida em decorrência de uma condição médica, a professora menciona que, ao utilizarem máquina fotográfica e o celular, as crianças se reportam a ela com curiosidade, trazendo elementos do que consomem em seu dia a dia:

Eu tenho máquina fotográfica e celular. Nós tiramos fotografia com o celular, e as crianças sempre perguntam que jogos que eu tenho no celular. Com o tempo, elas perderam o interesse, e sabem que não vão manusear. Os desenhos, televisão e animação estão muito presentes. Muitos personagens são personagens dos jogos. Tenho um aluno que faz movimentos e desenhos relacionados ao jogo. Exemplo de uma situação intensa de criança que ficava com medo quando escurecia (quando passava uma nuvem), porque associava com evento do jogo Minecraft. (Prof.^a GT6 – EI, Entrevista, 29/11/2016).

Para ela, as crianças estão se relacionando pouco entre si, e a família faz uso das tecnologias por ser ‘*mais cômodo*’, sendo o papel da escola ofertar o que elas não acessam fora desse espaço, e o professor, ao mediar o uso das tecnologias, incentiva esse papel também por parte das famílias:

Acho que o principal papel do professor é mediar. A mediação ocorre diretamente com as crianças, mas também com as famílias. Na EI, elas não vão sozinhas lá buscar um vídeo no YouTube sobre alguma coisa específica. O papel do adulto na escola é fazer essa mediação. Também está na orientação para as famílias. Vídeo da Malalaika. Pedi aos adultos para medirem, mas não há indícios de que isso aconteceu. (Prof.^a GT6 – EI, Entrevista, 29/11/2016).

Quando perguntada sobre o interesse em realizar a formação, ela atrelou sua experiência positiva em outro contexto à curiosidade em saber como lidar com o tema no contexto de Educação Infantil:

Eu acho que eu quero e desejo, sim, e penso que isso pode contribuir no sentido de favorecer uma visão de que a tecnologia pode ajudar no processo de aprendizagem das crianças. Acho que a tecnologia pode ser um suporte no trabalho com as crianças, diretamente com as crianças. Como as crianças podem fazer uso da tecnologia. [...] No CA fizemos um jogo sobre Florianópolis, as crianças adoravam fazer uso do jogo, porque ele consolidava tudo o que estávamos trabalhando. Mas como fazer isso na Educação Infantil? Falo isso do lugar de alguém que está chegando na Educação Infantil. (Prof.^a GT6 – EI, Entrevista, 29/11/2016).

A professora da turma do 1º ano do Ensino Fundamental (Prof.^a 1º ano – EF), composta por crianças de 6 e 7 anos e por duas crianças de 5 anos, é Pedagoga com habilitação em Séries Iniciais, pós-graduada em Séries Iniciais, Educação Especial e Educação Infantil, atua há 23 anos na área da educação, possui entre 30 e 40 anos e trabalha em período integral. Ela relata que costuma utilizar a televisão da sala para que as crianças assistam a filmes e seu celular para realizar pesquisas, além disso, conta com ajuda da professora responsável pelo laboratório da

sala informatizada, para desenvolver jogos pedagógicos com as crianças:

Aí uma coisa que eu uso na sala quando elas querem saber o significado de uma palavra, aí elas dizem 'Vamos no Google'. Então eu entro pelo meu celular. 'Ah, então, professora, então tudo' [pausa]. 'Sim, tudo vocês podem procurar. Podemos viajar o mundo inteiro no computador. Só digitar o que você quer'. Aí eles falam alguma coisa e a gente pesquisa. Eu ensinei eles a pesquisar no Google, quem tem no celular da mãe. Mas alguns têm celular, mas não têm internet. Aí é complicado também, né?! (Prof.^a 1º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

Quando perguntada sobre o seu interesse em participar de um curso de formação, a professora consentiu, mas fez uma ressalva: “*Até tenho, desde que não seja nas minhas férias. Vamos curtir as férias, né, meu Deus. Hoje eu disse para as crianças: 'a profe só vai ler aquilo que lhe interessa nas férias. Nada de escola'”*. (Prof.^a 1º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

A professora do 2º ano do Ensino Fundamental (Prof.^a 2º Ano – EF), responsável por turma de crianças entre 7 e 8 anos, é pedagoga, com habilitação em Supervisão Escolar, especialização em Educação a Distância, trabalha como tutora na Udesc, é bacharel em Direito, mas não atua porque não prestou o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Retornou para a educação há 5 anos, possui idade acima de 40 anos, trabalha em período integral e estava há poucos dias na instituição. Aliou sua fala a outras experiências que teve na rede pública de Florianópolis e, em alguns momentos, na escola particular em que lecionava:

Fiquei na escola e saí. Comecei a trabalhar com 16 anos. Trabalho já há uns 30 anos, mais ou menos. [...]. Posso te falar de outras experiências que eu rodei na rede pública de ensino. Tem uma escola mesmo, no Ratonas/Florianópolis-SC, excelente. Laboratório com 32 equipamentos novos. Tem professor disponível, existe uma escala. Se o professor gostar, tem uma profissional que te orienta. Indica sites ou você dá a matéria pra ela. Por isso que te digo: depende o

lugar, tu consegues. (Prof.^a 2º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

Ela considera importante trazer a temática para discussão, aliar o uso dos jogos a uma intenção pedagógica e se colocou à disposição para realizar a formação sobre a temática, encarada por ela como uma possível aliada em sua atuação pedagógica:

Eu acho que, em especial o professor, tem que tá aberto a tudo que vai melhorar essa tua relação de conseguir chegar mais perto, falar mais a língua, e é realmente para o limite, para o controle da organização, porque senão a coisa não rende. Coisa pior é chegar numa sala e tu não conseguir atenção. (Prof.^a 2º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

Os questionários e as entrevistas (EI e EF) revelaram que as famílias e as professoras, de modo geral, apresentavam certo interesse em realizar a formação, apesar de relatarem trabalhar em período integral e não terem tempo para realizar encontros. Foi diante desse cenário que, passado um ano, recebemos o convite da FMP para integrar o Curso de Extensão Universitária *Práticas Ludopedagógicas e Brinquedoteca*, de outubro a novembro de 2017, no período vespertino.⁸⁸

Fazer parte do curso de extensão naquele momento era poder dialogar com pares que poderiam ser multiplicadores de novas e outras posturas frente às telas. Para isso, criamos propostas envolvendo as crianças e a reflexão sobre a mediação enquanto professores, estudantes, famílias. Esse grupo, um ano depois, foi convidado a participar da 2ª Edição da formação, ocasião em que realizamos o Grupo Focal e o questionário *online*.

5.2.2 Grupo de Formação com professores e famílias: entre leituras, práticas e discussões

- 3) O Grupo de Formação** realizado em 2017 foi planejado a partir dos indicativos provindos do mapeamento inicial do estudo exploratório, acima mencionado, e teve como grupo cuja composição se alternava entre professoras, estudantes de

⁸⁸ A convite da Prof.^a Msc. Érica Gonçalves, que na ocasião coordenava o presente Curso de Extensão na FMP.

Pedagogia e mães, totalizando dezoito participantes, numa faixa etária de 22 a 45 anos. Todas apresentavam alguma relação com crianças (filhos/sobrinhos/estudantes).⁸⁹

Composto por diferentes linguagens, como música, teatro e tecnologia o Curso de Extensão Universitária *Práticas Ludopedagógicas e Brinquedoteca* se revestiu de importância pela oportunidade de darmos continuidade à pesquisa empírica em outros contextos e com outros sujeitos, que denominamos Grupo de Formação. Com caráter de pesquisa-intervenção, estudamos sobre a educação das crianças com o uso das tecnologias e as possibilidades de mediação.

Tal proposta esteve associada aos

[...] processos de subjetivação e de desterritorialização, bem como de desnaturalização de si e do objeto investigado, de modo a poder levar o sujeito a produzir o que não se espera: uma novidade, um novo significante, uma fala plena. Algo que o surpreenda e o subjetive. (PEREIRA, M., 2016, p. 74).

Inicialmente pensamos na possibilidade de organizar a proposta do Grupo Formação nos moldes de um episódio da metodologia de Episódios de Aprendizagem Situada (EAS) (RIVOLTELLA, 2013), com propostas de sensibilização, discussão de estudos de caso e resolução de situações-problemas sobre o tema: no momento inicial trabalharíamos com a sensibilização em relação à temática; no segundo momento, em pares, seriam analisadas e discutidas situações-problemas do tipo estudos de caso envolvendo crianças e tecnologias, para discussão sobre soluções e momentos de troca; e no terceiro momento, em grande grupo, seriam refletidas e analisadas as situações de mediação desencadeadas nesse processo. No entanto, nem sempre foi possível assegurar essa proposta no encaminhamento.

O grupo de formação teve três encontros e cenários: 1) vídeo-estímulo da entrevista realizada com Rivoltella (2017) e a discussão sobre crianças na contemporaneidade, sua relação com a mídia e da mídia com a escola; 2) atividade prática sobre o Manifesto de

⁸⁹ Embora não tenha sido realizado com o mesmo grupo, os resultados dialogam com outras pesquisas, sendo possível generalizar alguns aspectos que dizem respeito a todos que atuam com a educação das crianças, embora as especificidades de cada grupo tenham sido sempre consideradas.

Tisseron,⁹⁰ com construção de cartazes e encaminhamento da atividade na modalidade Ensino a Distância (EaD) “Agenda de atividades de educação para as mídias 25 + 1” (PEREIRA; PEREIRA; TOMÉ, 2011), que consistiu em realizar uma atividade ou se inspirar em alguma para criar e executar um plano de docência envolvendo escola e família na educação para as mídias; socialização dessa proposta e entrega dos materiais sistematizados.

Dentre as atividades realizadas no contexto familiar, podemos destacar a intervenção de uma mãe, que nos apresentou uma proposta com o objetivo de mostrar às crianças outras brincadeiras que não somente aquelas provindas das tecnologias, por meio de uma caixa surpresa. A proposta sugerida pela mãe aos seus filhos gêmeos de 6 anos e a uma menina de 5 anos envolvia a apresentação de diferentes brinquedos, para que eles adivinhassem do que se tratava, criando narrativas e enredos diversificados envolvendo o lúdico.

Outra mãe conversou com seu filho de 9 anos sobre a compra de brinquedos, propondo-lhe que construíssem um ao invés de comprar. E assim eles construíram uma bateria, que se tornou seu presente de Natal. Por fim, destaca-se a entrevista realizada pela professora de inglês com seus filhos de 11 e 12 anos sobre o que consumiam no ambiente virtual, intitulado *Meus dias online*, cujos objetivos foram os seguintes: “aprender a se comportar nos meios virtuais como redes sociais, jogos, bate-papo respeitando as regras; distinguir os benefícios e perigos da socialização no mundo virtual; compreender que o mundo virtual é um mundo de aparências” (informação oral).⁹¹

No contexto escolar, a professora de Língua Portuguesa propôs à turma do 7º ano do Ensino Fundamental reflexão e produção de jogos de tabuleiro e *online*. Os jogos foram apresentados por meio de um texto instrucional e depois expostos na ‘Feira Multicultural’ da escola, preparada pela turma. A professora afirmou que “*todos os alunos saíram satisfeitos com os trabalhos produzidos por eles. Foi muito significativo*”. Numa turma de crianças de 6 anos, a professora de Língua Inglesa propôs a elas assistirem ao filme *The Lion and Mouse*, para ampliarem seu vocabulário e pensarem sobre suas escolhas e atitudes. Como atividade familiar, a professora pediu que as crianças desenhassem um trecho do filme de que mais gostaram. Na socialização em sala, as crianças comentaram: “*na internet tem muita mentira, o meu*

⁹⁰ O Manifesto sobre o uso das tecnologias escrito por Tisseron apresenta o uso adequado das tecnologias para crianças de 0, 3, 6, 9 e 12 anos.

⁹¹ Luciane, mãe e professora de inglês Realizou o curso em sua segunda edição.

pai falou". A professora Mirian,⁹² da turma do 4º ano do Ensino Fundamental, levou as crianças ao cinema para assistirem ao filme *Big pai, big filho* e, posteriormente, propôs-lhes uma roda de conversa, dando abertura assim a temas como: família, amizade, respeito, *bullying*, bondade, maldade e maltrato aos animais.

Após um ano da realização desse Grupo de Formação, ofertamos a 2ª Edição do Curso de Extensão,⁹³ voltada ao mesmo público, a fim de retomarmos algumas questões numa nova oportunidade de discussão e aprofundamento, com o objetivo de perceber possíveis mudanças ou a consolidação de práticas mediadoras entre os familiares, que também são professores. Na ocasião, o Grupo Focal contou com cinco participantes do referido grupo da 1ª Edição,⁹⁴ entre os dez que se inscreveram.

Mas, afinal, será que a realização de um curso sobre essa temática em quatro encontros possibilita o desenvolvimento de posturas docentes e maternas mais qualificadas e de acordo com as demandas das crianças? Será que o fato de as professoras e mães estarem interessadas em realizar a formação fez com que obtivessem um olhar mais apurado para as diferentes questões? Tais questões nos levaram a algumas aproximações com a pesquisa-formação – ao propiciar discussões e estudos a um público de familiares e professoras interessados na temática, a partir de propostas e reflexões que tratassem tanto da escola quanto da articulação com a família no uso das tecnologias pelas crianças.

⁹² Realizou o curso em sua segunda edição.

⁹³ Nessa ocasião, submetemos o projeto de formação como coordenação do curso, juntamente com a Prof.ª Msc. Érica Gonçalves, que na primeira edição era quem o coordenou e nos ofertou o convite.

⁹⁴ A descrição dos atores/sujeitos participantes da pesquisa e dos cenários dos campos empíricos será detalhada na continuidade dos trabalhos. Vale ainda acrescentar que, antes de ofertar a segunda edição do curso, realizamos uma enquete para decidirmos o melhor dia da semana e o horário mais propícios para o grupo e, a partir desse levantamento, decidimos realizá-lo às segundas-feiras à noite. Dos dezoito concluintes da primeira edição, contamos com dez inscritos, entre os quais cinco se fizeram presentes e concluíram a segunda edição.

5.2.3 Grupo Focal com professores e famílias sobre a educação das crianças no uso das tecnologias digitais

Sendo assim, em 2018, realizamos o **Grupo Focal** com o grupo referido acima, no qual conseguimos esclarecer com cinco participantes os pontos complexos em relação ao uso das tecnologias pelas crianças, para além dos possíveis ‘malefícios e/ou benefícios’ e de respostas simplificadas, numa “sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes de opiniões particulares” (GATTI, 2005, p. 14). Além disso, o grupo focal permitiu

[...] uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassuramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições. (GATTI, 2005, p. 14).

Esse encontro,

[...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11).

No Grupo Focal, iniciamos com uma apresentação que tratava um pouco da relação que os participantes possuíam com as crianças e a mediação que realizavam: se proibiam, negociavam, liberavam, o tempo que elas utilizavam, se havia castigos ou recompensas relacionados aos usos, entre outras questões. Para tratarmos da proibição e da permissão do uso das tecnologias, apresentamos a reportagem *França proíbe que crianças levem celulares para a escola, até mesmo desligado*⁹⁵. Em seguida, perguntamos a elas se todas as crianças gostavam de tecnologias e posteriormente mencionamos a reportagem *Odeio o celular da minha mãe porque ela sempre está com ele* (GARCÍA, 2018). Esses foram os momentos em que incitamos a conversa entre elas, que

⁹⁵ “Celular em sala de aula atrapalha, mas algumas escolas adotam o aparelho como ferramenta de ensino. O assunto desperta opiniões contra e a favor. Na França, a decisão foi radical: em setembro os alunos não vão poder levar o telefone para a escola.” (FRANÇA..., 2018).

apresentaram suas posturas num diálogo que ora se aproximava, ora se afastava das opiniões das demais integrantes.

Por fim, pedimos que criassem pistas de mediação para crianças de 0 a 3 anos, de 3 a 6 anos, de 6 a 9 anos e de 9 a 12 anos⁹⁶. E fechamos tratando do uso, do controle e da mediação a partir do que elas construíram, apresentando-lhes o material que haviam elaborado na 1ª edição do curso com base no Manifesto de Tisseron (2013).⁹⁷

Vale lembrar que os dados obtidos – nas entrevistas com professoras do GTs 5 e 6 da Educação Infantil e do 1º e 2º anos dos Anos Iniciais, assim como por meio de questionário enviado às famílias sobre o tema investigado – serviram de subsídios para os encontros de formação, em que foram sistematizados e relacionados com outras pesquisas no país e no exterior.

Os materiais utilizados no grupo de formação também serviram de embasamento para a realização do grupo focal, que foi registrado em audiovisual com apoio de uma pesquisadora auxiliar⁹⁸ e de um profissional da FMP.⁹⁹

A escolha dos integrantes do Grupo Focal envolveu os interessados em participar, e no perfil de grupo evidenciamos diferentes níveis escolares, sociais e econômicos, a fim de problematizar as relações entre o contexto familiar e escolar e as diferenças de instrução/formação que configuram a educação em suas singularidades.

A esse respeito, observamos que o nível socioeconômico e a formação das famílias e professoras não foram determinantes na mediação das tecnologias. Isso sugere que o nível socioeconômico não interfere tanto nas formas de mediação. O que parece ter sido definidor a esse respeito foi a dimensão de acesso, ou seja, a posse do artefato, pois ainda que o adulto seja o maior responsável pelo processo educativo das crianças, por vezes, ele também aprende junto.

E, para compreendermos ainda melhor o meio social, cultural e econômico dos envolvidos, realizamos um questionário *online*,¹⁰⁰ que

⁹⁶ Grupos de idade utilizados por Sergio Tisseron – psiquiatra, doutor em psicologia, ao escrever o manifesto e criar pistas para a realização da mediação para um uso adequado a idade, gradual e acompanhado pelos adultos.

⁹⁷ Ver Apêndice E (Roteiro Grupo Focal).

⁹⁸ A mestranda do PPGE/UFSC, Lizzyane F. Silva dos Santos.

⁹⁹ Carlos Gonçalves D’avila.

¹⁰⁰ Ver Apêndice F (Questionário participantes Grupo Focal via Google Formulários).

nos revelou o seguinte perfil do grupo: grande parte possui entre 31 e 40 anos, renda familiar entre R\$ 1,66 mil a R\$ 4,4 mil; somente uma participante ainda está cursando Pedagogia, as demais já concluíram o nível superior, a maioria em Pedagogia, duas em Letras Portugêses/Inglês, e duas possuem pós-graduação. Sobre o convívio com crianças, com exceção de uma, que não reside com crianças, todas as demais convivem com crianças e adolescentes (de 2 a 16 anos) no contexto familiar e escolar.

Eliane¹⁰¹ está na 4ª fase do curso de Pedagogia, numa universidade privada, atualmente trabalha como merendeira em uma escola da rede municipal da Palhoça/SC e tem o desejo de trabalhar como professora. É casada, mãe de quatro filhas, tem gêmeas adultas, que já estão na universidade, uma adolescente de 16 anos e uma menina de 6 anos, a caçula, que, segundo ela “se alimenta de tecnologia”, usando com frequência o celular e a televisão, em vários momentos do dia. Ela afirma que sua filha caçula já acorda com a tecnologia na mão e que mesmo sem ser alfabetizada consegue utilizar os dispositivos.

Isabel se formou em Letras e depois em Pedagogia. É professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC e atualmente cursa uma especialização em Psicopedagogia. É casada e mãe de gêmeos de 6 anos.

Luciane trabalha na Rede Municipal de Florianópolis/SC, em 2018, como professora de Inglês, está gostando de lecionar para do 6º ao 9º ano e sente-se feliz em estar no espaço da escola com os adolescentes. Conta que, pelo fato de ter sido nascida e criada em uma cidade do interior e oriunda de uma família sem recursos financeiros, teve dificuldades para estudar, obrigando-se a mudar para outra cidade para poder fazer um curso superior. Já começou o mestrado, porém teve que desistir, porque descobriu que estava grávida. Possui pós-graduação em Gestão e Metodologia do Ensino Interdisciplinar. Tem dois filhos, um de 12 e outro de 14 anos. Relata que tem dificuldade para lidar com o uso das tecnologias em sua casa, diz que está cada vez mais difícil “controlar o tempo de uso das tecnologias” por parte de seus filhos. Os dois possuem celular, e hoje ela só consegue estar mais próxima a eles nos momentos de alimentação ou em lugares que não tem Wi-Fi, afirma Luciane. Contou-nos que, após a edição do primeiro curso/grupo de formação, realizado na FMP no ano de 2017, pensou que esta situação de sua casa melhoraria, mas nos disse que só piorou.

¹⁰¹ Os nomes dos sujeitos envolvidos no Grupo Focal foram divulgados com consentimento livre e esclarecido.

Monalisa é formada em Pedagogia, atualmente está realizando especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atua como auxiliar de ensino na Educação Infantil do município de São José/SC. Está noiva, não tem filhos, porém tem uma relação muito próxima com os seus nove sobrinhos.

Mirian é Pedagoga, Psicopedagoga, não reside com crianças, mas em seu contexto familiar convive com crianças e adolescentes de 2, 5, 7, 10, 13, 14 e 16 anos. Atua como professora do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular e a partir da 1ª edição do curso/grupo de formação, em 2017, levou à coordenadora da escola o tema sobre o uso das tecnologias pelas crianças. Depois de várias tentativas e receios de muitas professoras a respeito da temática, que afirmavam não ter conhecimento ou não se sentirem preparadas, ela relata que a temática foi aceita para ser trabalhada na Feira Interdisciplinar com o Ensino Fundamental I, seguida de uma exposição de trabalhos e da apresentação de uma música pelas crianças de todos os anos do EF, inspirada no vídeo *Conectados* que assistimos na formação.¹⁰²

Diante dessas diferentes etapas, sujeitos, instrumentos e campos de pesquisa diversos, elaboramos abaixo uma síntese de tal percurso da investigação realizado entre os anos de 2016 a 2018:

¹⁰² Cf. o original no *link*: <https://bit.ly/2DbHFw5>.

Quadro 1 – Síntese dos campos de pesquisa, instrumentos, técnicas

2016	2017	2018
<p>Questionário impresso às famílias de crianças do GT 5 e do GT 6 da Educação Infantil, a três turmas do 1º ano e a três turmas do 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis/SC.</p> <p>Entrevistas com duas professoras dos grupos de trabalho da Educação Infantil e uma do 1º e 1 do 2º anos do Ensino Fundamental, que prontamente aceitaram participar da pesquisa.</p>	<p>Grupo de Formação ofertado pela Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) a professores do respectivo município e estudantes do curso de Pedagogia, sob o título <i>Práticas Ludopedagógicas e Brinquedoteca</i>, totalizando dezoito concluintes. A formação equivale a 16 das 40 horas do curso e apresentou como temática ‘Educação escolar e familiar no uso das tecnologias digitais pelas crianças’. Os encontros foram planejados a partir dos indicativos provindos dos questionários e entrevistas realizados no ano de 2016 com as famílias e as professoras.</p>	<p>Grupo focal e questionário realizados com cinco integrantes do curso de extensão universitária que participaram da segunda edição do curso <i>Práticas Ludopedagógicas e Brinquedoteca</i>. Sob o título ‘Como educamos as crianças para o uso das tecnologias digitais? Diálogos entre professores(as) e famílias’, realizamos o grupo focal, com cerca de duas horas de duração.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Como mencionamos na introdução, a metodologia de pesquisa caracterizada como Bricolagem (KINCHELOE, 2007) adota o uso de diferentes métodos e instrumentos de pesquisa e “se por um lado propicia uma maior riqueza de dados, por outro dificulta sua análise e o cruzamento das interpretações diante das diferentes formas de sua obtenção e construção”, destaca Fantin (2015). Nesse desafio, realizamos as interpretações dos materiais da pesquisa empírica a partir de duas categorias-chave: a **mediação na família**, sua estrutura e o modo como acontece; e a **mediação na escola**, atrelada à formação dos professores, ao planejamento e às propostas pedagógicas com o uso das tecnologias. Aspectos como espaço, tempo e dimensões de uso das tecnologias permeiam ambas as categorias, sejam situando *como* e

quando as elas aparecem nos usos entre crianças e adultos, sejam sinalizando suas *possibilidades e riscos*.

5.3 INSTRUMENTOS, CATEGORIAS E EIXOS DE ANÁLISE: DELINEANDO A PESQUISA

Vale lembrar que as categorias de análise – trabalhadas na introdução – emergiram no decorrer dos estudos e da realização da pesquisa empírica por aglutinarem temas-chave, além de se configurarem como possíveis indicadores de tais relações, evidenciadas nos diferentes instrumentos e etapas da pesquisa. Retomamos, no Quadro 2, a seguir, o entendimento que as envolveu e como foram tratadas nos diferentes instrumentos:

Quadro 2 – Categorias de Análise e Instrumentos da Pesquisa (continua)

		Questionário	Entrevista	Grupo de Formação	Grupo Focal
Categorias	Mediação na Família	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a criança acessa a internet, se faz sozinha ou acompanhada; - Quando a criança possui dúvida se dirige a quem; - Percepção do papel da família e da escola no uso das tecnologias pelas crianças; - Interesse em participar de encontros para conversar mais a respeito do papel da família no uso que as crianças fazem das tecnologias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatos da família sobre o uso das tecnologias pelas crianças em seu contexto familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professoras e mães em formação e sua relação com o ambiente familiar; - Prática docente e a articulação com as atividades a serem realizadas com os responsáveis; - Relação do grupo de formação com a atuação no âmbito familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usos do celular e suas mediações; - Quando e como acontecem as mediações; - Quando as crianças que convivem com vocês consomem tecnologias; - Retomada do Manifesto de Tisseron.

Quadro 2 – Categorias de Análise e Instrumentos da Pesquisa (continua)

		Questionário	Entrevista	Grupo de Formação	Grupo Focal
Categorias	Mediação na Escola	- O papel da família e da escola no uso das tecnologias pelas crianças.	<ul style="list-style-type: none"> - Papel do professor diante do uso das tecnologias pelas crianças, dentro e fora do espaço escolar; - Questionamentos das crianças a respeito do uso das tecnologias e a mediação do professor; - Interesse em participar do curso de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professoras e mães em formação e sua relação com o ambiente escolar e o Manifesto de Tisseron; - Relação do grupo de formação com a atuação profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usos do celular e suas mediações; - Quando e como propõe as mediações; - Quando as crianças com quem convivem consomem tecnologias; - Retomada do Manifesto de Tisseron.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A partir da análise de tais categorias, que serão apresentadas na próxima seção, em diálogo com o objetivo geral, qual seja, 'compreender como e quando ocorrem as mediações das tecnologias com as crianças no contexto familiar, escolar, bem como suas possíveis implicações', situamos o quanto elas estão permeadas pelos eixos espaço, tempo, dimensões, possibilidades e riscos de usos das tecnologias, entendidas a partir dos diferentes instrumentos:

Quadro 3 – Eixos de Análise e Instrumentos da pesquisa

Eixos	Questionário	Entrevista	Grupo de Formação	Grupo Focal
Espaço, tempo e dimensões de uso das tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> - Quantas vezes, por quanto tempo, em quais momentos, e para que costuma utilizar a tecnologia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de uso das tecnologias em sua prática docente e de que modo; - Uso de artefatos tecnológicos na instituição/escola e o que costumam fazer e/ou comentar; - Mediação da professora no uso dos artefatos; - Elementos que indicam que as crianças fazem uso das tecnologias em outros contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como a tecnologia foi inserida na proposta pedagógica a partir da “Agenda 25+1”; - Consumos de tecnologia entre as crianças e como aparecem no contexto educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando, como e o que fazem as crianças que consomem as tecnologias no espaço educacional e escolar; - Quando e como as crianças com quem convivem consomem tecnologias;
Possibilidades e riscos	<ul style="list-style-type: none"> - Quando acessa a internet, faz sozinho ou acompanhado; - Quando possui dúvida se dirige a quem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Benefícios e/ou malefícios identificados pelas professoras; - Interlocução entre família e escola sobre o uso das tecnologias pelas crianças; - As tecnologias como possibilidade de ampliação do repertório cultural das crianças; - Formas de negociação de usos das tecnologias: censura, recompensa, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que as crianças relatam consumir no ambiente <i>online</i>; - Produção de jogos e discussão fílmica de uma animação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usos do celular pelas crianças; - Quando e como as crianças com quem convivem consomem tecnologias.

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Tais categorias e eixos nos ajudaram a organizar, interpretar e analisar os dados, uma vez que temos um cenário múltiplo em informações, sujeitos, instrumentos e é preciso fazer escolhas para que possamos focar na questão que nos propomos, conforme será apresentado no próximo capítulo. Importante esclarecer que essa organização é um processo que foi construído ao longo da pesquisa e que se apresentou num movimento constante de idas e vindas, que permeou de diversos modos a estrutura da tese.

"[...] Pois tanto quanto os inúmeros recursos e fontes de conteúdo educativo disponível, há também o alerta a constante preocupação com a exposição e questões inapropriadas, assim como a dependência da criança em relação com a tecnologia. O desafio é aprender a equilibrar a demanda de informação instantânea e comunicação e estarmos atentos, individual e coletivamente, para utilizá-la de forma sensata, equilibrada e educadora".

Monique Cristina Gelsleuchter
(mãe do Davih, 12 anos, Professora).



6 OLHARES DE FAMILIARES E PROFESSORAS SOBRE AS MEDIAÇÕES EDUCATIVAS ENTRE CRIANÇAS E TECNOLOGIAS

Neste capítulo, são apresentados e analisados os dados da pesquisa empírica sobre a **mediação na família e na escola** a partir dos olhares dos grupos de familiares e professores da Educação Básica. Esse foco leva em consideração os eixos de análise espaço, tempo, dimensão de uso das tecnologias, riscos e possibilidades de tais relações.

Considerando que crianças cada vez mais novas passam um tempo considerável na frente das telas, muitas vezes ultrapassando o limite recomendado para a faixa etária (TISSERON, 2013), colocamos em discussão tais aspectos, assim como a qualidade dos conteúdos, focalizando a mediação na escola e na família como pontos imprescindíveis para pensar as possibilidades de outras práticas pedagógicas e educativas na infância contemporânea.

6.1 MEDIAÇÃO NA FAMÍLIA

“este deverá ser nosso programa atualmente: dar aos nossos filhos a possibilidade de empreenderem algo de novo, algo que não tínhamos necessariamente ter previsto, e prepará-los para a tarefa de renovação do mundo” (TISSERON, 2013, p. 13).

No cenário mundial, estima-se que mais da metade do acesso à internet tenha sido realizado por *smartphone* (DONATI, 2017a). No cenário brasileiro, temos 67% da população conectada, sendo 49% apenas por celular, mesmo percentual dos que acessaram a internet tanto pelo celular quanto pelo computador (TIC DOMICÍLIOS, 2017). Em se tratando de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos, o telefone celular é o dispositivo mais utilizado para acessar a internet, totalizando 93% dos acessos segundo a pesquisa TIC Kids Online Brasil de 2017 (2018)

A fim de perceber tais aspectos e a mediação nos usos e consumos que as crianças fazem das diferentes tecnologias, seus **tempos, espaços e dimensões**, o mapeamento exploratório, realizado por meio dos questionários às famílias de crianças de 5 a 8 anos, indicou que: 85,2% possuem **celular com acesso à internet**, utilizado pelas crianças de duas a quatro vezes na semana, por até uma hora ao dia; e em 83,3% dos domicílios que possuem **televisão, as crianças a assistem todos os dias**, por até duas horas.

O celular e a televisão são utilizados antes de dormir e ao chegar da escola; a televisão ainda é utilizada depois das refeições; e o celular, enquanto esperam por algo. Em torno de 27,8% das famílias possuem **televisão com acesso à internet**, que é utilizada antes de as crianças dormirem, quando chegam da escola e enquanto esperam por algo.

Os momentos de uso e consumo das tecnologias nos fazem questionar sobre tais espaços, uma vez que o ‘tédio’ e o ‘tempo vazio’ na espera por algo passam também a ser ocupados pelos dispositivos tecnológicos, conforme também fora percebido na pesquisa da União Europeia (CHAUDRON, 2015). O tédio pode prejudicar a atenção e o engajamento nas atividades escolares, e tal fato vem sendo estudado, uma vez que, ainda que possa impactar negativamente o desempenho cognitivo, também pode promover a criatividade. Por isso a importância de promover atividades educativas diversas e buscar perceber em que medida e como as pessoas conseguem lidar com o seu tédio (HAAGER; KUIHBANDNER; PEKRUN, 2016).

O tédio (não em sua manifestação patológica, por óbvio) também pode ser entendido como um estado de aborrecimento transitório, um estado psicológico que regula e promove o bem-estar humano, favorecendo o crescimento saudável (ELPIDOROU, 2017). E, nesse sentido, permitir que a criança experimente o tédio ensinando-a a lidar com ele pode contribuir para o desenvolvimento de sua criatividade. Ou seja, é importante lidar com os momentos de tédio, assim como saber lidar com os usos e consumos de artefatos digitais e não digitais.

A **televisão Smart**, no contexto europeu,¹⁰³ é a tecnologia mais presente no âmbito familiar e também a favorita das crianças, devido a sua interatividade e diversidade; as crianças costumam assistir a vídeos, jogar e desenhar no **tablet**; os **smartphones** são considerados universais, devido ao baixo custo, mas utilizados para gerenciar alguma situação, por serem considerados de uso pessoal. **Consoles de videogame, laptops e computadores** apresentam uso mais limitado e carecem de permissão dos pais; **laptops e computadores** são utilizados para atividades escolares. Apesar da preferência das crianças por dispositivos portáteis e com tela **touchscreen**, as atividades oferecidas por eles parecem mais importante do que a tecnologia em si (CHAUDRON; DIGIOIA; GEMO, 2017).

No Brasil, o acesso à internet se dá de modo desigual nas diversas regiões do país, muito relacionado à condição socioeconômica, mas o

¹⁰³ Pesquisa *Young children (0-8) and digital technology*, realizada em 21 países da Europa com crianças menores de 8 anos (2017).

percentual de crianças conectadas tem aumentado (BRASIL, 2017). E quando tratamos de bebês e crianças bem pequenas, de 2017 para 2018, subiu para 15% o consumo de *smartphones*, e em 2018, 10% já possuíam o seu próprio aparelho (PANORAMA MOBILE TIME, 2018).

Já no contexto apresentado pelas famílias de nossa pesquisa, **artefatos como Notebook** (33,3%), **tablet e videogame** (31,5%) não são utilizados pela maioria das crianças, mas, quando utilizados, não ultrapassam o limite de uma hora/dia. Tal uso ocorre nos momentos de espera por algo, ao chegar da escola e em outros momentos; **computador de mesa e celular sem acesso à internet** são as tecnologias que as famílias menos possuem, totalizando 16,7% cada, e consequentemente, a maioria das crianças não as utiliza.

Segundo as famílias entrevistadas, 75,9% de suas crianças utilizam as tecnologias para assistir a desenhos/séries; e destas, 53,7% assistem aos vídeos no YouTube, 44,4% baixam jogos da internet, 35,2% utilizam as tecnologias para fotografar; 33,3% para desenhar/pintar e 31,5% para realizar pesquisas e trabalhos.¹⁰⁴ Em relação aos jogos, cerca de 22,2% das crianças jogam *offline*, 29,6% jogam *online* e utilizam as tecnologias para se comunicar, e 9,3% costumam acessar as redes sociais.

De certo modo, tais dados dialogam com a pesquisa TIC Kids Online Brasil de 2017 (2018), ainda que nela se trate de crianças maiores e adolescentes (de 9 a 17 anos), que apresentam o telefone celular como o dispositivo mais utilizado para acessar a internet (93%); um uso crescente do acesso à **internet por meio da televisão**, uma vez que em 2016 o percentual era de 18% e em 2017 passou para 25%; o **videogame** é utilizado por 16% das crianças, e acesso aos **consoles de jogos** apresentam é maior entre os meninos (23%) do que entre as meninas (8%).

Diante de tais tecnologias, vale destacar que, apesar de o *smartphone* ser a tecnologia mais presente no contexto brasileiro, durante a infância as crianças ficam a maior parte do tempo na frente da televisão, ao menos duas horas/dia, com e sem mediação presencial, além de também passarem alguns momentos sozinhas, apenas com a mediação do dispositivo eletrônico.

¹⁰⁴ Vale a ressalva que dos 46 questionários do Ensino Fundamental, 17 indicaram realizar pesquisas e trabalhos, ainda que no 1º e 2º seja uma das características desse nível de ensino.

Na Europa, recorrendo ao método de ‘tentativa e erro’, as crianças buscam pelos seus interesses e necessidades a partir do reconhecimento da voz, de imagens, tirando conclusões e desenvolvendo assim suas habilidades, o que não as isenta de riscos, mas faz com que aprendam cada vez mais a utilizar as tecnologias e, às vezes, que estejam mais bem-informadas do que seus pais supõe (CHAUDRON; GIOIA; GEMO, 2017).

Essa também foi uma das constatações percebidas em nossa pesquisa, como no caso de uma criança de 6 anos relatado pela mãe: “*se alimenta de tecnologia. Levanta e vai pra Tv. Fuça [sic] meu celular todo; mesmo ela não sabendo ler ainda, ela pega o microfone e busca o que ela quer. Coisas que eu nem sabia que existem. Ela sabe que existem. É bem engraçado*” (Eliane, DC, Grupo Focal, 2018). Eliane ainda relata a dificuldade de ‘tirar um tempo’ para estar com sua filha:

[...] em casa você tem que se multiplicar em 50. É médica, enfermeira, cozinheira, é tudo. Aí você não consegue tirar um tempo [pausa]. Pode, sim, mas tirar um tempo no final de semana, mas durante a rotina não tem como. Não tem como parar se tem almoço pra preparar. Se tem roupa pra lavar. Se tem afazeres ou se trabalha diariamente por 12 horas. (Eliane, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

A atribuição à mãe das atividades de casa e da educação dos filhos revela ainda a configuração familiar histórica que vimos no terceiro capítulo, em que as responsabilidades da mulher aumentaram à medida que ela começou a trabalhar, mas continuou como responsável pela organização da casa e pela educação dos filhos, enquanto o pai se responsabiliza pelas questões financeiras (ITABORAÍ, 2015).

Essa mãe apresenta uma rotina ampla de afazeres e responsabilidades que dá liberdade para que sua filha acesse diferentes dispositivos e ensine a mãe suas ‘descobertas’, complementando a ideia de que: “os idosos sabem que a sociedade atual considera as crianças sujeitos de saberes especiais, mais autônomos e independentes que eles, quando crianças” (CASTRO MORALES, 2018, p. 270).

No entanto, tendo em vista que as crianças são educadas para se relacionar com os outros e com as tecnologias, numa espécie de troca intergeracional, Castro Morales (2018, p. 270) defende a ideia de que “nenhuma geração está acima de outra, cada uma tem suas particularidades e como pessoas idosas também tem muito a contribuir”.

Nesse sentido, percebemos que a oferta dos dispositivos se dá porque “*não tem espaço pra ela brincar. Por essa questão a tecnologia vai entrando em nossas vidas*”; porque “*tem preguiça de brincar sozinha*”; e também porque, quando se sente sozinha, “*ela se preenche com a tv, o celular, porque a gente também, se está em casa, tem afazeres*” (Eliane, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

Percebemos aqui que a autonomia da criança faz com que as tecnologias sejam as mediadoras principais enquanto o adulto realiza suas atividades, deixando que a própria criança selecione os conteúdos, num ambiente de riscos e potencialidades. Cabe assim a reivindicação sobre as culturas infantis e os espaços de brincadeiras propiciados na contemporaneidade, para que o uso individualizado não se torne a “cultura do quarto” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010).

A mediação familiar sobre as tecnologias também se dá diante de um viés educativo, quando o conteúdo é escolhido pelos adultos, como, por exemplo, no consumo de vídeos do YouTube por crianças de 3 anos: “*o de 3 anos assiste desenho de cores, fala inglês. Um deles conhece todas as cores. [...] eles repetem em inglês. Daqui a pouco vai tá falando em inglês*” (Monalisa, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

Em sua percepção sobre as aprendizagens das crianças por meio das mídias e das tecnologias, Izabel, mãe de gêmeos de 3 anos, menciona que seus filhos começaram a falar inglês aos 2 anos, devido ao desenho a que eles assistiam: “*na verdade faz parte do dia a dia deles. O desenho da ‘Pik Junior’ vai trabalhar as cores, formas, o inglês. Então os meus, também com 2 anos, eles falavam, contavam em inglês, já sabiam as cores*” (Izabel, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

Vale destacar que as habilidades digitais têm se desenvolvido no contexto familiar, principalmente antes dos 2 anos, por meio dos tipos de dispositivos e conteúdos a que as crianças têm acesso; a partir de seu interesse e necessidade; pelo apoio e engajamento dos pais, bem como observando e copiando os pais ou irmãos mais velhos (CHAUDRON; GIOIA; GEMO, 2017).

Conforme a Academia Americana de Pediatria até 2 anos os bebês não transferem o que aprendem nos espaços digitais para o físico, pois eles começam como se nunca tivessem feito algo antes. E por isso a recomendação dada aos pais é utilizar a mídia digital somente para videoconferência.

Para Tisseron (2013, p. 27), antes dos 3 anos as crianças “*não ganham nada com a visualização das telas não interativas, ou seja, na prática, televisão e DVD*”, apenas um aumento de peso e atraso no desenvolvimento da linguagem, diz ele. E, segundo o autor, essa

exposição precoce interfere na saúde e na forma física da criança: aos 10 anos, se permanecer por duas horas na frente da televisão, diminui em 9% a realização de atividades físicas, aumenta em 10% o consumo de doces e em 5% o seu índice de massa corporal.

Sobre a **mediação** no acesso das crianças às tecnologias, as famílias pesquisadas informaram que 79,6% são feitas pela mãe e 40,7% pelo pai. E em alguns momentos pelo irmão mais velho, por outros pelos avós ou pelos primos. Sobre a competência digital, há alguns dados interessantes: no contexto europeu, os pais demonstram ser mais competentes digitalmente do que as mães. Na Estônia, a diferença socioeconômica mostrou que a mediação é delegada pelos pais aos irmãos mais velhos ou, quando a fazem, eles a cumprem com restrições (CHAUDRON; GIOIA, GEMO, 2017).

Ainda que nem sempre seja possível identificar o tipo de mediação desencadeada, para Livingstone (2017), ela pode ser de dois tipos: **restritiva**, quando proíbe ou realiza a supervisão do que as crianças fazem; ou **capacitadora**, que se dá de modo mais ativo, conversando sobre o que a criança fez *online*, encorajando-a a realizar outras atividades, além de orientá-la a respeito da segurança. Aqui ainda se faz uso de controles técnicos para monitoramento dos pais, encarados como uma estrutura segura para que as crianças sejam encorajadas a usufruir dos benefícios da internet.

Numa proposta de diálogo com as atividades nos dispositivos eletrônicos em prol do desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis, vimos que Tisseron (2013) propõe a Autorregulação, a Alternância e o Acompanhamento, como práticas e ‘bons hábitos’ nas relações das crianças com as telas.

A Autorregulação (definição de horário para ver programa específicos, de preferência em DVD, e acordos com as crianças mais velhas) se fez pouco presente ao longo da pesquisa. Durante o grupo focal, Monalisa apresentou a experiência de seus sobrinhos, gêmeos de 9 anos: *“cada um tem um tablet. Mas eles são bem certinhos. Hora de estudar é hora de estudar. Hora de assistir tv é hora de assistir tv. Hora do tablet é hora do tablet. Se tira nota baixa fica sem”* (Monalisa, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

Aos 9 anos, as telas podem contribuir para que as crianças coloquem em prática suas competências, capacidades de inovação, ensinando-as a viver na “sociedade de informação, na qual a reflexão estratégica, a criatividade e a cooperação são faculdades essenciais” (TISSERON, 2013, p. 35). Compaixão, solidariedade, diálogo em família, respeito às idades indicadas nos programas e jogos são

essenciais para as crianças entre 6 e 9 anos, que têm a necessidade de aprender sobre as regras sociais. E, antes de utilizar a internet, elas precisam discernir o espaço íntimo do privado, aprendendo também que cada um possui um ponto de vista, que precisa ser respeitado (TISSERON, 2013).

Já com as crianças mais novas, Monalisa adota a prática de Alternância – “variação de estímulos e de encorajamento para que a criança desenvolva atividades que mobilizem os seus cinco sentidos e os seus dez dedos” (TISSERON, 2013, p. 20) – ao afirmar: “*Eu tenho muito livro, [...] eles ficam encantados. “Ah! Eu quero esse”. “Ah! Eu quero aquele”. Tem vez que é desenho, tem vez que é livro [...] às vezes eles enjoam, aí meu noivo pega giz de cera, folha, cola no chão da sala e começa a desenhar. A gente sempre troca*” (Monalisa, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

Com as crianças maiores (entre 11 e 13 anos), as propostas envolvendo trabalhos manuais são utilizadas com o objetivo de dar prazer e deixá-las mais calmas do que quando utilizam a tecnologia, fato que elas acabam percebendo quando têm essa experiência, relata a mãe:

O Eithor sabe fazer tsuru [um pássaro feito de origami]. Aí eu tenho trocado. Três tsurus pra mãe e uma hora de tablet. A gente tá fazendo marcador de página com miçanga [...] então, assim, proporcionar esses momentos que dão prazer também, né? Eles gostam. Aí os comentários depois quando a gente tá terminando e organizando: “Ah, mãe como eu tô aliviado. Como tô me sentindo tranquilo”. Porquê? Porque [...] eles ficam no jogo, no próprio YouTube. Eles se sentem agitados. (Luciane, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

À medida que a mãe percebe aspectos de tal realidade, ela apresenta como estratégia a negociação das tecnologias com as atividades manuais, visto que sente que utilizar tecnologia é como

[...] uma fome de quando você está ansioso. É uma fome de ansiedade, porque tu ficas e queres ficar mais. E aquilo não te alivia, porque quando tu procuras ficar num jogo ou internet o que tu procuras é aliviar teu estresse” (Luciane, DC, Grupo Focal, 2018).

Sentir-se agitada pode estar relacionado a inúmeros fatores, sobretudo, de acordo com duas correntes de pensamentos diferentes: à quantidade de tempo e ao que crianças e jovens fazem no ambiente virtual. Em San Diego, uma pesquisa investigou as quatro maiores pesquisas nacionais desde 1960, bem à época em que os *smartphones* começavam a ser disseminados. Constatou-se que o número de adolescentes que informaram beber ou fazer sexo diminuiu, e aumentou o número de adolescentes que se sentiam deprimidos ou sozinhos. Apesar de não conseguirem identificar se as causas estariam relacionadas à disseminação dos *smartphones* e às mídias sociais, os autores acrescentam que triplicou o número de emergências por automutilação entre meninas de 10 a 14 anos (COOPER, 2018).

A dimensão do Acompanhamento se dá pelo incentivo do adulto em fazer com que a criança fale ou escreva sobre suas experiências com as tecnologias, possibilitando outras produções de sentido, visto que as telas, “cujo sentido é muitas vezes confuso para as crianças, tornam-se, assim, espaços de sentido” (TISSERON, 2013, p. 20). Observamos tal aspecto numa das atividades realizadas no grupo de formação,¹⁰⁵ em que Luciane entrevistou (com registro audiovisual) seus filhos de 11 e 13 anos, que lhe informaram utilizar a internet para “acessar as redes sociais e o YouTube, escutar música, twiter, spotfy”, mas não usavam mais e-mails. Quando perguntados sobre o que preferiam, responderam: “Música, jogos e Facebook, para ver as zoeiras”.

Em algumas situações relatadas pelas mães, observamos que a negociação do uso das tecnologias pode ocorrer como ‘condição’, no sentido de as tecnologias serem utilizadas somente depois de as crianças terem realizado as tarefas de casa:

A gente chega em casa, dobra a camisa, faz a mesa, faz a comida, come, o mano faz a cama, e

¹⁰⁵ A partir do roteiro do “25+1 Agenda de atividades” – Meus dias online. Devido a sua rotina de trabalho elaborou a atividade na noite anterior do nosso encontro, pois não teve tempo naquela semana e a noite, ao estar com seus filhos aproveitou para convidá-los a participar falando sobre o que fazem quando estão online. A alternativa encontrada por ela lembra tanto das famílias que apresentam a “falta de tempo” como um limitador para as formações quanto o incentivo a ampliação dos laços familiares quando se propõe a conversar sobre novos temas, conhecendo mais o que seus filhos fazem online. É ter coragem de tirar o “véu” de sua relação com eles que faz com que ela se empodere cada vez mais para lidar com os riscos desse espaço.

eu lavo a louça. Quando tem roupa a gente dobra e guarda. E depois a gente começa. 13h30min a gente começa, [depois] que a gente termina de fazer as coisas (de vez em quando, eles dizem e começam a rir). (Artur e Eithor, Entrevista realizada por Luciane, DC, Grupo de Formação, 23/11/2017).

Nessa atividade desenvolvida no Grupo de Formação, em que a mãe entrevistou seus filhos para saber sobre o tempo e uso das tecnologias, é possível perceber que eles estão conectados 4 horas por dia aproximadamente, e cerca de quatro dias na semana realizam atividades mais em família, permanecendo desconectados:

A gente usa a internet às vezes sim e às vezes não, porque a nossa mãe linda e maravilhosa fica terça e quinta pra dar um apertinho na gente, aí não pode usar celular, internet. (Artur, 13 anos).

Na verdade, terça e quinta, sábado e domingo são os dias mais privados de internet, que a gente fica mais com a família, joga bola, brinca (Eithor, 11 anos).

(Entrevista realizada por Luciane, DC, Grupo de Formação, 23/11/2017).

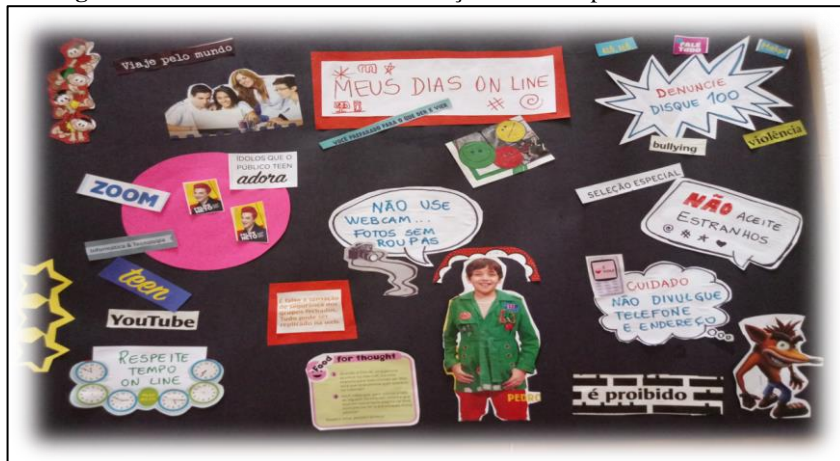
O mais novo, Eithor (11 anos), informou que começou a acessar a internet aos 8 anos, “*quando ganhei o celular da minha tia-avó, aquele de toque na tela*”. Já Artur (13 anos) disse que começou “*a usar bastante depois dos 6 anos, pelo computador*” (Entrevista realizada por Luciane, DC, Grupo de Formação, 23/11/2017).

No dia da socialização das atividades, Luciane relatou-nos que, ao perguntar se eles já haviam acessado conteúdos pornográficos ou inapropriados para sua idade, sentiu-se desconfortável: “*engasguei quase, fiquei com a voz trêmula. Dá pra ver, olha, escuta*”, disse ela. Eles responderam que não, mas seus amigos já acessaram: “*eu tenho alguns amigos que já acessaram. Uma tia manda qualquer coisa e eles meio que falam malicinha, vamos dizer assim. Não é uma coisa assim – Meu Deus! –, sabe? E Eithor balançou a cabeça dizendo que não*” (Artur e Eithor, Entrevista realizada por Luciane, DC, Grupo de Formação, 23/11/2017).

Eles sabiam o que era *cyberbullying* (preconceito pela internet, *bullying online*), mas desconheciam *sexting*. Depois que a mãe explicou ao que se referia, eles falaram: “*Ah!, nudes*”. Logo após a entrevista que

Luciane realizou com seus filhos, eles sugeriram a construção de um cartaz sobre os perigos *online* (algo semelhante a outro cartaz que ela havia feito em um dos encontros de formação), a saber:

Figura 4 – “Meus dias *online*” – Produção de cartaz por Eithor e Artur



Fonte: Foto do acervo pessoal da autora, obra de Luciane (nov. 2017).

O espaço construído por Luciane para conversar com seus filhos sobre o que eles fazem *online* lhe dá condições e de certa forma a empodera para tratar principalmente dos riscos a que eles estão expostos diariamente, principalmente quando ela não está em casa. Durante o Grupo Focal, ela nos disse: “*este ano tá bem mais difícil*” (Luciane, DC, Grupo focal, 22/10/2018).

Para ela, quanto maior a facilidade de acesso às tecnologias, mais difícil negociar, principalmente quando estão maiores, e que as trocas, incentivadas por ela, fazem eles perceberem que outras atividades também dão prazer, “*que hoje a gente não vai ligar mais nada. TV, computador, tudo desligado. É muito mais cômodo deixar eles quietos e eles percebem isso tendo esses momentos*” (Luciane, DC, Grupo Focal, 22/10/2018). Mas essa estratégia de mediação restritiva nem sempre é favorável:

À noite, quando eu vou dormir, eu brigo com o Heitor e Artur pra gente pegar um livro, mas eu acabo pegando um celular e cada um está com seu aparelho pessoal. A gente vai na mesa, entre nós a gente fica: “Oh! Celular agora, não, mãe”.

“Mãe, não”. “Filho, não”. A gente fica se autocobrando o tempo todo. Vamos ver um filme. Adivinha. Estamos vendo um filme, cada um com o seu celular. E eu volto a dizer, do ano passado pra cá mesmo estudando tanto, lendo tanto, tendo tanta consciência, isso tá tomando proporções que eu não gostaria de tomar. (Luciane, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

Importante notar que a intenção de criar espaços sem o uso das tecnologias digitais, e não obter sucesso, diferencia-se de uma postura em que se utiliza tecnologia porque se percebe que os outros também estão usando:

[...] eu vejo por mim mesma: em casa, cada um com seu celular. Eu quase não vejo televisão, mas meu esposo está vendo uma TV a cabo, uma Netflix, meus filhos num outro cômodo vendo uma televisão, eu também vou estar mexendo no celular. E assim tem sido a estrutura. Não é?! Atire a primeira pedra. As famílias estão assim. (Izabel, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

As diferentes posturas revelam outros modos de se relacionar em família, como, por exemplo, quando alguém que se ‘isola’ para utilizar a tecnologia perante as diferentes preferências que se dão pela idade, pelo gosto, pelo desejo *inculcado*. Para Rivoltella (2017), faz-se importante ponderar ainda que as tecnologias não estão ocupando espaços nas relações familiares, porque esse tempo já não existia antes.

A mediação familiar, vista pelo olhar da professora do GT6, revela que hoje as crianças estão se relacionando pouco entre si, e a família faz uso das tecnologias por ser “*mais cômodo*”:

[...] as famílias têm menos espaços para relações na vida das crianças e mais espaço para o uso das tecnologias, porque é mais cômodo e mais fácil. A escola tem que proporcionar o que as crianças não têm fora da escola. A maioria são filhos únicos. Exemplo das negociações que envolvem o brinquedo: o brinquedo é meu e eu brinco. Observação das negociações. (Prof.^a GT6 – EI, Entrevista, 29/11/2016).

Para Chaudron, Gioia e Gemo (2017) a alfabetização digital deve começar quando iniciar o uso das tecnologias pelas crianças, em prol de um consumo mais equilibrado, e aqui podemos acrescentar também a educação para tais artefatos, visto que o Brasil apresenta uma infância desigual e excludente no acesso às mídias (BELLONI, 2010).

As opiniões das famílias da Educação Infantil e dos Anos Iniciais dividiram-se quando lhes perguntamos sobre os usos das tecnologias pelas crianças na escola e na família. Os familiares trataram da importância de seu papel enquanto mediadores a partir do controle e supervisão do tempo, do conteúdo, dos acessos, numa preocupação sobre a saúde da criança (vício, prejuízo, limite diário), no uso da internet como oportunidade proveniente do tempo de mudanças pelo qual a sociedade vem passando, mas numa mediação de limites:

*G: A família, principalmente, deles [deve] se responsabilizar pela exposição da criança, com relação ao **controle** do tempo, conteúdo, etc. E observar se esta exposição traz algum tipo de prejuízo a criança.*

*T: Importante no **controle** de conteúdo.*

*R: Acho que a criança pode ter acesso ao uso das tecnologias desde que esse uso seja **supervisionado e controlado** em termos de tempo.*

*D: Criança deve ter acesso à internet, sim, pois as mudanças na sociedade nos obrigam a ensinar a dar oportunidade, mas penso que os pais tem que aprender a dar **limite**.*

*R: Sim. Acho que os pais devem dar **limites** aos seus filhos para não ficarem viciados na internet.*

*P: Temos a obrigação e o dever de **supervisionar e controlar** o acesso, estipulando um limite diário.*

*L: Ter **controle** do que a criança está vendo com moderação.*

(Famílias – EI e EF, Questionário, 28/11 e 30/11/2016, grifos nossos).

As falas trazidas pelas famílias externam uma preocupação que as direciona a posturas de limite, controle e supervisão que atribuem às crianças quando utilizam as tecnologias. E aqui evidenciamos novamente os tipos de mediação **restritiva e capacitadora** (LIVINGSTONE, 2017), pois as falas demonstram formas de controle para monitoramento dos pais, encaradas como uma estrutura segura para que as crianças sejam encorajadas a usufruir dos benefícios da internet.

Restringir é oferecer menos riscos às crianças, mas, ao mesmo tempo menos, oportunidades, conforme podemos observar em outra situação, quando uma das famílias que não tem televisão em casa, por opção, relatou que, quando a criança utiliza o celular, o uso é severamente controlado:

M: Acho um assunto delicado, mas necessário e urgente, pois com o advento de novas tecnologias, os pais trazem muito trabalho para casa, e o instrumento de trabalho (como computador) acaba fazendo parte das atividades da casa. Em nosso pequeno núcleo, não possuímos televisão, por escolha, e o uso de celulares e computadores é severamente controlado. (Família – EI, Questionário, 30/11/2016).

E não permitir que a criança tenha celular foi uma das formas de controle mencionadas pelas famílias:

*F: Sim, às vezes falam que a criança **não pode ter celular** porque é muito cedo e perigoso para dar para uma criança de 8 anos. As pessoas de hoje pensam assim, como familiares, escola e amigo, pessoas de fora.*

*J: Eu **não acho legal** crianças muito pequenas usarem celular e terem acesso à internet. (Famílias – EI e EF, Questionário, 28/11 e 30/11/2016, grifos nossos).*

No entanto, não ter celular não está diretamente relacionado ao não uso, visto que pesquisas indicam que houve um aumento de 15%, de 2017 para 2018, de bebês e crianças de 0 a 3 anos que não possuíam *smartphone*, mas utilizavam o dos pais, índice que alcançou 55% em 2018 (PANORAMA MOBILE TIME, 2018). E a tendência de as crianças cada vez mais novas utilizarem telas sensíveis ao toque ajuda

no aumento de usuários, assim como também aumenta a exposição a riscos (HOLLOWAY, GREEN; LIVINGSTONE, 2013).

Outro olhar sobre a mediação familiar supõe a competência dos responsáveis. A este respeito, a Professora GT5 constatou o seguinte:

[...] se há mediação em casa, não sei te dizer. Mas que elas têm compreensão sobre o uso, elas têm. Assim como temos outros objetos que têm em casa, nessa faixa etária e nessa classe social, nós vamos ter, sim; essa classe já faz uso das tecnologias. Conhecimento prévio elas têm. (Prof.^a GT5 – EI, Entrevista, 05/12/2016).

Como o uso das tecnologias se dá, na maior parte do tempo, no contexto familiar, tal aspecto foi apresentado na escola em uma das atividades realizadas pela professora, em que ela percebeu que algumas crianças demonstravam dificuldade em utilizar o mouse do computador, o que para ela indica que eles não possuíam computador de mesa em casa:

Sim, porque quem não tem em casa não tem [pausa]. Mouse pra eles foi complicado. Pegar o mouse, voltar pro joguinho. A maioria tinha dificuldade. Porque o mouse pra eles era uma coisa nova, nunca viram. Pra alguns mesmo era novidade, mas hoje, assim [pausa], todos já aprenderam. Pena que tem criança que não tem em casa, né?! (Prof.^a 1º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

De fato, conforme o levantamento inicial realizado por meio do questionário demonstrou, a maioria não possui computador de mesa, *laptop/notebook*, mas possui celular com acesso à internet, televisão e *tablet*. Temos aqui uma substituição dos artefatos, conforme os indicadores do TIC Kids Domicílios (BRASIL, 2017) vêm demonstrando, o que gera essa dificuldade no uso é o desenvolvimento da coordenação motora para utilizar o *mouse*. E estamos nos referindo a um grupo de alunos que provêm de famílias com baixa condição econômica, nas quais a mediação tende a ser menos ativa quando comparada à das crianças de famílias economicamente mais favoráveis, como afirmam Holloway, Green e Livingstone (2013). No entanto, tal aspecto não referenda o que vimos ao longo da pesquisa, em que os participantes não demonstraram uma opinião diferente devido à diferença de classe.

A partir dos dados da pesquisa, percebemos o quão difícil é manter a mediação restritiva ao longo dos anos, principalmente na transição da infância para a adolescência, quando as crianças ampliam suas referências e o artefato torna-se cada vez mais ‘pessoal’. É como se os diários que escrevíamos, muitas vezes lotados de anotações e experiência pessoais, estivessem sendo representados pelos históricos de pesquisa, álbuns de fotos, vídeos e aplicativos, mas agora com a possibilidade de serem compartilhados com alguns ou muitos, conhecidos ou não.

A privacidade é outra questão a ser refletida no âmbito da mediação familiar. Estar no mesmo espaço que várias pessoas não significa desfrutar de companhia física, tampouco que não se esteja correndo ‘perigo’. Acessar a tecnologia digital e tê-la como mediadora pode trazer inúmeros elementos para o processo criativo e imaginativo das crianças, mas também pode expô-las a conteúdos inapropriados para sua idade. Por isso, “o encorajamento de boas práticas – e sobretudo práticas partilhadas e/ou criativas – é efetivamente a melhor maneira de se opor às que favorecem o isolamento e a exclusão social” (TISSERON, 2013, p. 123).

Criar estratégias para o ‘tempo em família’ vem demonstrando ser um grande desafio: ao chegar à adolescência, os jovens tendem a preferir ficar conectados sem ninguém por perto, deixando de considerar ‘normal’ o controle dos pais sobre o material que acessam no computador, ao mesmo tempo em que passam a conversar com desconhecidos na internet:

Ontem, por exemplo, eu e o Eithor, a gente tava assistindo a um filme, ele tava no MSN com um guri que eu não conheço. Porque eles tão com grupinho no whatsapp, estão no Facebook. Ele disse que não conhece esse menino pessoalmente, e eu tô de olho nesse menino. “Quem é esse menino?”

Quem são os pais dele?

Sobre o que vocês estão conversando?

O que tu contas pra ele?

O que ele conta sobre ele?

Qual foto ele mostra pra ti?”

“Ah! no Facebook é essa foto, no whatsapp essa foto”. Bate?

São preocupações que, como pai, como mãe, como professores, a gente tem que ter. Porque eles começam com assuntos tranquilos. Daqui a

pouco sabem tudo o que tem na tua casa, toda a rotina do teu filho. E que tipo de ameaça isso pode sofrer por conta dessas informações? (Luciane, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

A mãe continua a reflexão afirmando que “*estamos sendo atropeladas pelas tecnologias*” (Grupo focal, Luciane, 22/10/2018), e essa é uma preocupação provinda de uma mãe que, apesar de sua rotina de trabalho, está presente na vida de seus filhos, que estão num período de transição para a adolescência.

E isso pode ser referendado na pesquisa *Young Children (0-8) and Digital Technology* (CHAUDRON; DI GIOIA; GEMO, 2017) na qual se destaca que o período da adolescência é um grande marcador nas formas de mediações que devem ocorrer de modo ativo antes dos 8, 9 anos, visto que depois eles recebem influência dos amigos.

Como foi possível observar em nossa pesquisa, alguns pais percebem poucos riscos no uso das tecnologias pelas crianças, e isso faz com que eles posterguem a mediação para a adolescência, o que consideramos não ser o mais adequado quando se trata de uma atuação qualificada para os meios digitais (CHAUDRON; GIOIA; GEMO, 2017). Por isso, a importância de uma relação educativa entre família e escola no sentido de esclarecer as diversas possibilidades, bem como os possíveis riscos de tais práticas.

Outros aspectos a respeito da relação entre escola e família puderam ser observados quando a professora do Ensino Fundamental realizou uma atividade vinculada de votação sobre o desenho das crianças na rede social. Ela relatou-nos que obteve pouca participação das famílias:

Eu trabalhei o corpo humano, e a gente fez um boneco, com características, aí cada criança fez o seu. A gente colocou no Face da escola para votar. O boneco mais votado ganhava um prêmio. E, assim, muitos poucos participaram de curtir, então deu pra ver que são poucos que têm acesso ou interesse em entrar no Face da escola pra entrar e curtir lá. Muito pouco. [...] Tiramos foto e pedimos pros pais curtirem. Mandamos recado para casa. Muitas crianças disseram que avisaram a mãe, mas ela disse que não ia curtir. Tem muitos pais desinteressados. (Prof.^a 1º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

Sabemos que, em muitas situações, o acesso à internet pode estar relacionado ao capital cultural e econômico, uma vez que algumas crianças não possuem acesso à internet ou ainda não possuem uma tecnologia para acessá-la. E é interessante observar que, apesar de a professora considerar um risco o uso da rede social por crianças, ela realizou uma atividade que envolvia entrar na conta para votar, e essa proposta estava sendo estendida aos pais e mães, para que fizessem com as crianças, o que poderia se tornar uma oportunidade de realizar uma mediação capacitadora (LIVINGSTONE, 2017).

Segundo a pesquisa *Young children (0-8) and Digital Technology*, realizada em 21 países da Europa com crianças menores de 8 anos, a utilidade da tecnologia digital para crianças de 0 a 8 anos se dá pelo **lazer e entretenimento**, a partir de jogos e vídeo – considerada a solução antitédio; para **buscar informações e aprendizagens** que alimentem seus interesses, imaginação e criatividade, que são muitas vezes incentivadas pelos pais quando solicitadas pela escola como tarefa escolar; para **criação**, pois algumas crianças são criadoras digitais e se beneficiam a partir de tutoriais e do engajamento dos adultos em relação aos conhecimentos digitais; e para **comunicação** via rede social, apesar de poucas terem perfis nessas plataformas antes dos 6 anos e serem geralmente supervisionadas pelos pais (CHAUDRON; GIOIA; GEMO, 2017).

A pesquisa TIC Kids Online Brasil (2017), que tratou das crianças de 9 anos ou mais, informa que elas utilizam as tecnologias principalmente em atividades de comunicação, como envio de mensagem (79%) e redes sociais (73%); em atividade de educação e busca por informações, principalmente pesquisa para trabalhos escolares (76%); e em atividades de multimídia e entretenimento, como assistir a vídeos, programas e séries quase na mesma proporção que as atividades de comunicação e educação. Na pesquisa TIC Domicílios (BRASIL, 2017), apurou-se que 71% da população maior de 10 anos ouviu música, assistiu a vídeos, programas, filmes e séries *online*, o que revela as práticas culturais desenvolvidas no espaço *online*, embora seja preciso questionar a qualidade do conteúdo que acessam.

Tais dados e estatísticas revelam percentuais de diversos usos das tecnologias digitais, mas não esclarecem suas possíveis implicações. Sobre os riscos e potencialidades, as famílias revelam que:

S: Ocasionalmente, com a utilização dos mesmos, verificamos que há uma necessidade de a família estar presente na inserção das tecnologias às

*crianças, mostrando os **perigos** e indicando os caminhos para o melhor aproveitamento desta ferramenta.*

*L: A família deve estar sempre **presente**. Saber o conteúdo do que seu filho acessa na internet.*

*U: No caso da família, em relação a nós, que somos pais, temos que ficar bem atentos, porque a internet tem seus lados **negativos** e **positivos**, na escola é um aprendizado.*

(Famílias EI e EF, Questionário, 28/11 e 30/11/2016, grifos nossos).

Como é possível perceber, há uma ideia vaga sobre os perigos da tecnologia em que vigora o discurso sobre a importância da presença. Medo de efeitos negativos, como falta de concentração, comprometimento da capacidade cognitiva, da visão e do comportamento social, são alguns receios que motivam as estratégias de mediação apresentadas pelos pais em oposição à preocupação com conteúdo impróprio (drogas, violência, sexo), compartilhamento de material privado ou inadequado, apelo comercial. Em outras pesquisas, pais de crianças de 7 a 9 anos relataram casos de *bullying* e *cyberbullying* (CHAUDRON; GIOIA; GEMO, 2017).

Tais casos podem ser ainda mais recorrentes quando as crianças possuem o dispositivo como mediador, ficando vulneráveis aos riscos: *“mais jogos de videogame. Principalmente jogos violentos. Tu percebes assim que algumas crianças, o irmão tem. E os jogos de violência. Tanto que eles brincam aí como se eles estivessem jogando* (Prof.^a 1º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

O conteúdo violento veiculado nos meios digitais parece não ser uma preocupação para as famílias quando os responsáveis assistem a filmes com esse conteúdo, relata a professora. E isso é comentado pelas crianças, quando compartilham o que fizeram no final de semana:

Ou ver filme violento, filme, né?!. Eu vejo que os pais não respeitam o espaço das crianças. “Vou ver o que eu quero independentemente do meu filho”. Eles relatam bastante pra gente, assim, as crianças relatam. Elas conversam sobre o que viram no final de semana. Mais na televisão. Televisão todo mundo tem. Televisão todos têm jogado. (Prof.^a 1º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

A preocupação em relação ao conteúdo violento vem sendo tratada desde 1950 por algumas pesquisas, que identificaram pensamento e comportamento agressivo decorrente desse consumo. Embora seja uma questão controversa, segundo alguns estudos, o conteúdo violento aumenta o risco de depressão e ansiedade quando as crianças não possuem um repertório mais amplo (RICH, 2013).

Em relação às mídias e seus consumos, visto que a criança com o passar dos anos vai desbravando outros espaços e ampliando ainda mais suas experiências no espaço *online*, conversar sobre a que assistem e o que fazem é fundamental quando tratamos de um uso qualitativo:

Eu acho assim, olha, ser pai e mãe hoje é bem complicado. Tu tens que querer. Porque, mesmo que tu faças uso de toda tecnologia, mas tu não podes deixar de ter o construir, o brincar, então tu precisas desse tempo para fazer. Acho que aí andaria bem. Mas o que a gente percebe é que não é assim, né?! (Prof.^a 1º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

Como afirmou uma família nos questionários, a tecnologia

[...] deve ser usada de forma saudável, acredito que a internet veio para que possamos aprender mais, saber utilizar. É necessário a orientação dos pais em relação ao uso de seus filhos, e na escola se torna essencial para o auxílio da aprendizagem.¹⁰⁶ (Família, Questionário, 30/11/2016).

A professora ainda complementa afirmando que “*Nem sempre os conteúdos vistos e aprendidos na escola são discutidos e pautados em casa*” (Prof.^a 1º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016). Assim como nem sempre criar estratégias faz com que as crianças e jovens aceitem se desconectar por alguns momentos, pois o desejo de estarem sozinhos e conectados faz com que criem caminhos para isso, como aconteceu, por exemplo, com os filhos de Luciane, que se trancam no quarto, apesar de eles terem suas responsabilidades rotineiras em casa.

Para Eliane, as tecnologias entraram na vida de suas filhas porque os espaços são restritos, na maioria das vezes as crianças estão sozinhas

¹⁰⁶ Vale considerar aqui a riqueza da fala, mas também relativizar certas respostas de pesquisas, uma vez que os sujeitos podem se preocupar em responder o que pensam que o pesquisador quer ouvir.

em casa, sem terem com quem brincar e não podem ir para a rua (Eliane, DC, Grupo Focal, 22/10/2018). Desse modo, evidenciamos o quanto as rotinas dos adultos influenciam a dinâmica de vida das crianças, que buscam satisfazer suas necessidades de diferentes formas, tais como pela brincadeira e, nesse caso, pelo brincar com as tecnologias digitais.

Quando perguntamos às participantes do grupo focal se elas achavam que toda criança gosta de tecnologia, a maioria respondeu que sim, mas Luciane ponderou: “*não é bem assim*”. Luciane faz outras atividades com seus filhos que também dão prazer e os afastam das tecnologias por alguns momentos. Ela relatou que os filhos se sentem leves e tranquilos fazendo outras coisas, e que quando usam as tecnologias em excesso, ela sente que eles ficam agitados.

Luciane ainda complementa que as crianças vão crescendo e que os adultos não tem mais como restringir o uso, é impossível controlar os acessos por causa da gama de informações possíveis de acessar. Para ela, é fundamental controlar; relatou-nos também que, quando todos os seus alunos estão com o celular na mão o tempo todo, ela procura mediar esta situação, incentivando o uso para a pesquisa e conscientizando-os.

Tisseron (2013, p. 127) trata da necessidade de, em qualquer idade, limitar as telas, “escolher os programas, convidar a criança a falar daquilo que viu e que fez, estimular as práticas criativas”. Essa recomendação se adequa à postura de um adulto que oportuniza espaços de conversa mesmo quando sente que sabe ‘menos’ que as crianças.

Vale acrescentar que não é a idade que define a geração de “nativos ou imigrantes digitais”, e sim o contexto social, econômico, político e cultural em que as pessoas se relacionam, como diz Buckingham (2007). Sabemos também que há variações nas práticas e competências digitais que transcendem a questão geracional (CASTRO MORALES, 2018).

Pudemos perceber que, de um ano para outro, do grupo de formação para o grupo focal, houve uma nítida mudança de perfil de mediação em uma cursista: num ano mais restritiva e no outro numa vertente mais capacitadora. Tal fato pode ter se dado devido a fatores como a mudança biológica de seus filhos, mas também pelo envolvimento nas leituras e na construção das atividades durante o grupo de formação. Ela se posicionou como professora e mãe durante os encontros, dialogando com a percepção de uma das mães que responderam ao questionário afirmando a importância da mediação na escola:

*D: Acredito que a tecnologia está aí, não podemos ou devemos ignorá-la. Acho que a escola deve **buscar formas de aproveitar em benefício** do aprendizado e não tentar banir da vida escolar. (Família – EF, Questionário, 30/11/2016, grifos nossos).*

A esse respeito, percebemos que, durante o mapeamento exploratório, das 55 respostas, 38 abordaram o papel da família no uso das tecnologias atrelando o uso de dispositivos tecnológicos ao uso da internet, e 11 respondentes apresentaram interesse em realizar encontros para discutir o assunto, mas a ‘falta de tempo’ foi o motivo mais recorrente para não o fazer. Ao mesmo tempo, deparamo-nos com narrativas de famílias que percebem tanto a importância da sua presença quanto a da escola, e com narrativas de professoras que se inquietam com a realidade do consumo e os modos de mediação das famílias:

Tem um aluno que ganhou videogame, e só joga final de semana, quando o pai está presente. (Prof. GT6, Entrevista, 29/11/2016).

[...] a maioria dos pais, hoje, tendo que trabalhar o dia inteiro, é muito mais fácil, né?! Tu levava [a criança] a um restaurante, por exemplo, e tu dá o tablet ou celular pra jogar. Então eu me pergunto: até onde isso é bom? (Prof.^a 2º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

Durante os quatro anos que envolveram a pesquisa, diferentes estudos, depoimentos e opiniões mostraram que há dúvidas em relação às potencialidades e aos riscos das tecnologias digitais. Quando trabalhamos com o grupo de formação, conseguimos trazer outras propostas de reflexão, incitando o questionamento sobre o que é a criança hoje e o papel das instituições educativas.

Em tais momentos, era comum ouvirmos: “as crianças querem apenas tecnologias”, “só tablet”, “não fazem mais nada”, “elas sabem muito mais que a gente”. Quando não ouvíamos essas afirmativas, nós mesmas a trazíamos, para desconstruir essa ideia, visto que as crianças aprendem também observando o mais velho, ou mais experiente, e seus pares. Conforme afirma Tisseron (2013), as crianças que assistem mais televisão são aquelas que apresentam pais com esse mesmo perfil.

Assim, as professoras, mães e estudantes que participaram do grupo de formação foram incitadas a se questionarem sobre o seu tempo de uso das tecnologias, bem como sobre o tempo das crianças na frente

das telas, sobre o consumo que faziam das tecnologias, o papel do adulto e o quanto também somos ‘consumidos’ pelos conteúdos e pelo mercado de consumo. Foi a partir de tais questões que algumas mães propuseram atividades alternativas e pediram para que seus filhos desligassem a televisão, brincassem de caixa-surpresa ou construíssem um brinquedo.

No contexto de tal proposta, as crianças brincaram com uma caixa surpresa, que passou pelas mãos delas para que adivinhassem o que tinha dentro a partir do peso, do cheiro, do barulho e de dicas. De modo lúdico, as crianças de 5 e 6 anos brincaram com suas mães, que lhes davam dicas, incentivando-as a falarem sobre os brinquedos que possuíam. Quem acertava podia colocar o objeto e dar dicas para que acertassem: uma das mães relata uma conversa que ocorreu durante a brincadeira: “*É um brinquedo de menina*”, disse a mãe. “*Mas, mãe, aqui em casa não tem esse negócio de brinquedo de menina e de menino. Eu brinco com as Pollis da Laura*”, respondeu João (João, Laura, Atividade realizada pela mãe, D.C., Grupo de Formação, 23/11/2017).

Essa proposta foi pensada pela mãe, que se mostrava incomodada com o tempo de seus filhos na frente das telas, mesmo que em muitos momentos estivessem juntos.

Além de termos muito a aprender com as crianças, é importante frisarmos e retomarmos a luta histórica das mulheres pelos seus direitos, assim como as discussões sobre o fato de a identidade de gênero, a cor, o modo de se vestir e o corte de cabelo não definirem quem somos, ainda mais num momento como este em que vivemos.¹⁰⁷ Apesar de as crianças apresentarem diferentes preferências em suas brincadeiras também quando estão fazendo uso das tecnologias (MULLER, 2014a).

Aprendemos muito mais assistindo, ouvindo e brincando com as crianças do que “presos de olho no relógio”, evidencia a notícia de Collier (2018), pautada em pesquisas de diversos países. Por isso, o tempo de uso das tecnologias precisa ser tensionado, pois utilizar para responder mensagens é diferente da socialização em rede social e do envolvimento com jogos.¹⁰⁸

O tempo que hoje passamos na frente das diferentes telas é maior do que o dos últimos anos. São estudos, livros, movimentos sociais e de comunicação que alertam sobre a pior crise de saúde mental dos últimos

¹⁰⁷ A distinção entre brinquedos de menina e de menino veio à tona no debate num momento de mudança política governamental em que uma das ministras enfatizou em seu discurso que “rosa é de menina e azul de menino”.

¹⁰⁸ Ver mais em: <https://bit.ly/2DKWYdE>.

anos, que vem carregada de culpabilização aos pais, afirma a notícia publicada por Gonzalez (2018). Deixar o filho brincando num dispositivo eletrônico enquanto está no restaurante, navegar por 30 minutos em redes sociais ao invés de ir se exercitar ou jogar um jogo no tabuleiro em família são práticas rotineiras citadas para culpar os pais, mesmo que haja poucas evidências diretas dos dados de pesquisas sobre uma relação prejudicial e de vício com as telas. As boas respostas serão encontradas quando começarmos a fazer perguntas melhores, sendo honestos com nós mesmos sobre o que de fato significa o ‘tempo de tela’.

O espaço da internet também vem gerando sensações de prazer quando as crianças buscam por apoio social e instrução, deixando as crianças melhores do que quando estavam *offline*, o que gera uma opinião contrária à suposição de a internet causar depressão ou ansiedade (PRZYBYLSKI; WEINSTEIN, 2017). O hormônio do prazer – dopamina – também causa vício, por isso a importância de medir se a vida está condicionada à rede digital ou se seria outro modo de se relacionar (COOPER, 2018).

Por outro lado, o Projeto ABCD constatou mudanças no córtex cerebral, mas indica que ao longo do desenvolvimento há uma mudança natural, por isso é importante perceber o que realmente se refere ao uso da tecnologia, para que se equilibrem os “benefícios óbvios” com os “danos em potencial” (GONZALEZ, 2018).

De qualquer modo, os diversos interesses escusos que também permeiam certas pesquisas nessa sociedade do consumo em que vivemos e a estratégia midiática de incitar o ‘medo’ reforçam a ideia de equilibrar o uso das tecnologias juntamente com outras brincadeiras, esportes e atividades ao ar livre, como sugere a ideia de uma “dieta midiática”, discutida por diversos estudiosos do tema (TISSERON, 2013; FANTIN, 2018).

Nesse sentido, durante o grupo de formação, outra mãe, de 28 anos, com um filho de 9 anos que sempre lhe pedia por novos brinquedos, propôs naquele ano que eles construíssem um. Convite aceito, eles construíram uma guitarra juntamente com o pai. “*Era sempre um novo brinquedo. Todo ano. Agora pensa numa criança feliz. Parece que foi o melhor brinquedo que ele já teve*” (Mãe, DC, Grupo de Formação, 23/11/2017).

De modo geral, Chaudron, Gioia e Gemo (2017) esclarecem que em diversos países europeus os pais tendem a apoiar o uso das tecnologias pelas crianças, orientando-as de modo ativo e qualitativo, superando uma mediação *laissez-faire*. Os pais desenvolvem estratégias

de mediação protetiva, limitando e controlando o acesso, que é maior entre as famílias que possuem menos habilidades e, geralmente, de poder socioeconômico mais baixo. As práticas de proteção à exposição das crianças e de seus dados pessoais são consideravelmente desiguais entre as famílias nos diferentes países, mas a maioria dos pais solicita diretrizes e apoio para assegurar uma vida digital saudável, por meio de uma mediação ativa (CHAUDRON; GIOIA; GEMO, 2017).

Tal argumento está em consonância com a orientação de pesquisadores como Rivoltella (2017), Aroldi (2017) e conforme constatado em 21 países da Europa, “muitos pais se sentem impotentes, sem informação, habilidades e/ou tempo para ajudar seus filhos no mundo digital” (CHAUDRON; GIOIA; GEMO, 2017, p. 21). E cabe sempre perguntarmos ao que estamos nos referindo quando tratamos do tempo de tela entre crianças, jovens e adultos: seria um tempo nas redes sociais? Nos jogos *on* e *offline*? Em conversas para estreitar laços com alguém que viajou ou não mora aqui? Em busca de entretenimento? Resolvendo pendências do trabalho? Lendo? Realizando as tarefas escolares?

A multifuncionalidade das telas nos solicita a deixar esclarecidos o conteúdo, o contexto e as conexões ao pensarmos a respeito da qualidade do tempo na frente das telas, pois calcular o que não é passível de ser calculado pode gerar um peso aos pais, que vão se atentar mais aos relógios do que ao que seus filhos estão fazendo. A alusão feita por alguns autores a metáforas em prol de um uso de tecnologias balanceado é pertinente, mas deve ser ponderada, porque não há solução ‘tamanho único’ buscando culpar pais e/ou filhos ou que não contemple as necessidades reais da família.

Talvez, melhor que culpa, em relação aos usos dos dispositivos móveis na infância, seria assumir a responsabilidade de educar as crianças levando em consideração seus direitos de proteção, provisão e participação, como destaca Fantin (2018). Assim, certas metáforas sugerem orientações sobre como se deve fazer em relação a tais questões e até mesmo aos modos de viver, desconsiderando que certos ‘tempos de tela’ podem estar desatualizados perante o contexto familiar, quando tratamos de interagir, criar e aprender com as telas (LIVINGSTONE, KUCIRKOVA, 2018). Essa ressalva é importante num momento de mudanças e cobranças às instituições educativas, para que possamos ter uma orientação cada vez mais qualificada, com formação e parceria de instituições sociais que façam dessa temática um dos modos de se educar na contemporaneidade, sobretudo considerando

as enormes diferenças sociais, econômicas e culturais dos contextos em que vivem as diferentes crianças, suas famílias e escolas.

6.2 MEDIAÇÃO NA ESCOLA

As reflexões sobre as diferentes formas de mediação na escola se constroem a partir da sistematização dos dados articulados com as diferentes narrativas de professores, que envolvem espaço, tempo, dimensões de uso, possibilidades e riscos.

Os indicadores sobre o **espaço/tempo** que as tecnologias possuem na vida das crianças quando não estão na escola relacionam-se a práticas culturais e midiáticas como: ida ao cinema, histórias no *tablet*, celular, computador, videogame, desenhos, jogos, deveres e estudos, conforme relatos das professoras:

[...] que elas fazem uso em outro contexto, elas mesmo nos falam. Elas te contam. Eu vi uma historinha no meu tablet, eu fui no cinema. Mas não, quando eu trago um computador, elas já vêm com o dedinho, elas sabem onde mexer. Se há mediação em casa, não sei te dizer. Mas que elas têm compreensão sobre o uso, elas têm.
(Prof.^a GT5 – EI, Entrevista, 05/12/2016).

[...] De modo geral, ali na tua turma acho que a maioria delas têm contato com a tecnologia, seja pelo celular dos pais, o próprio computador e o videogame. [...] Os desenhos, televisão e animação estão muito presentes. Muitos personagens são personagens dos jogos. Tenho um aluno que faz movimentos e desenhos relacionados ao jogo. Exemplo de uma situação intensa de criança que ficava com medo quando escurecia (quando passava uma nuvem), porque associava com evento do jogo Minecraft.
(Prof.^a GT6 – EI, Entrevista, 29/11/2016)

[...] Mouse pra eles foi complicado. Pegar o mouse, voltar pro joguinho. A maioria tinha dificuldade. Porque o mouse, pra eles, era uma coisa nova, nunca viu. Pra alguns mesmo era novidade, mas hoje, assim, [pausa], todos já aprenderam. Pena que tem criança que não tem

em casa, né?! (Prof.^a 1º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

[...] Essa faixa etária que eu trabalho é meio que radical ou os outros que dão hora, né? Então, assim, a maioria é que vai fazer os deveres, estudar e agora tem tanto tempo para jogar. (Prof.^a 2º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

Na Educação Infantil, o tempo/espaço de uso das tecnologias pelas professoras ocorre sobretudo com **equipamentos de projeção, celular, máquina fotográfica**. Segundo elas, o uso de projetor contribui para trabalhar a abstração, e sem ele ficaria difícil, uma vez que permite visualizar o que estão trabalhando:

Na Educação Infantil, faço uso da projeção. Projetamos pequenos documentários do History Channel. Construímos uma máquina do tempo, já fizemos algumas viagens no tempo, [para ver] como se organiza o espaço, como foi o Big Bang. Muitas vezes não faço uso do áudio, mas do recurso visual assim. Como se formaram as galáxias, o próprio planeta terra, o momento em que ele começou a ser formado. São situações que as crianças não vivem. Se não é esse recurso, para fazer a abstração é muito complicado. (Prof.^a GT6 – EI, Entrevista, 29/11/2016).

[...] tecnologias digitais, não. O celular facilita para gravar as aulas. [...] O celular foi usado por mim para gravar as aulas. Mas com as crianças a gente usa o datashow no [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência] Pibid do teatro, para mostrar imagens num trabalho sobre o espaço, alguns vídeos que a gente tira do YouTube, sobre espaço, lançamento de foguetes, algumas histórias para o uso. [...] Tablet também não uso. Às vezes eu levo meu computador para explorar na sala alguma coisa que eu queira, para explorar alguma coisa que está sendo estudada. Aleatoriamente, não. Ele vem num momento de planejamento estruturado e organizado. (Prof.^a GT5 – EI, Entrevista, 05/12/2016).

Embora a professora do GT 5 mencione o uso do celular no registro das aulas e do projetor para assistir a vídeos, ela desconhece a possibilidade de uso do *tablet* e do computador. Chama atenção quando argumenta que “*não possui familiaridade com computador, mas que às vezes usa para explorar algo no planejamento*”. E, para ela, as perguntas que as crianças mais novas fazem se referem ao que estão assistindo no celular:

[...] As crianças não fazem perguntas sobre o objeto [artefato] em si, mas sobre aquilo que estão vendo por meio dele. O que está passando no celular. Exemplo do vídeo da contagem regressiva dos foguetes. Perguntas de conteúdo. [...] E, mais uma vez, tem a ver com a faixa etária, para as crianças nessa faixa etária, o que importa é o resultado, o que aparece. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, você vai ter uma relação diferente. É interessante, porque o processo se complexifica, e se complexificam os processos de desenvolvimento de pensamento, de produção de pensamento. (Prof.^a GT5 – EI, Entrevista, 05/12/2016).

A fala dessa professora traz à tona o que tratamos nos capítulos anteriores, sobre a criança na cultura digital, aquela que consome os conteúdos, mas também cria, é curiosa, explora os diferentes ambientes em segundos, e no ambiente digital não é diferente. Ele também oferta elementos para que ela possa elaborar, recriar e imaginar suas brincadeiras (GIRARDELLO, 2005).

Luzes e cores chamam atenção dessa criança, que, em alguns momentos, também interage com quem está do outro lado da tela. E, conforme elas se familiarizam, pedem por outros conteúdos, indo além do que estavam vendo, principalmente quando se deparam com uma mediação que se preocupa com o desenvolvimento saudável também no ambiente digital.

Já para a professora do GT6, as crianças demonstram interesse em explorar as tecnologias de diversos modos, e ela planeja os encontros para que a tecnologia tenha um espaço no trabalho com o grupo:

[...] a imagem e o movimento são recursos muito importantes para mostrar às crianças como isso acontece. Como suporte inicial para conseguir materializar toda a sequência de eventos. Depois

fomos para a era paleozoica, quando surgiram as primeiras formas de vida, os peixes que saem do mar e vão para a vida terrestre. Às vezes são vídeos de stop motion, de massinha, feitos em escola.

[...] No uso da projeção, eles gostam de mexer na sombra e regulam e desregulam o foco. Mas é um aparelho que está ali e projeta. [...] A professora argumenta fazer uso do datashow para projetar vídeos: o meu recurso tem sido especialmente os pequenos vídeos para tentar mostrar para eles como era o ambiente nessa época. [...] A gente acaba fazendo alguma coisa que envolva as artes também. Fazendo alguma criação. (Prof.^a GT6 – EI, Entrevista, 29/11/2016, grifos nossos).

Quando o **celular** é utilizado para registros da rotina das crianças, elas também demonstram interesse, mas tal acesso não lhes é autorizado, por se tratar de um artefato de uso pessoal: “*nós tiramos fotografia com o celular, e as crianças sempre perguntam que jogos que eu tenho no celular. Com o tempo, elas perderam o interesse e sabem que não vão manusear, porque é meu*” (Prof.^a GT6 – EI, Entrevista, 29/11/2016). Essa professora ainda menciona o papel da mediação junto às crianças e famílias, entendendo o professor como o mediador no uso das tecnologias, aquele que pode incentivar esse papel também por parte das famílias:

Acho que o principal papel do professor é mediar. A mediação ocorre diretamente com as crianças, mas também com as famílias. Na Educação Infantil, elas não vão sozinhas lá buscar um vídeo no YouTube sobre alguma coisa específica. O papel do adulto na escola é fazer essa mediação. Também está na orientação para as famílias. Vídeo da Malalaika. Pedi aos adultos para mediar, mas não há indícios de que isso aconteceu. (Prof.^a GT6 – EI, Entrevista, 29/11/2016).

Os pais tendem a se envolver mais nas atividades digitais quando solicitado pelas escolas, além de desejarem que as escolas ensinem sobre as habilidades digitais, contribuindo assim para o futuro de seus filhos, uma vez que as consideram imprescindíveis para a educação (CHAUDRON; GIOIA; GEMO, 2017).

Com isso, vale notar a diversidade que constitui o quadro docente de uma instituição de Educação Infantil, por exemplo: mesmo onde as professoras possuem titularidade equivalente e idades aproximadas, as suas dinâmicas são diferentes quando se trata das tecnologias. Tais posturas possuem singular importância quando percebemos que essas crianças estão consumindo as tecnologias e, muitas vezes, o contexto familiar não supre as demandas educativas em razão da falta de instrução ou mesmo de tempo, conforme apresentado nos questionários que enviamos às famílias, e alguns professores desconsideram tal realidade. Assim como observado por Fantin e Rivoltella (2012), que em suas pesquisas constataram que os professores demonstraram certa resistência em desenvolver uma prática pedagógica diferente, tanto por não possuírem formação para tal como por não quererem fazer uso das mídias.

No contexto dos Anos Iniciais da EBMJJC (1º e 2º anos), a professora utiliza o seu celular para realizar pesquisas na internet juntamente com as crianças, que aos poucos vão aprendendo também:

[...] uma coisa que eu uso na sala quando eles querem saber o significado de uma palavra, aí eles dizem: “Vamos no Google”. Então eu entro pelo meu celular. “Ah! Então, professora”. “Então, tudo” [pausa]. “Sim, tudo vocês podem procurar”. Podemos viajar o mundo inteiro no computador. Só digitar o que você quer. Aí eles falam alguma coisa, e a gente pesquisa. Eu ensinei eles a pesquisar no Google, quem tem no celular da mãe. Mas alguns têm celular e não têm internet. Aí é complicado também, né?! (Prof.ª 1º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

Essa professora, além de contar com a parceria da profissional responsável pelo laboratório, realiza pesquisas em sala mesmo quando a escola não está totalmente equipada tecnologicamente:

Nós pesquisamos o nome de cada um. “Ah!, profe, mas eu pesquisei e não aparece [o nome da criança]”. Aí eu falei que tinha que ter internet. Era sobre o significado do nome. Mas bem legal assim. Aí qualquer coisinha, ele pede pra pesquisar. Eu não incentivei a face, mas a procurar o nome da cidade do Neymar na época da copa. Não era com datashow. Era no meu celular. Não era projetado na televisão. A

televisão [pausa], agora que elas compraram os aparelhos. Agora que veio a verba. (Prof.^a 1º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

Já outra professora demarca o uso do celular como ‘fazer diferente’, apesar de algumas famílias não permitirem que seus filhos levem celular e *tablet* para a escola e do acesso à internet ser restrito a uma experiência que ela teve numa escola particular:

Em especial porque tu tens que ser um palhaço, um artista, é só mais uma maneira de mostrar que tu és diferente, que tu entendes que ele pode fazer uso, que tu não é contra. Inclusive eu já tive resistência com pais que não queriam. Porque, lá na outra escola, além de eu fazer uso de tudo que a escola tem, na sexta-feira eu ainda libero, peço que cada um traga, se quiser trazer o tablet, celular. Aí a gente tem o momento que cada um vai trabalhar com o seu. E eu tive problemas. Os pais não queriam que as crianças levassem. Aí o colégio teve que assinar embaixo, dizer que era tudo site proibido, que não iria mesmo entrar se estivesse bloqueado. Pra ver como é complicado também. Em especial, eu estava ensinando eles a entrar no portal, porque eles não sabiam. Sempre sou eu que trago, eu que mostro, eu que faço, até pra eles aprenderem a estudar em casa também. Eu criava a senha, tudo assim. (Prof.^a 2º Ano – EF, Entrevista, 20/12/2016).

Com relação ao uso do celular na escola, Luciane (mãe, professora de inglês do 6º ao 9 ano e integrante dos grupos de formação e focal) afirma que, assim que chega na sala, seus alunos estão com os celulares na mão, e isso dificulta muito a mediação:

[...] não precisa mais pegar o dicionário, porque cada um pega seu smartphone e procura. Então, eu tenho que ficar o tempo todo mediando. [...] como eles pesquisam em inglês. Eles vão lá e traduzem o texto todo, mas não é assim que eles vão aprender. Então eu tenho que ficar lá na frente: “Gente, se vocês pesquisarem tudo assim, vocês vão ter tudo pronto, mas o que vocês descobriram? A descoberta? Reflitam comigo”. “Ah!, mas assim é mais difícil”. “Sim, mas assim

vocês vão aprender mais o inglês”. (Luciane, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

Outro aspecto da situação acima pode ser refletido a partir do que Rivoltella (2017b) argumenta em relação ao perfil dos jovens, que é estarem sempre conectados; mesmo quando chegam da escola, eles logo ligam o computador para trocar mensagens com seu círculo de amigos. Segundo o autor, não se trata de trocar as relações presenciais pelas virtuais, mas de prolongar as interações que revelam a função social da tecnologia, apoiando e potencializando o tempo por outra forma de presença. E, nesse viés, cabe a reflexão da não substituição do dicionário pelo celular, por exemplo, a fim de potencializar o que a tecnologia tem de bom a oferecer, nesse caso, mais uma forma de consulta, de tradução.

Defender a importância da leitura no livro é uma forma de evidenciar a diferença possibilitada por esse recurso. Ainda que pesquisas sobre a relação entre o tempo na frente das telas e a leitura não apontem uma conclusão única, algumas delas sugerem que entre jovens há uma preferência pela leitura por meio dos dispositivos eletrônicos. Esses dispositivos não possibilitam a experiência tátil do livro impresso, exigem mais dos nossos recursos mentais do que o material impresso, que ainda apresenta leitores com uma lembrança mais rápida e aprofundada (JABR, 2013).

Ler na tela é mais desgastante do que ler no papel e, dependendo do dispositivo, o brilho, os *pixels* cansam os olhos, podendo causar dores de cabeça, visão turva ou fadiga ocular. Segundo a Associação Americana de Optometria, esses sintomas atingem 70% das pessoas que leem na frente das telas, denominada de ‘Síndrome da Visão por Computador (SVC)’. Além disso, a tela requer um desgaste físico e cognitivo maior, conforme apontou uma pesquisa da Suécia (2007), que identificou cansaço e estresse mais elevados em leitores de telas do que naqueles que leram no papel (JABR, 2013).

As pesquisas evidenciam que a leitura em materiais impressos apresenta mais vantagens, pois o leitor está mais sujeito a voltar, retomar algum ponto e reler do que quando realiza a leitura na tela. Em relação às crianças, na contação de história digital, há diversas formas, como, por exemplo, oferecer a imagem, a interação, o contato com a tela, diferentemente do impresso, que oportuniza a sensação de tocar o papel, sentir seu peso e tamanho, alisá-lo, dobrá-lo, ouvir o som da dobradura quando impresso. Por isso a importância de ponderar o que cada recurso oferece enquanto qualidade de material, pois as

experiências são diferentes e podem ser complementares, dependendo do propósito, da idade, etc.

A fala da professora Luciane sobre o uso da tecnologia e o controle da turma também é relatada pela professora do 2º ano:

[...] eu acho que, em especial o professor, tem que tá aberto a tudo que vai melhorar essa tua relação de conseguir chegar mais perto, falar mais a língua, e é realmente para o limite, para o controle da organização, porque senão a coisa não rende. Coisa pior é chegar numa sala e tu não conseguir atenção. (Prof.ª 2º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

E ainda complementa:

E para nós, professores, acho que estão bem complicadas algumas coisas. Muito complicadas no sentido de que hoje *tu não podes* nada, porque tem pai que diz que o ECA, né? E as crianças também já dizem que “não pode isso, não pode aquilo”. E tu começa a ver que falta limite em tudo. Eu me pergunto – realmente, na escola pública, não são todos, obviamente, mas a grande maioria – aonde tem esse poder de educar, meio que fiscalizar, porque eu acho que se tu vais liberar uma internet, *tu tens* que cuidar, sim. Eu acho que tudo que é direcionado até os 8, 9 anos, quanto mais o pai ou o educador conseguir segurar, no sentido de: vai fazer, mas fazer algo produtivo. (Prof.ª 2º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

A esse respeito, é importante esclarecer que o estado de Santa Catarina/SC conta com a Lei 14.363 de 25 de janeiro de 2008, que proíbe o uso de celular em sala, nas escolas públicas e privadas, mas na medida em que crianças e jovens levam tal artefato, percebemos o quão desigual é o consumo:

[...] dentro da sala de aula, eu tenho alunos com celulares melhores que o meu, dados móveis melhores que o meu, mas eu também tenho aquele que não tem. [...] E o que não tem? Como vou oportunizá-lo a essa criança? Tudo bem que eu tenho que levar. Mas quem não tem. Quem eu não

consigo acessar? (Luciane, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

E essa diferença se revela também em suas habilidades digitais: “*a minha surpresa é que eles têm tudo nas mãos, sabem muito mais coisa que a gente, mas não sabem [...] o que é endereço de e-mail*”. E apesar de a professora constatar que seus alunos estão sempre com o celular nas mãos, ela relata:

[...] a minha tristeza é me deparar com aluno do 9º ano, que vai pro Ensino Médio, que está indo para o mercado de trabalho praticamente, muitos [...] não vão terminar nem fazer o 2º grau e não conseguem acessar login e senha, quem dirá mandar um e-mail. (Luciane, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

A fala dessa professora nos faz pensar sobre o que esses estudantes afirmam saber sobre o uso e o consumo no meio digital, visto que as instruções básicas de certos usos eles ainda não dominam. E aqui vale frisar a importância da troca entre as diferentes gerações, conforme mencionado nos capítulos anteriores, de tal sorte que ambos aprendam (CASTRO MORALES, 2018).

A professora, ao perceber que proibir não é a melhor opção, faz uso do seu celular e de aplicativos como uma estratégia para instruir e criar práticas pedagógicas que eduquem seus alunos para o uso de tecnologias:

A gente tem que entender que a sala de aula é uma extensão de casa. Se em casa eu não consigo ter atenção do meu filho, com quem eu fico disputando esse espaço. Lá em casa não tem como proibir. É impossível proibir. Dentro da sala eu vou proibir? Eu sou um pouco temerosa com os extremos. Vai proibir, tá, não pode usar. Tá, calma, o mundo tá cheio. Eu preciso educar os meus alunos pro uso. De forma ética, coerente, pra sua saúde mental, emocional, pessoal, então não sei se proibir é [pausa], assim, usar com mediação, planejamento. Mas o tempo não vai dar, porque a gente percebe também que se deixar eles ficam o tempo todo ali. (Luciane, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

E, segundo ela, na estrutura da escola,

[...] [com o] *wi-fi não dá pra contar*, [com o] *tablet não dá pra contar* [...]. *Então, eu vou fazer mágica? Vou usar [...] os meus dados móveis. [...] eles pediram [pausa]: “Ah!, profe, compartilha teus dados móveis”.* *Eu aprendi, eles me ensinaram. Acabou meus dados móveis. Entendeu? Então, assim, professor tem que isso, aquilo, eu tento, juro que tento.* (Luciane, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

Seguimos assim para além da reflexão de restringir o uso do celular pelos alunos, ponderando que, apesar da referida lei estadual proibir o uso do celular em sala de aula, para muitas crianças e jovens, a escola, na maioria das vezes, é o “principal espaço, senão o único, para que os jovens estudantes se apropriem das tecnologias digitais, e, assim, se insiram na cultura de seu tempo” (BONILLA; PRETTO, 2015, p. 503). No cenário brasileiro, 84% das escolas públicas urbanas e 14% das escolas públicas do campo possuem conexão, entre as quais 73% e 7% têm conexões de banda larga, respectivamente. Ainda que Florianópolis possua cerca de 73% de conectividade em banda larga, esse dado deve ser tensionado em razão da baixa velocidade, da instabilidade no sinal ou mesmo da inatividade, conforme Bonilla e Pretto (2015) constataram em suas pesquisas.

Sobre o incentivo da professora para que as famílias realizem a mediação no uso dos artefatos pelas crianças, na ocasião do grupo de formação, destacamos a **proposta** de uma professora de Inglês da Educação Infantil que narrou o conto *O leão e o rato* para as crianças de 6 anos e definiu como atividade extraclasse assistir ao vídeo e desenhar o que mais gostaram, além de construir outro final para a história juntamente com a família.

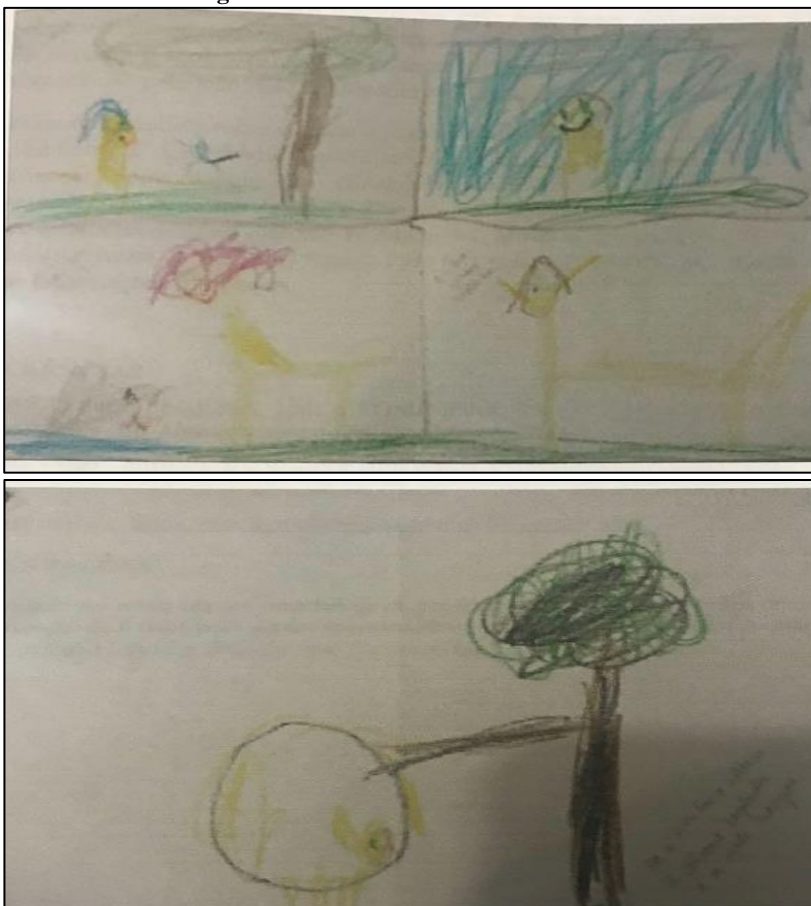
A versão da história que a professora contou era diferente da apresentada no vídeo, disseram as crianças, e com essa proposta a professora frisou a importância de “*checar as informações e fontes. As crianças puderam refletir sobre as diferentes situações vivenciadas pelo leão. Sua atitude e escolha geraram diferentes resultados*” (informação oral).¹⁰⁹ Abaixo, o desenho de uma das crianças e sua narrativa inspirada no conto *The lion and mouse*:

O lion comeu o mouse. Ele ficou happy, porque ninguém mais incomodou ele. Ele estava caminhando e viu um peixe no rio, que mordeu

¹⁰⁹ Professora, 38 anos, Educação Infantil, Grupo de Formação, 2017.

ele. O lion virou elétrico, porque o peixe era elétrico. – E os caçadores? E a armadilha? Agora o ratinho não vai mais poder salvar o leão, perguntaram as crianças. Quando o leão foi pego na armadilha dos caçadores... porque o leão tava elétrico, a árvore explodiu e a rede rasgou. O lion virou um super-herói (Desenho de Mateus, Atividade proposta pela professora, DC, Grupo de Formação, 23/11/2017).

Figura 5 – Desenho da história de Mateus



Fonte: fotografia do acervo pessoal da autora e material disponibilizado pela Professora GT6, de autoria do aluno Mateus.

A tecnologia como recurso que incita a construção de narrativas e a produção imagética, por exemplo, contribui para o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis, além de incentivar a mediação dos adultos no uso das tecnologias por parte das crianças, às quais se recomenda até 30 minutos diários de consumo de telas, acompanhadas de um adulto, nessa idade (TISSERON, 2013).

Embora certos relatos demonstrem alguns usos da dimensão cultural, a tecnologia como recurso da prática docente foi a **dimensão** que mais se faz presente na Educação Infantil, num espaço em que pouco se menciona a **mediação** dos usos das tecnologias pelas crianças:

[...] mas o uso pelo uso não traria grandes ampliações. O que amplia é ter o uso para chegar a um determinado objetivo, informação. Do mesmo modo que você busca num livro, que também promove ampliações. Até pela minha pesquisa do mestrado, em certos aspectos, é entediante e enfadonho. As crianças precisam repetir várias vezes enquanto esse processo não é compreendido. Elas ouvem várias vezes a mesma história, porque a cada vez elas se apropriam de alguma coisa. Elas se saturam, porque gastam muita energia (libido) num movimento, depois o movimento foi saciado, daí elas abrem mão – quanto elas entendem. Movimento muito presente nas crianças de 3, 6 e 7 anos, a vida toda. A exemplo do bolo que aprendemos a fazer e fazemos muitas vezes. (Prof.^a GT5 – EI, Entrevista, 05/12/2016).

Essa preocupação com o planejamento também é apontada pela professora do 2º ano, que enfatiza a necessidade do uso pedagógico da tecnologia ao perceber que o crescente consumo de tecnologias tem feito com que as crianças demonstrem muito interesse em serem *youtubers*, a partir de uma experiência que teve com crianças do 5º ano, por exemplo:

Acho que o professor tem que querer e saber que isso é uma grande responsabilidade. Se é pra ir ao laboratório só pra jogar, então nem vou. Eles têm que saber que eles estão ali lá para aprender, para produzir. Porque, se tu liberares, eles não fazem nada. Infelizmente. Eles só querem jogar, caçar Pokémon [...]. Até o linguajar, num 5º ano, tu tens que ser enérgica, mas tem que ser mais atualizada. Nesse 5º ano, em especial, queriam

ser youtubers. Então, tu vais levando, né? Pra você ser isso, você tem que saber ler, escrever, etc. Você vê o que precisa estudar pra ser o melhor. (Prof.^a 2º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

De 2016 para 2017, as crianças apresentaram um aumento de 32 bilhões nas visualizações em canais do YouTube: “até outubro de 2015, os vídeos assistidos por crianças na plataforma representavam, somados, um total de 20 bilhões de visualizações; em 2016, esse total representava 52 bilhões de visualizações” (CORRÊA, 2017, p. 43). E as categorias que apresentam um consumo maior são *unboxing* e *youtubermirim*, com um percentual de crescimento de 975% e 564%, respectivamente (CORRÊA, 2016).

No mercado do YouTube, o Brasil ocupa a segunda posição. No ano de 2016, 68% declararam ter assistido a vídeos, filmes, programas, séries, e 96% são pessoas entre 18 e 34 anos. Informações como essas são utilizadas pelas empresas para criar estratégias de *marketing* envolvendo produtores de conteúdo, influenciadores e microinfluenciadores, chegando a alcançar cerca de 35 milhões de pessoas em três meses no final de ano de 2017 no Brasil, como no caso da boneca colecionável LOL (*Lil Outrageous Littles*) (CORRÊA, 2017).¹¹⁰

Vale acrescentar que no Brasil há uma legislação que visa à proteção da criança,¹¹¹ já que é a partir dos 12 anos que as crianças passam a criar defesas cognitivas em relação às estratégias de *marketing* (CRUZ, 2017). Tal postura traz à tona também a presença do adulto, enquanto aquele que educa a criança para que, aos poucos, ela aprenda a ponderar quando realmente precisa comprar algo, incentivando o viés crítico perante uma sociedade que a todo tempo incita o desejo de ter algo ‘novo’. Principalmente quando a criança é explorada pela dimensão mercadológica – como no caso dos *youtubers*-mirins – questionamo-nos também se essa não seria uma exploração por parte das famílias, que tornam pública uma infância a fim de gerar rendimentos financeiros, delegando à criança a responsabilidade pelo sustento da família, conforme mencionamos no segundo capítulo.

¹¹⁰ Cf.: Corrêa (2015), Alcântara (2017), Silva e Piva (2017), Tomaz (2016, 2017).

¹¹¹ Constituição Federal (BRASIL, 1988), ECA (BRASIL, 1990a), Resolução n. 163/2014 do Conanda (BRASIL, 2014a), Código de Defesa do Consumidor, Lei n° 8.078/1990 (BRASIL, 1990b).

E quando o consumo está atrelado ao entendimento de que a felicidade reside em algo externo (juízo que cabe não somente às crianças), a criança corre grande risco de se frustrar, de se deprimir, porque a demanda é interna e não será preenchida por outra coisa, o que faz com que ela, a todo momento, crie novos desejos de consumo. Por isso a importância do diálogo com as crianças, tal como proposto por Tisseron (2013), para que elas conheçam as opiniões que constroem a partir do que estão consumindo pelas telas.

Durante nossa pesquisa, percebemos nas estratégias da professora o incentivo à construção de narrativas articulada com o tempo da atividade/estudo e posterior ‘recompensa’:

[...] Aí depois tinha uma liberação, né?! Um premiozinho de brincar, mas tinha que me dizer o porquê do jogo. O que fazia. Qual era o objetivo. O que ele aprendia. Aí as meninas normalmente iam pra aquele de frutas, ou de tirar foto, ou de acessórios. Tudo o que é direcionado é saudável. (Prof.ª 2º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

Essa mediação se perfaz pelos interesses das crianças, pelo incentivo à autonomia, e a professora se faz muito presente, mesmo entre muitas crianças. Já a professora do 1º ano relata fazer uso das tecnologias com auxílio da profissional responsável pelo laboratório, que realiza buscas de materiais e também a mediação com as crianças, potencializando ainda mais a aprendizagem delas em outros ambientes:

Esse ano, até usei bastante, porque foi acessível, a professora daqui procurava jogos, principalmente alfabeto, as sílabas simples e complexas. Então, a gente usou bastante com as crianças, a gente digitou um trabalho delas. Então, nesse ano foi bem proveitosa a parte de tecnologia. Porque tem escola que você tem que se humilhar para ajudar. E eu, sozinha, trazer 25 pra sala, não tem como. Tem um laboratório aqui. Então, ela [a profissional responsável pelo laboratório] já deixava prontinho, todo mundo nos jogos, ela passava lá e tal. Tem uma professora pra isso [...]. A gente fez uma parceria bem legal com as crianças. Eu falei pra ela [a responsável] que queria alguma coisa de sílabas simples. Aí ela procurou alguma coisa. Ah!, sílabas complexas. Matemática, adição, subtração. O

alfabeto, no início do ano, a gente passou vários tipos de musiquinhas do alfabeto. A visualização é muito legal para as crianças aprenderem. Foi um ano muito proveitoso com a tecnologia (Prof.^a 1º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

Chama atenção a importância dessa profissional para auxiliar o trabalho pedagógico, o que contribui enormemente para a aprendizagem dos envolvidos, e mais ainda quando a professora consegue identificar como os artefatos tecnológicos podem contribuir para a sua atuação docente. Então, esse adulto especializado, ao mesmo tempo em que colabora para a atuação docente, abre espaços para ensinar a professora sobre as possibilidades pedagógicas aliadas às tecnologias, permitindo que ela crie outros momentos em sala:

[...] celular é proibido. Só mesmo na sala de informática, na sala apropriada. Aí todas as salas têm televisão HD [High Definition], têm acesso à internet. Têm lousa digital. Agora, ela comprou um aparelhinho, eu posso conectar direto o meu celular na televisão [...]. A professora de dança utilizou bastante. Eu passei os animais. Sempre um conteúdo. Não ver por ver, mas um conteúdo útil, que tu vais explorar depois no conteúdo. Todas as salas têm também um datashow. Têm um armariozinho, aí cada um pode levar pra sua sala. Então é uma escola que tem bastante tecnologia. A lousa digital é um projeto pro ano que vem, porque veio e ninguém sabe mexer. E é uma coisa assim, ó, que, se muita gente mexe, é complicado. Então, pro ano que vem, elas vão tentar achar um lugar. É um aparelho que conecta no datashow e você entra em tudo. Tu tens uma canetinha [pausa], tu escreves [pausa], tu vais formando palavras, mas é no quadro mesmo. Tu escreves como se fosse no quadro mesmo. (Prof.^a 1º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

Por outro lado, a professora do 2º ano mencionou que realiza pesquisas e assiste aos vídeos disponibilizados pelo Sistema de Ensino da escola particular:

Em especial, uso muito na parte de ciências, geografia, porque, se tu buscares, tem muito vídeo que ensina [...]. Quando eu posso, estou sempre

fazendo essas pesquisas. Até mesmo aquele telecurso, mesmo antigo, faço uma peneira. Vídeo e sistema positivo, eu uso tudo o que eles fornecem [na particular]. Aqui [na pública] eu não tenho. (Prof.^a 2º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

A complexidade que envolve o trabalho docente em relação ao uso da tecnologia se revela também pelo conflito intergeracional apresentado em uma das falas das professoras entrevistadas:

*A questão é que há um saudosismo dos mais velhos sobre brincar na rua, soltar pipa, jogar bola. Nós estamos vivendo outro tempo, nesse processo de apropriação e relação com o objeto, estamos vivendo um tempo digital. Há um saudosismo dos mais velhos querendo que as crianças vivam num tempo em que elas não vivem, que não conhecem [...]. A cultura perpassa pela relação digital. Negar [isso] é negar o tempo em que ela está vivendo. Hoje as atividades mudaram. Claro que isso te provoca uma certa angústia. Como você vem de outro tempo, você quer que ela viva as coisas que você viveu, mas é um aprendizado para a gente. **Meu filho tem 13 anos e tem o computador no quarto, ofereço-me para ir ao cinema com os amigos, e ele diz que passa a tarde inteira com eles no computador.** Teria um problema de espaço se todos resolvessem ficar juntos no mesmo espaço fazendo o que eles gostam de jogos. Precisamos ver com quem? Quanto tempo? **Assim como você amplia para as crianças na escola, tem que cobrar dos filhos também, presença na casa da vó, ir ao cinema.** Organizar o espaço não é suficiente na Educação Infantil. Tem de haver a mediação. [...] tem que ter intencionalidade, organização, objetivo. Tenho que conhecer sobre o desenvolvimento infantil, características individuais. (Prof.^a GT5 – EI, Entrevista, 05/12/2016, grifos nossos).*

A preocupação da professora remete à dieta midiática proposta por Tisseron (2013), no sentido de apresentar regras ao consumo de tecnologia, assim como as que temos quando nos alimentamos e desejamos que seja de modo saudável. A postura mencionada pelo filho

de 13 anos dessa professora é próxima à do filho de Luciane e dialoga com o que já foi constatado na pesquisa com países europeus sobre a importância de criar espaços de diálogo, visto que, quando mais velhos, os amigos dos nossos filhos tornam-se suas referências (CHAUDRON; DI GIOIA; GEMO, 2017). E, por mais que os adultos entendam que não são tão próximos das tecnologias quanto seus filhos, saber o que fazem quando conectados é uma forma de prevenção à exposição a conteúdos e interações inapropriados, num incentivo à participação, à aprendizagem e ao crescimento ofertados (MASCHERONI, 2013).

A professora do 2º ano da Educação Infantil se questiona sobre o quanto a escola encontra-se preparada para lidar com a realidade tecnológica e as demandas diárias que essas crianças trazem em relação ao que consomem por meio do uso das tecnologias digitais:

Quando a internet ficou acessível, não era para todos, era pra quem podia. Tudo bem caro. Então, hoje, minha filha tem 31, meu filho tem 27 anos. Eles conheceram o computador com 7, 8 anos, respectivamente. Olha, muito pouco tempo. Eu, então, conheci naquela época também, né?! Sentava junto com eles para entender como funcionava. E aí o que eu noto é o seguinte, eu não sei até que ponto as escolas estão preparadas para lidar com isso. Eu sou professora de uma escola particular e de manhã numa escola pública. Vou te dizer que a minha escola particular ainda não tem estrutura. E nós estamos em pleno 2016, onde todo o material quando se trabalha com o sistema XXXX, tudo é pra se fazer uso da plataforma. E eu não consigo entender, entendeu?! Aí eu não consigo entender como que se tem o material e tu coloca na escola e não exige isso. E aí, mas mesmo assim, eu faço muito uso, sabe?! Eu tento mostrar, em especial no 2º ano da educação no ensino fundamental, é onde a gente está passando por um processo de terminar a alfabetização e entra muito no uso do dicionário. Eu sempre tento mostrar assim como eu acho que deve ser: uso a internet, né?! A nosso favor. Então, aquela coisa do jornal, que antes era jornal, e muitos dizem quando eu faço a comparação: “Ah!, o meu vô mesmo só lê jornal de papel”. Então, pra eles começarem, porque às vezes eles não conseguem fazer essa relação,

porque eles nasceram com a internet. (Prof.^a 2º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

Vale considerar que, em alguns Centros de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do município de Palhoça/SC, a coordenação pedagógica proibiu o uso da televisão, porque não apresentava planejamento docente e era utilizada em demasia (Grupo Focal, 22/10/2018). Mas as crianças apresentam diariamente repertórios provindos do conteúdo midiático que podem trazer à tona características definidas por Orozco (1991) ao tratar dos seis tipos de mediação, relacionadas à quantidade e à qualidade dos materiais, bem como aos valores e conhecimentos de quem realiza a mediação, podendo ela ser também tecnológica; além da situação em que ocorreu, a instituição social e a cultura em que está inserida.

Por isso, quando intervêm pedagogicamente, reorientam, elaboram e ampliam os conhecimentos e as apropriações das crianças, as professoras contribuem para uma educação voltada às audiências infantis, conforme destaca a pesquisa de Soler (2015) sobre o uso da televisão na Educação Infantil. Para a autora, é urgente

[...] pensar, refletir e analisar as práticas pedagógicas com a televisão, qualificando-as. Além disso, um dever, não só das profissionais, mas também do poder público, é pensar na organização da Educação Infantil, nos seus tempos e espaços. Deixar de lado as práticas que se negam a pensar, ou que se acomodam e ignoram. Devemos começar a reconhecer que existe uma lacuna que deve ser analisada, refletida, pensada, elaborando e oportunizando propostas que qualifiquem ainda mais a Educação Infantil do município de Florianópolis. Nesse sentido, um ponto a se pensar é: quem usa a TV na Educação Infantil? Por que usa? Qual a intencionalidade desse uso? (SOLER, 2015, p. 286).

O uso desmedido e sem intencionalidade pedagógica apresenta **riscos** à saúde das crianças, principalmente pelo fato de as pesquisas recomendarem um tempo máximo de consumo de telas por dia, de acordo com a idade. Além disso, esse uso desequilibrado pode gerar problemas de saúde como a perda na qualidade do sono, a solidão, a depressão, a obesidade, a ansiedade e déficit motor e cognitivo (COMITÊ CIENTÍFICO DA FRANÇA, 2017; SBP, 2016; FSP, 2018).

No contexto da Educação Infantil, uma professora ponderou que levar o *tablet* para o Centro de Educação pode inviabilizar as relações:

[...] um dia um menino trouxe o tablet. Eu me assustei. Não é uma prática na escola, e ninguém em casa sabia que ele havia trazido. Hoje, uma criança disse que vai trazer um tablet para a noite do pijama, porque tem medo do escuro. Eu pensei que seria um momento que, se cada um trouxer, pode inviabilizar a relação com os alunos. E é preciso construir de forma consciente e ponderada essa relação com a tecnologia. (Prof.^a GT5 – EI, Entrevista, 05/12/2016).

As relações são construídas, e assim como tratamos da mediação televisiva, o *tablet* pode ser utilizado como um recurso para falar a respeito do que as crianças estão consumindo nas telas, o que se dá também, em alguns momentos, de modo individual. Jogos, edição de fotos e construção de audiovisual são algumas das possibilidades de uso com o *tablet* numa mediação que se preocupa com a ampliação de repertório e a manifestação de outras linguagens, num pensamento crítico, criativo, reflexivo (MULLER, 2014a).

Durante o uso, as crianças também tendem a procurar seus pares para compartilhar suas experiências (MANTOVANI; FERRI, 2008), interagindo de diversos modos com a cultura, em que as tecnologias possibilitam potencializar as múltiplas linguagens infantis, destacadas por Malaguzzi (1999) e percebidas na nossa pesquisa de mestrado (MULLER, 2014a).

A professora do Ensino Fundamental pondera que o uso da tecnologia pode ser bom quando aliado ao processo de ensino e aprendizagem, e prejudicial quando atrelado à rede social ou num uso excessivo:

[...] foi muito bom. Para eles identificam o alfabeto, a família das sílabas simples, adição, os números. Pelo que a gente vê na televisão, acho que o excesso é prejudicial, o fato de as crianças terem Facebook, terem acesso, acho que é prejudicial, mas, no mais, acredito que não. (Prof.^a 1º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016).

O receio das professoras pode estar relacionado à falta de formação nessa área, já que o uso da tecnologia pode ser bom ou não. A questão não é a tecnologia em si, mas o que fazemos com ela (FANTIN;

MULLER, 2017). E, assim, enquanto responsável pela oferta do conhecimento histórico, tecnológico e científico sistematizado, ao utilizar as tecnologias, a escola pode enriquecer o capital cultural dessas crianças, já que “quanto mais diverso o repertório que receber da cultura e com o qual brincará, menor tenderá a ser o risco de empobrecimento cultural temido por tantos autores” (GIRARDELLO, 2005, p. 5).

Durante o grupo focal, uma das integrantes mencionou que, se tivesse condições e formação, ela equiparia uma escola com tecnologias e infraestrutura para tal (Grupo Focal, 22/10/2018), já a professora GT5 considera que o uso das tecnologias

*[...] não tem riscos e benefícios. São relações que você vai estabelecendo. Na internet, tem do luxo ao lixo, o que eu quero dizer é que qualquer objeto também tem riscos. **O que você precisa fazer é as mediações para mostrar “o caminho certo”.** Facilitou a vida dos professores. Mas também é um objeto que roubou postos de trabalho. Exemplo do banco, você não tem mais contato com as pessoas. O que eu acho muito chato é o telemarketing, pra minha geração é irritante, porque você leva horas para resolver o problema, para falar com uma pessoa. Número de pessoas que temos hoje. Essa lógica do “ou isso ou aquilo” é muito complicada. Você vai na sala de lanche às 10h, é cada estagiário com celular. Você vai no restaurante, a mãe coloca o tablet, a criança se distrai, não se agita, e ela consegue tomar a cervejinha, conversar com os amigos. Se for só isso, é péssimo. Mas se for junto com ir ao cinema, ao parque, acho ótimo. (Prof.^a GT5 – EI, Entrevista, 05/12/2016, grifos nossos).*

Podemos considerar que essa fala se aproxima da proposta de mediação de Tisseron (2013), assim como também da preocupação de Donati (2017b), ao dizer que a tecnologia não pode substituir o ‘olho no olho’. E aqui cabe frisar a importância de considerar o espaço que tem o caderno – a escrita –, relatado pela professora, mas como um caminho para ampliar tal percepção:

No NDI eu tenho percebido riscos. Especialmente relacionados ao videogame, porque eles vivem coisas que não precisariam viver [...], como a questão das armas, morte, que são muito presentes nas brincadeiras. Com relação ao

celular, é mais forte a questão dos jogos. Como vai ser a relação com o papel mais tarde? Porque a escola ainda está muito centrada nos processos que envolvem o caderno, a materialidade, a escrita. Como isso vai interferir no futuro? Em relação à informação, a tecnologia vem para apoiar o trabalho do professor. (Prof.^a GT6 – EI, Entrevista, 29/11/2016).

E, como diz Tomé (2017), “as crianças não podem ir pra Marte quando se deparam com uma escola que não dialoga com sua realidade digital”, portanto a escola precisa se atualizar. Quando perguntamos às professoras da Educação Infantil se elas conversam com as famílias sobre esse tema, elas afirmaram que não é recorrente, mas alguns pais já disseram que compraram videogame para o filho e não sabiam como usar. Essa menção explícita/referenda a discussão sobre o desconhecimento e a qualidade do conteúdo que os pais estão ofertando aos(às) seus(suas) filhos(as):

[...] só em relação ao uso do vídeo game. Pais que dizem “Nós demos um jogo para a criança, e ninguém consegue usar”. Nem tanto de tablet que eles relatam, é o videogame que é algo marcante. [...] Mas era uma situação que eu não tinha percebido no NDI. Mas são poucos os casos. (Prof.^a GT6 – EI, Entrevista, 29/11/2016).

Já a outra professora considera esse assunto secundário:

Aqui no NDI a gente não tem muito essas conversas. Os pais não trazem essas questões. As questões que eu trago para as famílias são mais em relação às brigas, às oposições que acontece nessa faixa etária [3-5 anos]. O uso da tecnologia acaba sendo uma questão secundária. Nesse momento, não. Essa pergunta está mais relacionada à faixa etária. Nós ainda temos outras questões mais problemáticas. Tecnologia é mais secundarizada. (Prof.^a GT5 – EI, Entrevista, 05/12/2016).

O fato de as famílias não trazerem essa demanda no dia a dia de modo espontâneo não pode se configurar como uma justificativa para que seja considerada um tema secundário. Afinal, como separar essas questões do cotidiano geral das crianças num tempo de crescente uso e acesso às tecnologias, que acontece desde cedo, quando ainda bebês?

Para Tomé (2017), o investimento a ser feito envolve tecnologias, formação e acompanhamento dos professores, envolvimento de toda a comunidade, com propostas educativas extensivas às famílias. E isso ocorre mesmo quando os professores relatam que não o fazem porque não há formação; já o Estado, por outro lado, afirma que comprou os equipamentos (TOMÉ, 2017). E assim, os discursos continuam.

A resistência por parte de algumas professoras revela outro modo de educar, mesmo quando as curiosidades das crianças vão além do planejamento docente, comunicando que “além da ‘crise da infância’, há uma mudança em curso derivada desse novo ambiente tecnológico que convida as crianças a interagirem pelos diferentes artefatos tecnológicos” (MULLER, 2015, p. 13).

E assim, a reflexão e mediação dos adultos são importantes, visto que a

[...] tecnologia não é apenas entretenimento nem algo instrumental, necessita formação e mediação crítica, e a escola deve assegurar esse direito potencializando as aprendizagens e práticas das crianças, já que é um dos espaços de interação das crianças com a cultura. (MULLER, 2014a, p. 114).

E sobre o interesse das crianças pelas tecnologias, as opiniões das professoras da Educação infantil se dividem:

Eles começam a ingressar numa fase de uso dos jogos eletrônicos. E nós fomos esse dia na brinquedoteca do [Colégio de] Aplicação. Eles perguntam quando vamos de novo e quando vamos brincar no videogame. Tem jogos diferentes. Uma variedade de jogos. Mas acho que é uma geração que tem muito acesso à informação. E acho que, nesse sentido, cabe o uso racional e consciente. Acho que por muito tempo ainda as crianças vão necessitar da mediação dos adultos. (Prof.^a GT6 – EI, Entrevista, 29/11/2016).

Quando eu fiz a minha pesquisa, tinha um software que alfabetizava as crianças com dois anos. Mas as crianças enjoam, porque é muito enfadonho. Para as crianças pequenas não tem mais isso, porque a internet supre. Tem uma coisa que precisamos pontuar. O papel das fantasias não está necessariamente relacionado com o uso

das tecnologias, não está relacionado ao fato de as crianças usarem. O Batman e o Homem Aranha já existiam antes de eu dar aula. Essa brincadeira já acontecia independentemente da tecnologia, talvez ela tenha trazido outros personagens. Ela é mais uma forma de disseminação disso. A [história em quadrinhos] HQ ou a ida ao cinema. Se tu fores pensar, a HQ também é uma tecnologia. (Prof.^a GT5 – EI, Entrevista 05/12/2016).

O uso racional e consciente que uma das professoras afirma é aprendido, envolve mudanças que se tornam qualitativas quando instruem o adulto a criar seu modo de educar. Além disso, quando os usos dos dispositivos são percebidos apenas para distribuição de conteúdos, desconsideram sua abrangência cultural e as novas repercussões da educação.

Sobre as recomendações de uso das tecnologias nas diferentes idades, na faixa etária mencionada pela professora, antes dos 2 anos, Tisseron (2013, p. 125) prognostica:

A criança precisa de construir as suas referências espaciais e temporais. Evite a televisão e os DVDs, cujos efeitos negativos estão provados. Os tablets não são uma prioridade: podem ser usados como complemento para os brinquedos tradicionais, mas sempre com acompanhamento, sem outro objetivo que não o de brincar em conjunto, de preferência com softwares adaptados.

No Ensino Fundamental, a professora do 1º ano ressaltou que são muito presentes os “jogos de videogame. Principalmente jogos violentos. Tu percebes assim que algumas crianças, o irmão tem. E os jogos de violência. Tanto que eles brincam aí como se eles estivessem jogando” (Prof.^a 1º Ano – EF, Entrevista, 02/12/2016). As crianças, ao seu modo, compreendem as mensagens midiáticas envolvidas num contexto de mediação familiar, “social, escolar, de pares. Vão construindo seu imaginário a partir destas significações, misturando ficção com realidade, super-heróis e personalidades políticas, catástrofes reais com violência fictícia” (BELLONI; GOMES, 2008, p. 719).

As crianças dão vida, poder, estabelecem relações afetivas com os personagens, que podem dar pistas às professoras, sensibilizando-as sobre suas preferências, “criando situações de aprendizagens colaborativas e gerando a construção de conhecimentos e atitudes de

leitura crítica dos conteúdos da telinha” (BELLONI; GOMES, 2008, p. 736). E, seguindo essa perspectiva, a professora pode planejar atividades envolvendo as famílias na educação das crianças, que dos 6 aos 9 anos devem

[...] descobrir as regras do jogo social. Evite a televisão e o computador no quarto. Estabeleça regras claras sobre o tempo dedicado aos ecrãs e respeite as idades indicadas nos programas. Parametrize a consola de jogos da família. A partir dos 8 anos, explique ao seu filho o direito à imagem o direito à intimidade. (TISSERON, 2013, p. 126).

A tecnologia, enquanto possibilidade, esbarra no conflito intergeracional, que se relaciona ao tempo de que ela precisa para conhecer e explorar melhor:

[...] Acho que é um papel de orientação, porque também é uma falsa crença você acreditar que nós, que ficamos 4 horas com os alunos apenas, achar que a gente vai dar conta. Não, a gente não vai dar conta, a gente pode orientar, conversar, explicar. Enquanto o uso como mais uma ferramenta, é fantástica. Possibilita trazer muitas coisas, não trazer sacola pesada. Em relação à informação. Mas em relação ao conhecimento é uma coisa mais demorada. Acho que isso aqui é uma coisa mais fastfood. Em relação ao conhecimento, é uma coisa mais demorada. (Prof.^a GT5 – EI, Entrevista, 05/12/2016, grifos nossos).

O uso do vídeo pode ser uma importante ferramenta de ensino, já que com ele podemos mobilizar as referências

[...] televisuais, suas competências específicas de leitura televisual, gerando grande motivação, inclusive para outras aprendizagens como a da leitura. Observamos também que este uso estimula as crianças a trocarem informações e opiniões sobre programas, heróis e histórias, mas também sobre questões técnicas. (BELLONI; GOMES, 2008, p. 736).

Além do consumo, tais ferramentas possibilitam a construção de outras práticas pedagógicas, envolvendo não somente a televisão, mas também os *laptops* e os *tablets*, conforme já destacamos anteriormente, que configuram o uso da tecnologia para além de um recurso pedagógico (CORRÊA, 2017; MULLER, 2014a). Para Tisseron (2013, p. 125), a criança entre 3 a 6 anos:

[...] precisa descobrir todas as suas capacidades sensoriais e manuais. Evite televisão e o computador no quarto. Estabeleça regras sobre o tempo dedicado aos ecrãs e respeite as idades indicadas nos programas. Prefira videojogos em que se joga em grupo àqueles em que se joga sozinho: os computadores e as consolas podem ser um suporte ocasional de jogo em família e até de aprendizagens acompanhadas. Não ofereça ao seu filho uma consola de jogos individual: nesta idade, jogar sozinho torna-se rapidamente estereotipado e compulsivo. (TISSERON, 2013, p. 125).

Sabendo que essas crianças estão consumindo as telas digitais em diferentes espaços, e que as famílias muitas vezes não trazem a temática para a escola, bem como que a tecnologia se faz presente nos planos pedagógicos, em sua maioria, para recurso do professor e auxílio no processo de aprendizagem da criança sobre determinado tema, além do receio e das dúvidas de muitas professoras, esse quadro apresentou uma significativa mudança durante a realização dos grupos de estudos e focal.

Ao discutirmos sobre os usos, o grupo de formação evidenciou a preocupação com a idade das crianças e o quanto as informações nos ajudam a pensar sobre como estamos educando as crianças. Passado um ano, no grupo focal, pedimos que cada integrante construísse sua **recomendação** de uso das tecnologias, levando em conta os grupos de idade definidos por Tisseron (2013), que articulam as especificidades do desenvolvimento das faixas etárias com o uso das telas digitais. Nas narrativas das participantes é possível destacar:

Dos 0 a 3 anos: fazer uso de outras alternativas para potencializar o desenvolvimento, tirando o foco da televisão; ter limite de tempo para uso das tecnologias; evitar comprar para as crianças *tablets*, celulares e videogame; crianças precisam de espaços brincantes, correr, brincar, pular, ter contato com a natureza, com outras crianças; ter mais acesso

aos livros e às mais diversas linguagens; tornar outros momentos mais prazerosos do que estar conectado a um instrumento tecnológico.

Dos 3 a 6 anos: deixar as crianças mais livres, para que elas façam outras coisas que não utilizar a tecnologia; definir horários e espaços curtos de uso, buscando perceber seus benefícios; mediar, para que haja uma troca, e não livre acesso à tecnologia; levar em conta a importância da primeira infância; crianças que passam muito tempo nas instituições de ensino devem tomar cuidado com as culturas de acesso às tecnologias, que são uma realidade do nosso cotidiano; o contato com as mais diversas linguagens é de suma importância para o desenvolvimento global da criança.

Dos 6 a 9 anos: o uso da tecnologia pode estar inserido na vida das crianças, mas com mediação do responsável, com horário, espaço de lazer, de estar junto da família e educação; não utilizar celular durante a alimentação nem antes de dormir; controlar o acesso, evitando que a criança tenha um equipamento pessoal; crianças dessa faixa etária apresentam interesse em ficar na frente de computadores, da televisão e da celular, é preciso um olhar atento das famílias para as armadilhas desse meio.

Dos 9 aos 12 Anos: pode ser utilizado para fins educativos; introduzir o uso das ferramentas, inclusive para produções que os ajudem a desenvolver suas habilidades tecnológicas; criar propostas envolvendo as diferentes linguagens: correr, pular, ter contato com a natureza; tomar cuidado com os excessos e mediar para que qualifiquem o uso (Izabel, Monalisa, Luciane, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

Importante perceber a postura crítica em relação ao uso dos artefatos e o quanto elas se aproximaram do que discutimos no Manifesto de Tisseron, que trata do uso de tecnologias nas diferentes idades, da qualidade do conteúdo e de sua relação com o tempo, e ainda da importância da mediação.

Por fim, para fechar o grupo focal, apresentamos os cartazes que elas haviam produzido no ano anterior, durante o grupo de formação. Inicialmente, algumas falaram que não se lembravam das orientações, já outras conseguiram estabelecer relação entre o que haviam escrito e as orientações de Tisseron (2013) sobre os usos:

A gente fez um acompanhamento pelo tempo. Família e do outro lado o que é permitido. Por mais que a gente esteja reunido em família, não está. Porque cada um tá com seu celular na mão. (Monalisa, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

Armadilhas ali!! Eu lembro do nosso trabalho. Do que a gente fez certinho eu não conseguia lembrar. Agora dessa que ela falou agora, a gente bateu bastante nessa tecla, que as pessoas deixam de conviver em família [pausa], a gente acabou falando aqui, mas eu não lembrava que era disso. (Luciane, DC, Grupo Focal, 22/10/2018).

Apesar de as cursistas não se recordarem exatamente sobre o que tratamos nos cartazes, as falas revelaram um aperfeiçoamento sobre o que pensavam durante esse período do grupo de formação e posterior grupo focal. Elas relataram interesse em continuar o curso, pois ali estreitavam laços com seus pares, compartilhando materiais e saberes.¹¹² Nesse tempo, percebemos que elas construíram espaços para falar sobre o que as crianças fazem *online*, criaram outros modos de uso nas

¹¹² Outros aspectos também foram percebidos durante o grupo focal, quando algumas professoras relataram que, durante o trajeto para o nosso encontro, viam as pessoas andando na rua, todas de cabeça baixa e olhando o celular enquanto dirigiam e desviavam daqueles que saiam do trabalho ou da escola. No ônibus, observaram cada um com seu fone, no ‘seu mundo’, e as festas de aniversário também foram mencionadas pela necessidade de postar, fazer histórias ‘ao vivo’ nas redes sociais. Além disso, as reflexões, as atividades e as discussões sobre os aspectos que envolviam família, escola e tecnologias digitais levaram uma das cursistas a propor à coordenadora um Projeto sobre as crianças e tecnologias para a *Feira Interdisciplinar com o Ensino Fundamental 1*. Segundo ela, foram alguns encontros até as professoras aceitarem a proposta, já que apresentavam dúvidas, medo e despreparo sobre o que trabalhar com seus alunos. Apesar de não termos conhecimento detalhado sobre os trabalhos realizados, a cursista relatou que, não obstante toda a resistência inicial, o final de ano fechou com socializações riquíssimas, em que as famílias foram convidadas a visitar e a assistir a uma apresentação de seus filhos cantando, se manifestando e convidando as famílias a também refletirem sobre o espaço, o tempo e a dimensão que as tecnologias possuem em suas vidas. Eis aqui novamente a forma de aprendizagem intergeracional de que tratamos ao longo da pesquisa, principalmente porque essa escola educou seus alunos, mas também estendeu o ensinamento às famílias, à medida que os convidou para a socialização dos trabalhos. E podemos dizer que, uma vez ofertado esse espaço, podemos qualificá-lo ainda mais em sua continuidade, incitando mediações mais qualificadas, tanto no espaço educacional quanto familiar, e tornando as crianças mais competentes digitalmente, em diálogo com outros espaços que não os virtuais.

escolas, ou ainda propuseram modos de brincar que não apenas os oferecidos pelas tecnologias digitais.

Para a tecnologia estar na escola como uma das possibilidades de criar espaços para interagir e conversar sobre o que os usos e consumos das crianças pelas tecnologias torna-se imprescindível criar grupos de formação sobre a temática, e essa foi uma das emergências que vieram à tona durante a pesquisa.

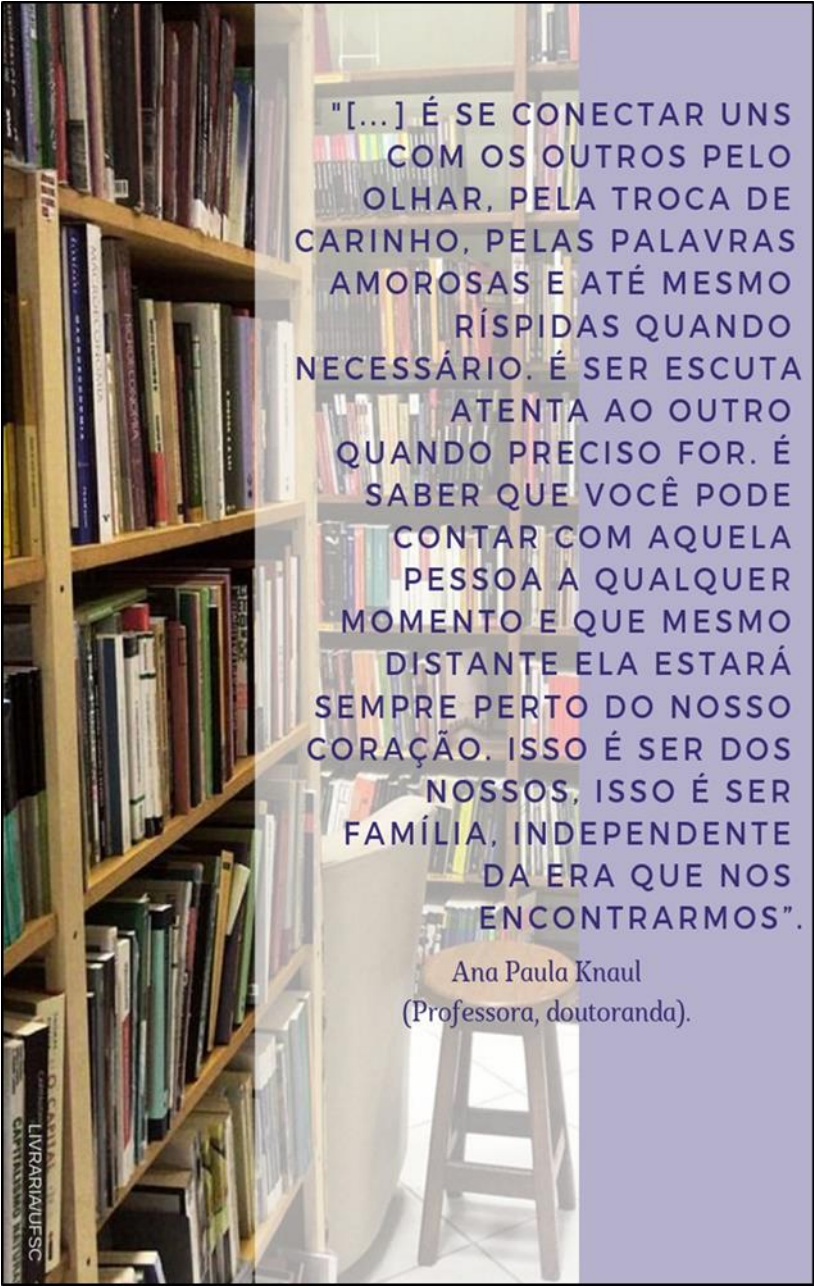
Esbarramos na formação dos professores e também em sua falta de interesse em realizar outras práticas ou participar da formação. Se a escola possui uma estrutura tecnológica precária, é bom frisar que não dependemos dela para conversar sobre o que as crianças fazem quando utilizam as tecnologias.

Nessas mediações, percebemos que o uso das tecnologias pode ser benéfico, mas, se os educadores, as famílias e os professores não tiverem referência do que pode ser bom ou ruim, o desequilíbrio pode trazer consequências ao desenvolvimento saudável. Esse foi um fator diferente daquele provindo do mapeamento exploratório, que apresentou o uso das tecnologias mais voltado ao recurso pedagógico, com pouca abertura para trocas com as crianças e os adultos sobre o que fazem em frente às telas. Quando negamos tal realidade no espaço educativo, ele passa a ser um risco também, pois nos ausentamos da responsabilidade de educar na cultura digital, em que a tecnologia é a mediadora em potencial (e aqui atrelada a inúmeros fatores, como destacamos ao longo dos capítulos).

Vale ainda acrescentar que muitas limitações mencionadas nas falas das mães e professoras derivam de um contexto cultural que ainda não se ampliou para perceber que precisamos considerar as mudanças e falar sobre elas, pois as crianças nascem num tempo de variadas tecnologias e precisam ser educadas para isso. Para além também das formas de exclusão que o acesso às tecnologias gera, numa proposta de mediação saudável e equilibrada.

Inspiradas em diversos autores e na pesquisa de campo, defendemos uma mediação equilibrada para uma vida saudável, para além da dicotomia *online/offline*. E ter uma vida saudável é ter boas relações com as pessoas do nosso convívio, alimentar-se bem, realizar atividades físicas, participar de atividades artísticas e culturais, ter boas noites de sono e também fazer uso das tecnologias de modo equilibrado – numa relação com a qualidade do conteúdo, o tempo e o espaço que ocupa na vida, aliando-a a outras formas que não com o ‘olho na tela’, mas sim com ‘olho no olho’.

Por fim, se a tecnologia e a ‘evolução digital’ são percebidas pelos pais como útil, inevitável e desafiadora, como afirmam Chaudron, Di Gioia e Gemo (2018), nos diversos contextos acima foi possível observar que nem sempre tal percepção está presente na escola e/ou entre os professores. O que só aumenta o desafio da formação e da mediação desde a infância.



"[...] É SE CONECTAR UNS COM OS OUTROS PELO OLHAR, PELA TROCA DE CARINHO, PELAS PALAVRAS AMOROSAS E ATÉ MESMO RÍSPIDAS QUANDO NECESSÁRIO. É SER ESCUTA ATENTA AO OUTRO QUANDO PRECISO FOR. É SABER QUE VOCÊ PODE CONTAR COM AQUELA PESSOA A QUALQUER MOMENTO E QUE MESMO DISTANTE ELA ESTARÁ SEMPRE PERTO DO NOSSO CORAÇÃO. ISSO É SER DOS NOSSOS, ISSO É SER FAMÍLIA, INDEPENDENTE DA ERA QUE NOS ENCONTRARMOS".

Ana Paula Knaul
(Professora, doutoranda).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO COMEÇO AO FECHAMENTO DE CICLOS

Ao iniciar essas considerações, retomamos os objetivos, as hipóteses e as perguntas iniciais desenvolvidas ao longo do trabalho, que ora apresentam respostas provisórias, ora abrem outras possibilidades, já que a pesquisa se constrói sempre em movimento.

A partir do objetivo geral deste trabalho, ‘compreender como e quando ocorrem as mediações das famílias e dos professores no uso das tecnologias digitais pelas crianças, bem como suas implicações’, organizamos seus desdobramentos ao longo dos capítulos a partir de estudos, reflexões e pesquisa empírica. O contato com diversos sujeitos se deu em diferentes momentos da pesquisa, como: entrevistas com as professoras, questionários impressos às famílias das crianças, numa faixa etária de 5 a 8 anos; grupo de formação com professoras e mães, algumas das quais também eram estudantes e conviviam com crianças de diferentes idades; e, por fim, um grupo focal e questionário *online* com algumas integrantes do grupo de formação, configurando uma aproximação à metodologia da bricolagem.

Os três campos empíricos permitiram que encontrássemos pares, pessoas que compartilhassem conosco suas demandas e questionamentos em prol de outras posturas educativas em relação às tecnologias. Foi assim que, sensíveis ao movimento que as escolas nos apresentaram no mapeamento exploratório, optamos por construir um sentido de pesquisa-formação (FANTIN, 2017) com sujeitos que se inscreveram num curso de formação para o qual fomos convidadas a participar pela Faculdade Municipal da Palhoça - FMP.

O interesse pessoal dos cursistas, voltado à reflexão e à formação, no grupo de formação e no grupo focal, indica que esse é um dos fatores imprescindíveis quando tratamos de formação continuada, pois está relacionado à formação do sujeito em sua totalidade, e não apenas a uma parte dele. E quando falamos do uso de tecnologia pelos professores, por ela fazer parte também de sua vida pessoal, torna-se ainda mais imprescindível essa disponibilidade para a atualização das práticas educativas.

A diversidade de técnicas e instrumentos utilizados na pesquisa tornou-se um desafio, tendo em vista a amplitude de informações, mas ao mesmo tempo um elemento enriquecimento para nossa análise, que teve devido aprofundamento por conta dessa pluralidade, ainda mais quando a área da educação apresenta poucas pesquisas envolvendo as famílias.

E assim, entendendo que a transformação também acontece quando o outro se sensibiliza com o tema, optamos, primeiramente, por um mapeamento exploratório com professoras e famílias, que indicou que crianças de 5 e 6 anos estão consumindo tecnologias digitais em diferentes momentos, sozinhas e na presença de adultos. Tais sujeitos perceberam, de modo geral, a importância de educá-las, mas em sua maioria não possuíam interesse/disponibilidade em realizar uma formação sobre o tema. O que de certa forma não deixa de ser uma grande contradição: ao mesmo tempo em que consideram importante, não têm interesse ou tempo para tal. Estamos muito preocupados, mas o que fazemos? Ou ainda, como diz Rivoltella (2017), quem está preocupado fica cada vez mais preocupado e menos faz. No entanto, consideramos que há diversas formas de o fazer, e é essa a perspectiva que seguimos, com a qual esperamos contribuir com os estudos do campo, já que nossa pesquisa se preocupou e fez algo.

Sobre o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, na entrevista percebemos que as professoras dividem opiniões. Elas pouco criavam propostas; quando o faziam, era por outra pessoa, ou estavam voltadas para a dimensão do recurso, ou ainda, quando se sentiam confortáveis, propunham o que já faziam em sua vida pessoal, apesar de as crianças apresentarem indicativos de consumo. Já as professoras que participaram dos grupos (de formação e focal), ao se aproximarem da temática, utilizaram as tecnologias como um meio para incentivar o diálogo sobre que consomem e propor atividades em família, numa prática pedagógica marcada pelo viés crítico e reflexivo.

Na percepção das famílias, muitas vezes, a mediação no uso das tecnologias é uma atribuição da escola, e a escola, por sua vez, percebe-a como algo a ser ensinado pelas famílias, o que configura um círculo vicioso de delegação de responsabilidades, que também apareceu no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As crianças do Ensino Fundamental também apresentavam curiosidade quanto ao uso das tecnologias, e algumas professoras disseram realizar mediação juntamente com uma profissional responsável pelo laboratório de informática; quando surgiam dúvidas, utilizavam seus celulares para se informar e ensinar as crianças, bem como para realização de cursos e pesquisas. E as professoras participantes dos grupos de formação e focal, como estratégia para conversar sobre o que assistiam, sobre suas preferências e escolhas; atividades de pesquisa pelo celular que, assim como criavam outras propostas, compartilhavam suas reflexões sobre o que faziam antes.

No contexto familiar, as crianças também utilizavam as tecnologias e, em caso de dúvidas, recorriam à mãe, mas as mães indicaram, apesar da importância de uma formação para educar seus filhos sobre as tecnologias, não possuir interesse/disponibilidade para tal.

Retomar alguns pontos que envolvem os sujeitos do mapeamento e os que participaram dos grupos evidenciou a importância do levantamento inicial para o planejamento dos encontros de formação, que considerou a especificidade do contexto, mas trouxe também elementos para problematizar as questões comuns. E, além disso, reafirmou a relevância da formação inicial e continuada numa proposta de acompanhamento especializado, composto por demandas atuais, que qualificam o processo de ensinar e aprender.

Neste percurso, evidenciamos a importância de considerar as demandas provindas das crianças, ser sensível às suas inquietudes, para que seu sentido de pertencimento seja construído no espaço familiar e escolar, pois a escola é a grande responsável por ensinar tais questões de forma fundamentada. Ter clareza sobre a demanda que a escola recebe das crianças e qual o papel que desempenha em sua educação torna-se cada vez mais importante, principalmente quando temos um quadro de professores que, por vezes, demonstram resistência às mudanças. Mas elas são necessárias, afinal, se buscamos tal atualização em outras áreas – como, por exemplo, quando consultamos um advogado, ele precisa nos orientar conforme as leis atuais, e não de acordo com leis revogadas; assim como não queremos ir ao médico que não acompanha os avanços da medicina –, que motivo justificaria a não atualização dos profissionais da educação, sobretudo em sua responsabilidade de educar?

Com relação à mediação familiar, fazer-se presente não é apenas estar ao lado ou dizer que acompanha as crianças quando utilizam a tecnologia, conforme apresentado nos questionários e nos grupos. Fazer-se presente é conversar sobre o que estão assistindo nas telas, é saber o que as crianças pensam a respeito do que aprendem nos desenhos, nas séries, propagandas e jogos, é mediar, é propor outras atividades e brincadeiras. É ainda perguntar a elas como se faz quando não sabemos, e não pedir que façam por nós ou nós por elas. É também desafiar a equipe pedagógica da escola de seus filhos a falar sobre esse tema e buscar informações qualificadas, de diferentes especialistas. É realizar cursos e, quem sabe, integrar o grupo de pais, numa espécie de busca por entendimentos e fortalecimento sobre os desafios atuais da educação

de crianças. E, em certa medida, percebemos algumas destas preocupações ao longo da pesquisa.

Algumas mães e professoras participantes da pesquisa revelaram o quanto mudou a educação, principalmente de seus filhos, de um ano para outro, que, aos seus olhos, tornou-se mais difícil, à medida que as crianças cresceram. A angústia da mãe se deu quando ela percebeu que não consegue mais ‘controlar’ o que seu filho faz ao utilizar as tecnologias digitais e saber que tal orientação acerca de como mediar não se construía como um livro de receitas, que não é a mesma de todos para todos. E o fato de ter participado do grupo de formação lhe possibilitou a reflexão sobre o desenvolvimento das crianças e algumas possibilidades de mediação e negociação que a fizeram perceber as singularidades de seu contexto ao propor algo diferente.

O fator ‘tempo’, ou a falta dele, foi um aspecto que se fez muito presente nas falas dos sujeitos de nossa pesquisa, que, por sua vez, justificavam o fato de não poderem realizar uma formação, mediar o conteúdo midiático de seus filhos, pesquisar outras práticas pedagógicas ou realizar uma atividade com as crianças com quem convivem. E aqui não posso deixar de mencionar uma postagem de uma amiga nas redes sociais que me fez refletir sobre esse aspecto, ‘o tempo’, a partir de uma conversa havida entre neta e avó sobre a educação da bisneta.

Nesse diálogo intergeracional, a ‘bisa’ diz: “*o tempo é nosso inimigo*” e nos convida a refletir também que esse tempo, que passa rápido demais, é o mesmo que nos ocupa com tanta coisa, que nos faz dizer que ‘não temos tempo’ ou, como na música de Elis Regina, que “ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais”. É o mesmo tempo de que sentiremos saudades.

Estamos ocupados fazendo muitas coisas, mas nos aprofundamos pouco, porque nossa atenção é dividida, e fazemos isso para que possamos atender a muitas demandas, mas ainda nos falta tempo. E se tivéssemos mais tempo, certamente o preencheríamos com mais coisas. Então, parece que o que precisamos hoje não é de ‘mais tempo’, mas de priorizar o que consideramos essencial e responder para nós mesmos: ‘o que é essencial à educação de uma criança hoje?’.

Ao longo da pesquisa, percebemos que a questão sobre a ‘mediação’ envolvida no uso do artefato se apresentava muito vaga, até mesmo pelo fato de a escola carecer de professores com formação ou mesmo dispostos a inovar suas práticas e perceber a tecnologia para além de um recurso pedagógico. E o grupo de formação oportunizou um espaço de reflexão e trocas sobre diversas inquietações a respeito do tema. Enquanto algumas participantes buscavam se aprofundar sobre o

que seus filhos faziam com as tecnologias, outras, incomodadas com o consumo das telas, criavam propostas de interação no contexto familiar, que não as digitais.

Ainda que diferentes relatos das participantes da pesquisa não tivessem como foco a mediação, eles apresentavam uma reflexiva crítica ao se inquietarem com certas ‘naturalizações’ que envolviam as tecnologias. Ao mesmo tempo em que se propuseram a criar atividades com o uso das tecnologias, seja no ambiente profissional ou familiar, elas passaram a analisar seu entorno sob outra ótica. E essa é uma postura que conseguimos identificar devido ao grupo de formação e ao retorno recebido de algumas participantes um ano depois, no grupo focal.

No decorrer do trabalho, vimos que as crianças utilizavam as tecnologias digitais de modos diversos, brincavam e interagiam enquanto assistiam aos vídeos no YouTube ou somente assistiam a outras crianças brincando. A tecnologia oferece elementos que ampliam o repertório de brincadeiras, com os quais elas criam, recriam, elaboram enredos, fantasiam, mas, ao mesmo tempo, expõem-nas à publicidade e a conteúdos inapropriados para sua idade. Elas têm curiosidade e dúvidas que são sanadas pelos pais quando mais novas, pelos pares e, conforme crescem, também por meio das tecnologias.

A mediação tecnológica responde e interage a todo o momento e precisa de real atenção quando utilizada pelos pais como uma babá eletrônica, correndo o risco da perda de referência, ainda mais numa realidade crescente de *digital influencers* e *youtubers*. Assim, se por vezes atua como mediadora, a tecnologia pode se tornar uma referência que tanto aproxima quanto afasta as relações, ainda mais num cenário em que os filtros de pesquisa estão condicionados pelo sistema a *inculcar* gostos, desejos. E ainda quando a indústria cultural incita a todo o momento o consumo, desafiando os pais que se propõem a educar a partir de outros valores.

Utilizar as tecnologias como uma estratégia decorrente da ‘falta de tempo’, ou por ‘não saber’, ou por ‘estar cansado’ requer problematizar a relação entre o tempo de consumo, o conteúdo, a idade e os espaços que estão sendo preenchidos por uma tecnologia que brinca, interage, amplia repertório, aproxima-nos de outras pessoas ao mesmo tempo em que pode nos expor a riscos, afastar laços, criar outras referências ou permitir que as crianças acessem conteúdos inapropriados para a sua idade.

Diversas pesquisas vistas no decorrer do trabalho defendem a importância de realizarmos a mediação desde cedo, pois, com o passar

dos anos, os amigos se tornam referência, e algumas vezes com opiniões formadas a partir dos conteúdos midiáticos. Em nossa pesquisa, observamos algumas preocupações familiares em relação ao uso da tecnologia por cerca de 4 horas/dia, quatro vezes na semana, num uso particular do filho com pouco espaço para ‘controle’ da família. Observamos também familiares que propuseram atividades que não envolviam tecnologias aos seus filhos, numa tentativa de equilibrar o que estavam consumindo pelas telas.

Na hipótese de Rivoltella (2017), talvez as tecnologias possam estar retirando o espaço das relações, mas pode ser que elas estejam ocupando um espaço que também já estava vazio. E, segundo os dados de nossa pesquisa, a ausência do adulto, devido a inúmeros fatores, faz com que esse espaço seja ocupado pelas tecnologias. E à medida que incitamos a reflexão por meio de estudos teóricos e pesquisas, algumas posturas educativas foram repensadas, posto que o tempo se apresentasse ‘ocupado’ pelas tecnologias, cujo consumo, como vimos, se dá desde cedo e com um crescente uso ao longo dos anos.

Em resposta a alguns questionamentos que realizamos ao longo da pesquisa, precisamos considerar que ‘empoderar ou ampliar a autonomia’ das crianças no meio digital é um grande risco, em especial quando tratamos de crianças que precisam dos adultos para serem educadas, que percebem e representam facilmente os gestos destes, seja no ambiente digital ou fora dele, e isso não quer dizer que “*sabem mais que os adultos*”, como ventilado por uma das participantes. Certamente há coisas que elas sabem, mas há muitas outras que elas não sabem, e por isso precisam de mediação.

E aqui retomamos algumas considerações sobre as hipóteses iniciais da pesquisa. A hipótese de que a mediação escolar tenderia a variar conforme o nível de escolaridade dos professores, suas especializações e, sobretudo, da disposição em inovar suas práticas, com base em nossos campos de pesquisa, foi constatada de outro modo. As formações não apresentaram grande influência nas práticas pedagógicas que envolviam as tecnologias digitais. E a maioria dos professores que demonstrou interesse em realizar a formação aprimorou sua mediação, o que ressalta que a pré-disposição em buscar inovar suas práticas tem uma importância maior do que o nível de escolaridade. É importante notar que professores de maior e menor nível de escolaridade apresentaram opiniões semelhantes sobre a temática, e em relação a sua atuação, o uso das tecnologias se apresenta de modo semelhante, mesmo que em contextos escolares de diferentes níveis e situados em localidades diversas.

Em relação à mediação das famílias, a primeira hipótese era a de que a formação das pessoas do contexto familiar não seria decisiva para caracterizar os diferentes modos de mediação, mas sim o fator ‘tempo’, já que cada vez mais parece que as atividades precisam ser resolvidas instantaneamente pelos adultos, e a tecnologia torna-se uma babá eletrônica.

Ora, conforme evidenciado em algumas pesquisas, pais com mais habilidade tecnológica tendem a incentivar seus filhos a explorar a ferramenta, mas também os expõem a mais riscos, e a formação escolar do sujeito não foi percebida por nós como algo determinante, assim como também sua situação social e econômica. E o ‘tempo’ foi um dos fatores muito presentes nos dois contextos educacionais, mas, a partir do grupo de formação e do grupo focal, conseguimos potencializar outras posturas e instigar os participantes a refletirem sobre como mediavam os usos das tecnologias entre as crianças. Não podemos assegurar que houve uma mudança, de fato, nas posturas educativas, seja no contexto familiar ou escolar, mas tão somente frisamos que novas ou outras posturas foram adotadas no decorrer da participação na pesquisa, a partir da realização da formação e de seu acompanhamento.

Já a segunda hipótese considerava que os familiares com pouca instrução sobre os usos das tecnologias apresentariam uma mediação mais tendente à proibição e/ou à permissão sem a devida negociação com as crianças, além de limitar as reflexões sobre as implicações dos diferentes usos. As considerações apresentadas pelas famílias revelaram uma preocupação baseada em poucos argumentos que justificassem os motivos pelos quais temiam aos riscos, e por isso optavam por uma mediação que controlava o que seus filhos faziam com as tecnologias; ou ainda, por não possuírem clareza sobre a importância de sua mediação, oportunizavam um uso sem negociações ou regras.

Tanto o contexto familiar quanto o escolar ainda são carentes de informação sobre as relações das crianças com as tecnologias, e muitos conteúdos provêm de falas eivadas de senso comum e ‘naturalizadas’. A temática da mediação escolar e familiar no uso das tecnologias digitais é algo que chama a atenção e que poucas vezes se apresenta como um campo de reflexão, devido à formação, às pesquisas, que estão em constante mudança, ou até mesmo às notícias, que cada vez mais incentivam o consumo ou mais assustam do que instruem esse público. E, conforme vimos, as crianças, em sua maioria, possuem acesso a diversas tecnologias e em diferentes momentos, no mínimo por 2 horas/dia, independentemente do contexto cultural, social e econômico.

Durante a pesquisa, observamos que a mediação pode ser ora capacitadora, ora restritiva, mas talvez essa não seja ainda a questão-chave desta tese, que se preocupa em discutir os dados para além de enquadrar/nomear, numa relação causa/efeito. O que temos são posturas de pais/familiares que acompanham os filhos, que fazem certas mediações e outros que deixam eles explorarem livremente, por não terem consciência nem da importância de seu papel, nem de certos interesses políticos e ideológicos e suas armadilhas.

Desse modo, ao tratar de como e quando a mediação por familiares e professores acontece, percebemos que ela não está voltada somente para o uso da tecnologia, porque envolve o equilíbrio com outras dimensões, como linguagens, desenvolvimento humano e contexto sociocultural. As diferentes linguagens precisam ser desenvolvidas, assim como o ‘olho no olho’ não pode ser substituído pelo ‘olho na tela’.

Vimos que o artefato tecnológico também realiza mediação, mas nos diferenciamos deles enquanto humanos, pois somos sensíveis às demandas do outro, percebemos de que necessitam, preocupamo-nos em prever certas consequências das interações, em proporcionar uma relação de troca dialógica, compreensiva, afetiva, de toque e olhar, aspectos que as tecnologias artificiais ‘ainda’ não conseguem fazer. E propor uma mediação equilibrada é perceber a criança, o espaço, a presença e as interações físicas e digitais que fazem parte do nosso dia a dia.

Algumas pesquisas, de diferentes áreas, por vezes, tratam dos riscos e benefícios das tecnologias para a vida do ser humano, como se a vida digital estivesse à parte, fosse outro momento. Mas não é. Ela faz parte de nossa cultura e da vida no mundo contemporâneo! Por isso, estudar sobre a mediação familiar e escolar é trazer à tona o modo como lidamos no dia a dia com as tecnologias, se é de modo saudável, com regras, com momentos definidos ou num consumo livre.

Enfatizamos essa reflexão, percebida ao longo da pesquisa, provinda principalmente do grupo focal, que nos possibilitou a construção de outras práticas em busca de uma vida saudável e equilibrada (e aqui a esfera tecnológica precisa ser considerada). E também os encontros inspirados na metodologia EAS (RIVOLTELLA, 2013), que revelaram a grande contribuição do momento inicial de sensibilização, a responsabilidade que as instituições têm em educar, informar, negociar com as crianças, longe da ideia de imposição.

Conforme vimos ao longo dos capítulos, as configurações familiares apresentaram grandes mudanças ao longo de sua história.

Logo, viver na era da tecnologia digital é considerar que ainda estamos envolvidos no contexto de luta social que inseriu a mulher no mercado de trabalho, mas que ainda mantém a diferença salarial ou de posições de chefia em comparação aos homens.

E, segundo a nossa pesquisa, é a essa mesma mulher que as crianças recorrem quando possuem alguma dúvida ao utilizar as tecnologias. As mulheres estão trabalhando, educando, compartilhando as tarefas com seus(suas) companheiros(as) num ritmo intenso, em que as tecnologias digitais se fazem cada vez mais presentes, levando os adultos a respostas apressadas, a uma presença física, *online*, mas de questionável mediação.

Desejar estar em diferentes espaços ao mesmo tempo gera relações, conexões e implicações que colocam em xeque a ‘qualidade da presença’, em que a mediação não se constrói em ‘tamanho único’ ou com falas de punição e culpabilização dos pais. Para aproximar os familiares de nossa pesquisa à sua responsabilidade, buscamos sensibilizá-los com perguntas, vídeos, como na metodologia EAS, apresentando-lhes os riscos e possibilidades dos usos que as tecnologias possuem. E essa é uma proposta que pode estar presente no ambiente escolar, em prol de uma educação *com, para e através* das mídias, na perspectiva da mídia-educação.

No levantamento sobre o uso e consumo das tecnologias digitais por parte das crianças e no contato com familiares e professores, foi possível aprofundar nossa reflexão sobre a criança e as diferentes posturas mediadoras. Em diálogo com outras pesquisas realizadas no Brasil, conforme apresentamos, vimos que a visão ingênua de infância não comporta mais as demandas do dia a dia apresentadas pelas crianças, e precisamos educá-las para os desafios da cultura digital.

Negociar, controlar, proibir, permitir, restringir, capacitar e incentivar são mediações que estão em constante movimento e que não se sustentam se nos prendermos somente ao nosso modo de educar, sem considerar as especificidades de cada criança, seu desenvolvimento e o contexto sociocultural em que está inserida. Por isso, percebemos que a mediação ora pode ser negociadora, ora pode capacitar, mas, sobretudo, deve ser equilibrada.

A educação se qualifica se tivermos abertura para entender a importância das diferenças e os desafios do contemporâneo na construção da cidadania. Nesse sentido, é essencial reconhecer o quanto podemos ensinar e aprender com as crianças e mostrar a elas as nuances de tal relação. Nesta perspectiva, ao pensar aspectos que podem

contribuir para uma mediação qualificada e equilibrada, sugerimos ao adulto promover:

a) Os direitos da criança no ambiente digital:

- Assegurar o direito de proteção, provisão e participação das crianças e seu bem-estar quando utilizarem as tecnologias de um modo seguro;
- Incentivar a autonomia das crianças ao estruturar os momentos de uso das tecnologias digitais, assim como de outras brincadeiras.

b) A segurança digital e a qualidade dos conteúdos:

- Apresentar, aos poucos, informações sobre segurança digital às crianças, tomando ciência do que fazem *online* e dos riscos a que estão expostas;
- Lembrar que a criança, quando *online*, está exposta a riscos como automutilação e *cyberbullying*, por isso a importância da constante mediação;
- Atentar-se para o uso das tecnologias, mesmo quando *offline*, pois as crianças podem acessar a conteúdos inapropriados para sua idade, principalmente quando outras pessoas fazem uso do mesmo dispositivo;
- Certificar se os conteúdos acessados pelas crianças são apropriados para a sua idade, assim como se os amigos que possuem nas redes sociais são conhecidos;
- Avaliar os aplicativos educacionais para crianças, buscando perceber de que modo eles podem contribuir com sua aprendizagem.

c) A participação da criança no ambiente digital:

- Para crianças de até 3 anos, não há indicativos de benefícios para seu desenvolvimento com o uso de tecnologias, portanto devemos lhes propor outras brincadeiras, que incentivem seu desenvolvimento e aprendizagem de modo integral;
- Trabalhar a resiliência *online*, pois elas estão expostas constantemente a riscos e precisam aprender a lidar com as adversidades;

- Aproveitar as oportunidades do ambiente digital e minimizar os riscos quando as crianças se mostrarem cada vez mais envolvidas com os aplicativos;
- Encorajar a criança a aprender, explorar, socializar e comunicar as possibilidades do ambiente digital com segurança;
- Confiar na criança, num incentivo a sua participação, fazendo com que ela se sinta mais segura de si;
- Atentar-se às políticas públicas, construindo uma postura mais ativa que incentive as crianças a lutarem por um ambiente digital que considere suas especificidades, prezando por sua segurança, já que o consumo aumenta cada vez mais, e esse também é um direito delas.

d) O incentivo à conversa:

- Criar o hábito de conversar com as crianças sobre o que elas fazem *online*, para que se criem vínculos de confiança e posturas responsáveis, já que a maioria das crianças acessa quando está em casa, em seu quarto;
- Participar e ouvir os filhos, seus interesses e necessidades, visto que, conforme crescem, tornam-se mais curiosos e ansiosos para explorar e experimentar;
- Propor mais momentos de conversa durante o uso do que de restrição, pois as crianças precisam aprender a como se comportar quando você não estiver por perto;
- Discutir tanto o conteúdo como o tempo de uso, relacionados à qualidade do que fazem;
- Continuar conversando em qualquer idade demonstra interesse em saber o que a criança está fazendo, cuidando e se interessando por ela *on* e *offline*.

e) A construção de combinados:

- Optar por regras familiares que se apliquem a todos, crianças e adultos, favorecendo os momentos juntos;
- Lembrar juntamente com a criança que, para uma boa noite de sono, *tablet* e celular devem ser carregados fora do quarto ou, se não for possível, na função ‘não perturbe’;
- Ensinar a revisar as configurações de privacidade, bloquear contatos indesejados e usar ferramentas de histórico de navegação, como proposta de prevenção;

- Equilibrar os interesses digitais das crianças propondo-lhes outras experiências com as múltiplas linguagens infantis: dramática, musical, plástica, corporal, oral;
- Questionar-se sobre a qualidade dos conteúdos que oferece e se as crianças estão cumprindo com suas tarefas diárias, exercitando assim seu senso de responsabilidade, para que se sintam pertencentes e confiantes.

f) Diversas posturas mediadoras:

- Mostrar-se proativo para aperfeiçoar habilidades e conhecimentos em relação aos dispositivos, consultando pais, professores, especialistas, livros, jornais e plataformas *online* confiáveis, para ajudar as crianças;
- Compartilhar as experiências com professores e famílias, já que todos possuem a responsabilidade de educar;
- Compreender que os adultos são o exemplo para as crianças, principalmente os pais e professores, e que elas aprendem a utilizar as tecnologias descobrindo e também ‘copiando’ ou imitando o que veem os outros fazendo;
- Acompanhar o que as crianças fazem por meio do histórico de navegação, priorizando sempre o diálogo e a confiança, para que elas sempre tenham clareza de que podem contar com você;
- Orientar a criança que recorra a você quando tiver alguma dificuldade, mesmo que você sinta dificuldade ou considere que tem pouco conhecimento ou experiência, pois também pode ser ocasião de aprendizagem. Lembre-se sempre de que esse espaço é novo para ela e que ela precisa de mediação;
- Pensar a respeito do uso que se faz das tecnologias digitais é uma forma de prevenir uma possível dependência e de minimizar efeitos e excessos provindos desses meios;
- Estar com as crianças é encontrar meios para criar laços harmoniosos e significativos na relação, digital ou não.

E ainda, arriscando uma proposta inicial de recomendação às possíveis mediações com crianças de diferentes faixas etárias, suas singularidades e especificidades, destacando que em qualquer idade é importante enfatizar as múltiplas linguagens da criança, a corporeidade, a relação com o meio ambiente e o caráter lúdico das atividades, sugerimos:

a) De 0 a 5 anos (Educação infantil) – seguir as recomendações de cada faixa etária, respeitando a criança, para o consumo das tecnologias digitais, conforme os dados das pesquisas que apresentamos na área da saúde e da educação, em observância às características principais do desenvolvimento integral.

➔ **Antes dos 3 anos:** evitar o contato com as telas, embora, muitas vezes, ele já aconteça nos contextos familiares, e cabe a instituição de Educação Infantil ofertar outras possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem à criança, com artes, culinária, teatro, sons, músicas, entre outros.

➔ **A partir dos 3 anos:** incentivar a conversa sobre o que usam e consomem com as tecnologias, a fim de trabalhar com materiais que vão além do que oferta a indústria cultural. Questioná-las sobre suas preferências de jogos e desenhos pode ser o caminho para a abertura e encontro de outros modos de ser criança, como, por exemplo, na oferta das brincadeiras tradicionais infantis: amarelinha, pular corda, soltar pipa, cantigas de roda. E quando fazer uso da tela, certificar-se do objetivo, da qualidade do conteúdo e do tempo, de modo que as crianças percebam que esse é apenas mais um recurso.

b) Dos 6 aos 9 anos (1º ao 3º Anos) – na escola, precisamos promover os processos de construção da escrita e leitura, bem como ensinar os conteúdos curriculares estabelecidos. No contexto da cultura digital, a tecnologia pode ajudar tanto no planejamento do professor como nas atividades com as crianças: audiovisual, livros em suporte digital e jogos digitais; conta de *e-mail*, *login*, senha, já que são utilizados por grande parte das crianças para diversas atividades em jogos e brincadeiras digitais – que são a preferência nessa faixa etária. Também seria desejável discutir as preferências e os critérios de escolha dos conteúdos, tais como jogo, vídeos, etc.

À medida que as crianças forem construindo suas competências digitais, é possível começar a trabalhar de modo criativo com os recursos disponíveis em pesquisas de imagens, uso de aplicativos de fotografia, filmagem, edição de vídeo, etc. Com as crianças que ainda não sabem ler e escrever, é importante utilizar os recursos de áudio, imagens, além de incentivar a escrita e a digitação de textos, para promover outras formas de expressão e comunicação.

Também é importante começar a orientar sobre a idade permitida para interagir nas redes sociais (13 anos), discutir possíveis riscos e potencialidades do meio *online* e possibilidades *offline*. Em relação aos *sites* de pesquisa, é fundamental ensinar a busca segura em diferentes fontes e também as formas corretas de referenciar.

- c) Dos 9 aos 12 anos (4^o ao 6^o Anos)** – incentivar a elaboração de trabalhos a partir de outros *sites*, assim como ensinar a usar serviços de armazenamento e sincronização de arquivos, tais como edição de arquivos *online*, produção e editoração de vídeos, por meio de diversos recursos. Explicar sobre direitos autorais e a importância de referenciar os conteúdos. Aos poucos, criar propostas pedagógicas para que as crianças possam se posicionar e falar sobre o que fazem com as tecnologias digitais. Além disso, prover espaços para que elas criem movimentos na escola, orientando seus colegas a partir de vídeos, manifestos, eventos.

À medida que as crianças passarem a interagir com outros dispositivos, incentivar a troca de experiências entre elas, por meio de diferentes artefatos tecnológicos e recursos que incentivem a troca cultural, a produção e outras significações frente à cultura lúdica produzida pelas crianças. Pedir que tragam notícias que provoquem a fala sobre as tecnologias e buscar mapear o consumo que fazem das tecnologias, orientando-as para que esteja tudo equilibrado. Apresentar possíveis consequências, como o aumento dos casos de miopia, de peso, perda de tempo de sono e pesadelos. E ainda introduzir procedimentos de etiqueta na internet e aferição da confiabilidade das informações.

Como uma primeira aproximação, sabemos que tais sugestões são provisórias, e suas propostas podem ser aprimoradas por cada familiar e/ou professor, seja por meio da reflexão sobre suas experiências, seja por meio de estudos, pesquisas e cursos de formação.¹¹³ Vale lembrar ainda que as faixas etárias foram assim distribuídas, em conformidade com as características do desenvolvimento infantil e também em diálogo com a proposta de Sergio Tisseron (2013) ao utilizar os intervalos: até 3 anos; de 3 a 6 anos; de 6 a 9 anos; de 9 a 12 anos.

¹¹³ Vale destacar as diferentes propostas de formação presencial e on-line oferecidas aos professores, familiares, associações e comunidade em geral pelo CREMIT “ Centro diRicerca sull’Educazione ao Media e ala Informazione e alla Tecnologia”, coordenado pelo Prof. PierCesare Rivoltella. Link: www.cremmit.it

Durante as propostas de formação desencadeadas nesta pesquisa, alguns aspectos relacionados ao conteúdo dos materiais, que nos serviram de inspiração e foram vistos e discutidos ao longo do trabalho, não foram explorados em sua totalidade, o que pode ser um ótimo campo de pesquisa e aprofundamento na continuidade da reflexão sobre o tema desta pesquisa. Com isso, outras pesquisas também podem explorar a fala das crianças a respeito do que consomem na infância, quando começaram a utilizar as tecnologias, quem as acompanha e realiza a mediação; ou num aprofundamento das pesquisas de diferentes países envolvendo crianças menores de 8 anos e o uso das tecnologias, etc.

Mas será que as preferências das crianças são de fato delas ou *inculcadas* pelos adultos diante de suas demandas com o ‘tempo’? Como os registros realizados pelos artefatos digitais estão sendo guardados na contemporaneidade? Seriam nas redes sociais? E como os aplicativos de comunicação são utilizados para rememorar um tempo que não volta mais? Qual o papel da escola e dos professores no momento de mudanças que vivemos no Brasil, em que cada vez mais se delega à família atribuições que seriam do Estado, como a de assegurar uma educação pública, gratuita e de qualidade?

Novas perguntas e quem sabe um novo caminho para outras pesquisas e/ou um pós-doutorado...

“[...] Talvez a relação com as novas tecnologias seja um dos principais fatores que influenciam de forma direta na formação da criança na atualidade.

Por isso, é importante refletirmos sobre a melhor forma de proporcionar esse contato para que as novas tecnologias sejam utilizadas de forma consciente, saudável e sem riscos à criança.

Assim, precisamos dia a dia avaliar e reavaliar sobre essa exposição.

A escola é a instituição que pode promover e disseminar essa avaliação de forma que oriente as famílias os pais e a sociedade em geral sobre esses recursos.

Afinal de contas, todos queremos uma sociedade mais evoluída e saudável”.

DENIS LIBERATO DELFINO (PAI DO MIGUEL, 5 ANOS, PROFESSOR E DOUTORANDO)

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Alessandra. O brincar em ambiente virtual: logar, postar, conversar. *In*: ALCANTARA, Alessandra; GUEDES, Brenda (org.). **Comunicação e Infância: processos em perspectiva**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Esterman; PARAÍSO, Mar Lucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. ISSN 1982-7199. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199>.

ANTONIO JUNIOR, Wagner. **Jogos digitais e a mediação do conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

AROLDI, Piermarco. Entrevista realizada concedida à Juliana C. Muller durante estágio no exterior. Università Cattolica del Sacro Cuore (UCSC). Milão, IT, 2017.

AVILA, Silviane de Luca. **Navegar no ciberespaço: as rotinas de navegação de crianças em processo de alfabetização**. 2014. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BANDEIRA, Lourdes; MELO, Hildete Pereira. **Tempos e Memórias do Feminismo no Brasil**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-

1083, out. 2007. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>.

BARON, Dan. **Alfabetização cultural**: a luta íntima por uma nova humanidade. São Paulo: Alfarrábio, 2004.

BBC BRASIL. Celular antes de dormir afeta sono, hormônios e desenvolvimento infantil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 jan. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2LnORKj>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BECCHI, Egle; FERRARI, Monica. Como educar: o *parenting* entre o privado e o social. In: SOUZA, Gisele (org.). **Criança em perspectiva**: olhares do mundo sobre o tempo das crianças. São Paulo: Cortez, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, máquinas e violência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 575-598, ago. 2004. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200012>.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, abr. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2ZW3ckf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados Ltda., 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil** – Cenários de mudança. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, mídias e aprendizagens: cenários de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2Y81sTE>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BILLINGTON, Charlotte. **How digital technology can support early language and literacy outcomes in early years settings**: a review of the literature. London: National Literacy Trust, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2J0cV3O>. Acesso em: 2 fev. 2016

BOCHORNY, Jucileny. **Cultura lúdica e televisão**: mediações no contexto escolar. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2012.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. Política Educativa e Cultura Digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, maio/ago., 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2JcW5OI>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A sociologia é uma ciência?** Entrevista de Pierrer Bourdieu concedida a Pierre Thuillier, 2000. No prelo.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed., 2. reimp. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

BOWLES, Nellie. Experts da tecnologia afastam seus filhos de *tablets* e telefones celulares. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2AfkJZu>. Acesso em: 22 set. 2018.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. **Narrativas acadêmicas e midiáticas produzindo uma geração digital**. 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BRANCATI, Daniela; AJELLO, Anna; RIVOLTELLA, Pier Cesar. **Guinzaglio elettronico**. Il telefono cellulare tra genitori e figli. Roma: Donzelli, 2009.

BRASIL. Lei nº 6533, de 24 de maio de 1978. Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 7777, 26 maio 1978. Disponível em: <https://bit.ly/2VG699l>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 13563, 16 jul. 1990a. Disponível em: <https://bit.ly/2vKtLeJ>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Lei 8.078, de 11 de setembro de 1990. Código de Defesa do Consumidor. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 3978, 10 out. 1990b. Disponível em: <https://bit.ly/2WniQ64>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997. Lei das eleições. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 21801, 1º out. 1997. Disponível em: <https://bit.ly/1sMmZf5>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Código Civil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 11 jan. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/1sMmZf5>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Ministério das Comunicações e o Ministério da Ciência e Tecnologia. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil – CETIC 2008**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2K4BHOH>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda. Resolução nº 163, de 13 de março de 2014a. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 4, 4 abr. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2vpH97G>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Lei do Marco Civil da Internet no Brasil. **Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 24 abr. 2014b. Disponível em: <https://bit.ly/1kxaoKm>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Ministério das Comunicações e o Ministério da Ciência e Tecnologia. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil – CETIC 2014**. São Paulo: Comitê Gestor

da Internet no Brasil, 2014c. Disponível em: <https://bit.ly/2V7DSEi>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 9 nov. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2IYrpS2>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 15 dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2IYrpS2>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Pesquisa sobre os usos das Tecnologias da Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros – CETIC 2016**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2J6BkFc>. Acesso em: 2 dez. 2018.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Pesquisa sobre os usos das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros – CETIC 2017**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2YbZSk7>. Acesso em: 3 dez. 2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BUCKINGHAM, David. Crescer na era das mídias eletrônicas. Tradução: Gilka Girardello, Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

CANASSA, Luciana Maria Rinaldini. **Infância, TICs e brincadeiras**: um estudo na visão de profissionais da Educação Infantil: desafios da geração *homo sapiens*. 2013 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013.

CASTRO MORALES, Juliet Carolina. **Práticas coeducativas em torno a la cultura digital**: (des)encontros intergeracionais. 2018. 296 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CAVALCANTE, Sandra Regina. **Trabalho Infantil artístico**: do deslumbramento à ilegalidade. São Paulo: LTr, 2011.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE – CETIC. **Centro Unesco**. [S. l.], [2013?]. Disponível em: cetic.br/unesco. Acesso em: 13 mar. 2018.

CHAUDRON, Stéphane. **Young Children (0-8) and digital technology**: a qualitative exploratory study across seven countries. [S. l.]: Publications Office of the European Union, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/1vJqXWk>. Acesso: 20 jun. 2016.

CHAUDRON, Stéphane; DI GIOIA, Rossana; GEMO, Monica. **Young children (0-8) and digital technology**: a qualitative study across Europe. [S. l.]: European Commission, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2NT1cmU>. Acesso em: 20 set. 2018

CHRISTENSEN, Pia Haudruo *et al.* Mobilidades cotidianas das crianças: combinando etnografia, GPS e tecnologias de telefone móvel em pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-982, jul./set. 2014. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014128646>.

CLUBINHO da Laura. Canal. **YouTube**, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2IbnwVo>. Acesso em: 20 nov. 2018.

COLLIER, Anne. 7 great developments in internet safety that happened in 2018. **Blog Department of Media and Communications**, [S. l.], 16 jan. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2DKWYdE>. Acesso em: 20 jan. 2019.

COLLOMP, Alain. Famílias, habitações e coabitações. *In*: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (org.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao século das luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

COOPER, Anderson. Estudo inovador examina os efeitos do tempo de tela em crianças. **CBS News**, [S. l.], 9 dez. 2018. Disponível em: <https://cbsn.ws/2vDE2t4>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CORRÊA, Luciana. **Eu tenho “Insta”**: infâncias, consumo e redes sociais, os usos e apropriações do aplicativo Instagram por crianças da cidade de São Paulo. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo) – Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2015.

CORRÊA, Luciana. Geração **YouTube**: um mapeamento realizado sobre o consumo e a produção infantil de vídeos para crianças de zero a 12 anos – Brasil 2005-2016. [S. l.]: ESPM, 13 set. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2JecQcj>. Acesso em: mar. 2018.

CORRÊA, Luciana. **Influenciadores mirins no YouTube Brasil e o impacto mercadológico**. In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. TIC Kids Online Brasil 2017. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. p. 41-48. Disponível em: <https://bit.ly/2IEv5rM>. Acesso em: 14 nov. 2018.

CORSARO, Willian A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O Movimento Feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Gênero**, Niterói, v. 5, n. 2, p. 9-35, 2005. DOI: <https://doi.org/10.22409/rg.v5i2.380>.

COSTA, Ana Alice Alcantara; SARDENBERG, Cecília Maria. O feminismo no Brasil: uma (breve) retrospectiva. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; SARDENBERG, Cecília Maria (org.). **O feminismo no Brasil**: reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa em Educação: concepção de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. **Cadernos**

de Pesquisa, São Paulo, n. 90, p. 15-20, ago. 1994. Disponível em: <https://bit.ly/2LIFMBC>Acesso em: 10 abr. 2015.

CUNHÃ, Coletivo Feminista. **Grupos de mulheres da Paraíba: retalhos de uma história**. João Pessoa: Textoarte Editora, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Cálie P. Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. *et al.* **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DONATI, Pierpaolo. Introduzione al nuovo rapporto CISF. *In*: CENTRO INTERNAZIONALE STUDI FAMIGLIA. **Relazioni familiar nell'era delle reti digitali**. Milano: San Paolo, 2017a.

DONATI, Pierpaolo. L'avvento della "famiglia ibridata": come le nuove tecnologie influenzano le relazioni familiari. *In*: CENTRO INTERNAZIONALE STUDI FAMIGLIA. **Le relazioni familiar nell'era delle reti digitali**. Milano: San Paolo, 2017b.

DUERAGER, Andrea; LIVINGSTONE, Sonia. **How can parents support children's internet safety?**. EU Kids Online, London, UK, 2012. ISSN 2045-256X. Disponível em: <https://bit.ly/2GZ9yIm>. Acesso em: 14 abr. 2016.

EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Aspectos Gerais. *In*: EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed: 1999.

EU KIDS ONLINE. **London School of Economics and Political Science**, [S. l.], [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/1j2ga1S>. Acesso em: dez. 2015.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006a.

FANTIN, Monica. As crianças e o repertório lúdico contemporâneo: entre as brincadeiras tradicionais e os jogos eletrônicos. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 9-24, 2006b. <https://doi.org/10.5335/rep.v13i2.7829>.

FANTIN, Monica. Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 6, p. 87-100, set./dez. 2017. ISSN: 2448-3583. DOI: <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v2i6.2377>

FANTIN, Monica. Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 66-80, jan. 2018. E-ISSN: 1676-2592. Disponível em: <https://bit.ly/2UYs33l>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FANTIN, Monica. **Fragmentos sobre o desafio das mediações educativas no contexto da cultura digital**. 2019. No prelo.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesar. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. **Revista Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, v. 36, n. 1, p. 89-104, jun. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2vHYJUp>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

FANTIN, Monica; MULLER, Juliana Costa. As crianças, o brincar e as tecnologias. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (org.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017.

FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira!” - questões teóricas, epistemológicas e éticometodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa

etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2LoNaMK>. Acesso em: 20 jul. 2016.

FERREIRA, Marlucci Guthiá. **A cultura lúdica das crianças contemporâneas na ‘sociedade multitela’**: o que revelam as ‘vozes’ de meninos e meninas de uma instituição de Educação Infantil. 2014. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FERRI, Paulo. Immigranti digitali un po’ speciali: i genitori. *In*: MANTOVANI, S.; FERRI, Paolo. **Digital Kids**: come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti. Rizzoli Etas: Bologna, 2008.

FETT, Ana Maria Munhoz; NÉBIAS, Cleide Marly. As mediações tecnológicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 112-141, dez. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2Y6kZUa>. Acesso em: 27 jul. 2016.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003. v. único. (Série Novo Ensino Médio).

FORMBY, Susie. **Parents’ perspectives**: children’s use of technology in the Early Years. London: National Literacy Trust, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2DMM2fI>. Acesso em 2 fev. 2016.

FRANÇA profbe que alunos levem celular para a escola, até mesmo desligado. Color. 7 min. **Globoplay**, [S. l.], 5 ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2PHvzOu>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FURLAN, Julia Zerbetto. **Atividade de modelo/manequim e o trabalho infante-juvenil**. São Paulo: LTr, 2009.

GARCÍA, Carolina. Odeio o celular da minha mãe porque ela sempre está com ele. **El País**, [S. l.], 26 maio 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2J8ZOgq>. Acesso em: set. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178, jan./jun. 2009. ISSN 2175-795X. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p167>.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à Internet. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. v. 1, p. 1-16. (1 CD-ROM).

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2007. v. 4.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil brasileiro**. Direito de família. 15 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018. v. 6.

GONZALEZ, Robbie. We've got the screen time debate all wrong. Let's fix it. **Wired**, [S. l.], 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2TW64hX>. Acesso em: jan. 2019.

GREEN, Leila *et al.* **Toddlers and tablet: exploring the risks and benefits 0-5s face online**. **ECU**, [S. l.], 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2WDigS7>. Acesso em: 20 ago. 2017.

GUEIROS, Dalva Azevedo. Família e proteção social: questões atuais e limites da solidariedade familiar. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 21, n. 71, p. 103-121, set. 2002.

HAAGER, Julia S.; KUH BANDNER, Christof; PEKRUN, Reinhard (2016) To Be Bored or Not To Be Bored - How Task- Related Boredom Influences Creative Performance. **The Journal of Creative Behavior**, [S. l.], v. 52, n. 4, p. 297-304, jun. 2016. DOI: 10.1002/jocb.154.

HADDON, Leslie. Mediazione parentale all'uso di internet. La valutazione delle relazioni familiari. *In*: SCABINI, Eugenia; ROSSI,

Giovana (org.). **Famiglia e nuovi media**. Milano: Vita e Pensiero, 2013. p. 69-90.

HEALTHY.CHILDREN.ORG. Academia Americana de Pediatria. Home page. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2DSICt5>. Acesso em: 20 ago. 2017.

HELPLINE. Indicadores Helpline. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2DU4zqj>. Acesso em: 10 nov. 2018.

HOLLOWAY, D.; GREEN; L.; LIVINGSTONE, S. Zero to eight: young children and their internet use. London: EU Kids Online, 2013. ISSN 2045-256X. Disponível em: <https://bit.ly/1ojeZ1e>. Acesso em: 20 mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DA FAMÍLIA – IBDFAM. Projeto de Estatuto das Famílias é apresentado no Senado. **Jusbrasil**, [S. l.], 13 nov. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2H2gbIH>. Acesso em: 22 mar. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DA FAMÍLIA – IBDFAM. **Consulta Pública sobre o Estatuto das Famílias está a todo vapor**. Vote já!. Belo Horizonte, 8 nov. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2ru6eMC>. Acesso em: 20 mar. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico 2010** – famílias e domicílios. Rio de Janeiro: 2010. ISSN 0104-3145. Disponível em: <https://bit.ly/2wWiENL>. Acesso em: 30 jun. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua (PNAD): Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal – 2016**. [S. l.]: IBGE, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2QOxb8x>. Acesso em: Nov. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua (PNAD): Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para**

uso pessoal – 2017. [S. l.]: IBGE, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2HpZaIC>. Acesso em: 10 nov. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Coordenação de população e indicadores sociais. **Sistemas de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2oFgIKP>. Acesso em: 12 nov. 2018.

ITABORAÍ, Nathalie Reis. **Mudanças nas famílias brasileiras (1976-2012)**: uma perspectiva de classe e gênero. 2015. 490 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

JABR, Ferris. The reading brain in the digital age: the science of paper versus screens. **Scientific American**, [S. l.], 11 abr. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2DOQXwr>. Acesso em: 20 nov. 2018.

JACSON, Jasper. Childwise. Children spending more time online than watching TV for the first time. **The Guardian**, [S. l.], 26 jan. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2cxogIw>. Acesso em: 20 jan. 2018.

TIC KIDS ONLINE BRASIL. **Cetic**, [S. l.], 2019 Disponível em: <https://bit.ly/2LqAUeJ>. Acesso em: 20 jul. 2015.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2. ed. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

KINCHELOE, Joe L. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. *In*: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathlenn S. (org.). **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 101-122.

KNAUL, Ana Paula. **Novos letramentos na escola**: uma análise da integração do *tablet* às práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. 2015. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LARRAÑAGA, Garmendia *et al.* Las madres y padres, los menores e Internet. Estrategias de mediación parental em España. **Doxa**

Comunicación, [S. l.], n. 17, p. 99-117, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2zgehB0>. Acesso em: 5 jan. 2016

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2YgonMB>. Acesso em: 5 abr. 2016.

LAPA, Andrea Brandão; LACERDA, Anderson Lopes; COELHO, Isabel Colucci. A cultura digital como espaço de possibilidade para a formação de sujeitos. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, [S. l.], n. 2, v. 13, 2018. ISSN: 1981-0695. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1981-0695.2018v13n2.42993>.

LIVINGSTONE, Sonia. Digital Skills matter in the quest for the “Holy Grail”. **Pareting for a Digital Future**, [S. l.], fev. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2POqZhE>. Acesso em: ago. 2018.

LIVINGSTONE, Sonia; DAS, Ranjana. POLIS media and family report. **Polis**, London, p. 1-20, dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2DUOJvJ>. Acesso em: 5 jan. 2016.

LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie (ed.). **Kids online: opportunities and risks for children**. London: Policy Press, 2009.

LIVINGSTONE, Sonia; HELSPER, Ellen. Parental mediation and children’s Internet use. **Journal of broadcasting & electronic media**, [S. l.], v. 52, n. 4, p. 581-599, 2008. ISSN 0883-8151. DOI: 10.1080/08838150802437396.

LIVINGSTONE, Sonia; KUCIRKOVA, Natalia. Why the very idea of ‘screen time’ is muddled and misguided. **Pareting for a Digital Future**, [S. l.], fev. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Jnou4y>. Acesso em: jan. 2019.

LIVINGSTONE, Sonia; MASCHERONI, Giovanna; MURRU, M. F. Social networking among European children: new findings on privacy, identity and connection. **Hermès**, [S. l.], n. 59, p. 89-98, 2011. ISSN 0767-9513. Disponível em: <https://bit.ly/2JnFkQX>. Acesso em: 20 nov. 2018.

LÔBO, Paulo. Entidades familiares constitucionalizadas: para além do *numerus clausus*. **JurisWay**, [S. l.], 29 abr. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2HMwybG>. Acesso em: 21 dez. 2018.

MACEDO, Adriana Gomes Medeiros de; ACIOLE, Tereza Joziene Alves da Costa. **Trabalho infantil em atividades artísticas: direitos humanos violados?** [S. l.: s. n.], [2013?]. Disponível em: <https://bit.ly/2DUeDQe>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. Pesquisa *online* com crianças nas redes sociais: desafios e desvios metodológicos. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SANTOS, Núbia de Oliveira; LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho (org.). **Infância, juventude e educação: práticas e pesquisas em diálogo**. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EdUFBA, 2009.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed: 1999.

MANEVY, Alfredo. O que é cultura digital? In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio (org.). **Cultura digital.br.**, Rio de Janeiro: Azouge Editorial, 2009. p. 35-43, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2hktGpb>. Acesso em: 2 fev. 2018

MANTOVANI, Susanna; FERRI, Paolo. **Digital Kids: come i bambini usano il computer e come protebbero usarlo genitori e insegnanti**. Milano: Rizzoli Etas, 2008.

MANTOVANI, Susanna. Entrevista cedida à Juliana C. Muller durante estágio no exterior. Università degli Studi di Milano Bicocca. Milão, IT, 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MASCHERONI, Giovanna. La sfida di internet al ruolo genitoriale. I dati “EU Kids Online”. *In*: SCABINI, Eugenia; ROSSI, Giovanna (org.). **Famiglia e nuovi media**. Milano: Vita e Pensiero, 2013. p. 55-67.

MASCHERONI, Giovanna; ÓLAFSSON, Kjartan. **Net Children Go Mobile**: mobile internet access and use among European children. Initial findings of the Net Children Go Mobile Project. Milano: Educatt, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/300efJo>. Acesso em: set. 2016.

MASCHERONI, Giovanna; ÓLAFSSON, Kjartan. **Net Children Go Mobile**: risks and opportunities. Second edition. Milano: Educatt. 2014.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação com extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MENEGUZZO, Lorivane Aparecida. **O brincar na educação infantil**: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2014.

MINGRINO, Marta. I media digitali: definizione, caratteri, tipologia. *In*: RIVOLTELLA, Cesare; FERRARI, Simona (org.). **A scuola con i media digitali**: didattiche, strumenti. Milano: V&P, 2010. p. 11-25.

MOST popular social networks worldwide as of January 2019, ranked by number of active users (in millions). **Statista**, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2ddRJHi>. Acesso em: 3 fev. 2018.

MÜLLER, Juliana Costa. **Crianças na contemporaneidade**: representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil. 2014a. 193 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MÜLLER, Juliana Costa. Eventos culturais infantis e a representação da criança na contemporaneidade. *In*: ANPED SUL, 10. Florianópolis, 2014. **Anais** [...]. Florianópolis: Editora ANPEd, 2014b. p. 1-18. Disponível em: <https://bit.ly/2HgXPnB>. Acesso em: nov. 2015.

MÜLLER, Juliana Costa. Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer?. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37. **Anais** [...]. Florianópolis, 2015. Florianópolis: Editora ANPEd, 2015. p. 1-17.

MÜLLER, Juliana Costa; MARTINS, Karine Joulie. Reprodução social e desenvolvimento humano: mídia-educação enquanto possibilidade de transformação social. *In*: PEREIRA, S.; PINTO, M. (ed.), **Literacia, Media e Cidadania** – Livro de Atas do 4.º Congresso. Braga: CECS, 2017. p. 352-362.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educ. Real.**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 607-625, 2012. ISSN 2175-6236. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200015>.

NETO, João. Cresce proporção de mulheres que tiveram filhos após os 30 anos. Estatísticas sociais. **Agência IBGE**, [S. l.], 31 out. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2YfUP1z>. Acesso em: nov. 2018.

OROZCO, Gomez. Recepcion televisiva: tres aproximaciones y una razon para su estudio. **Cuadernos de Comunicación y Praticas Sociales**, México D. F., n. 2, p. 53-64, 1991.

OROZCO, Gomez (org.). **Recepciones e Mediaciones**. Bogotá: Editorial Norma, 2002.

ORTIZ, Renato. O caminho da mediação. **Jornal de Resenhas, Campinas**, jun. 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2V6ij7d>. Acesso em: 15 out. 2018.

PANORAMA MOBILE TIME. **Crianças e smartphones no Brasil - 2017**. [S. l.], nov. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Jz8FYJ>. Acesso em: 20 nov. 2018.

PANORAMA MOBILE TIME. **Crianças e smartphones no Brasil - 2018**. [S. l.], out. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Jf4wdd>. Acesso em: 20 nov. 2018.

PAPERT, Seymour. **The connect family: bridging the digital generation gap**, long street press. Milano: Mimesis, 2006.

PATRÃO, Ivone; MACHADO, Mariana; BRITO, Rita. O funcionamento familiar, o bem-estar e o uso da internet. *In*: PATRÃO, Ivone; SAMPAIO, Daniel (org.). **Dependências online**: o poder das tecnologias. Lisboa: Pactor, 2016.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. *In*: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, Sara; PEREIRA, Luís; TOMÉ, Vítor (org.). **25 + um**: agenda de actividades de educação para os media. Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2vIBGJt>. Acesso em: 10 ago. 2017.

PETANI, Rozana; BRCIC, Karamatic, Matilda. Family environment, communication and media education. **Perspectives of Innovations, Economics and Business**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 132-142, 2014. <http://dx.doi.org/10.15208/pieb.2014.15>.

PINTO, Manuel, SARMENTO, Manuel J. (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

PLANETA das gêmeas. Canal. **YouTube**, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2qMjvym>. Acesso em: 20 nov. 2017.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

PRADO, Cláudio. O que é cultura digital? *In*: SAVAZONI, R.; COHN, S. (org.). **Cultura digital.br.** Rio de Janeiro: Azouge Editorial, 2009. p. 45-53. Disponível em: <https://bit.ly/2hktGpb>. Acesso em: 2 fev. 2018

PRZYBYLSKI, A. K.; WEINSTEIN, N. Digital screen time limits and young children's psychological well-being: evidence from a population-

based study. **Child Development**, [S. l.], v. 90, n. 1, p. 56-65, dez. 2017. <https://doi.org/10.1111/cdev.13007>.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. *In*: MULLER, Fernanda (org.) **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUARTIERO, Elisa. M.; BONILLA, Maria H.; FANTIN, Monica (org.). **Projeto UCA: entusiasmos e encantamentos de uma política pública**. Salvador: Edufba, 2015.

RABAY, Gloria. Freire; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Participação da mulher no parlamento brasileiro e paraibano. **Org & Demo**, Marília, v. 12, n. 1, p. 81-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2VQGb36>. Acesso em: 16 jan. 2018.

RICH. Michael. As mídias e seus efeitos na saúde e no desenvolvimento de crianças e adolescentes: reestruturando a questão da era digital. *In*: ABREU, Cristiano Nabuco; EISENSTEIN, Evelyn; ESTEFENON, Susana Graciela Bruno (org.). **Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

RIDEOUT, Victoria J. Parents, children e media: a Kaiser Family foundation surve. **The Henry J. Kaiser Family Foundation**, Menlo Park, CA, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2Ws1Ify>. Acesso em: 5 fev. 2016.

RIDEOUT, Victoria J.; VANDEWATER, Elizabeth A.; WARTELLA, Ellen A. Zero to Six: electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers. **The Henry J. Kaiser Family Foundation**, Menlo Park, CA, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/28SMVpo>. Acesso em: 3 mar. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2Wtz1iv>. Acesso em: 20 dez. 2018.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. *In*: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 17-29.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Fare Didattica con gli EAS**. Brescia: La Scuola, 2013.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Entrevista concedida à Juliana C. Muller durante estágio no exterior. Università Cattolica del Sacro Cuore (UCSC). Milão, IT, 2017.

RODRIGUES, Diva Lúcia. **Representações de professores sobre o uso da informática na Educação Infantil**: estudo de caso em uma escola pública de Santa Maria (DF). 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], v. 40, n 141, p. 693-728, set./dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2Wtz1iv>. Acesso em: 20 fev. 2016.

SAFERNET BRASIL. Página de Direitos Humanos na internet. [S. l.], 2019. Disponível em: <http://www.safernet.org.br/site/institucional>. Acesso em: fev. 2018

SAMPAIO, Joseilda; BONILLA, Maria Helena Silveira. Os jovens na contemporaneidade: a experiência da articulação entre a dinâmica da escola e um projeto de inclusão digital. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 19, n. 1, p. 181-193, jan./jun. 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 35-50, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2J2Qfkb>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SARTI, Cynthia Andersen. Famílias enredadas. *In*: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA – SBP. **Saúde de crianças e adolescentes na era digital**. Manual de orientação. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2x3acfK>. Acesso em: 5 mar. 2017.

SEFTON-GREEN, Julian *et al.* **Establishing a research agenda for the digital literacy practices of young children: a white paper for COST Action IS1410**. [S. l.]: ECOST, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2J9ZyOv>. Acesso em: 20 mar. 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHMIDT, M. E. *et al.* The Effects of electronic media on children ages zero to six: a history of research. **The Henry J Kaiser Family Foundation**, Menlo Park, CA, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/1MQqBo1>. Acesso em: 3 fev. 2016.

SILVA, Carmen; CAMURÇA, Silvia. **Feminismo e movimento de mulheres**. Recife: SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia, 2010.

SILVA, Julia; PIVA, Camila. **Quero ser uma YouTuber**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2017.

SILVA, Perseu Pereira da. Narrativas multimídias de infâncias contemporâneas: crianças no YouTube. *In*: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SANTOS, Núbia de Oliveira; LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho (org.) **Infância, juventude e educação: práticas e pesquisas em diálogo**. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

SILVA, Regina Beatriz Tavares da. O retorno do estatuto destruidor das famílias. **Estatão**, [S. l.], 14 jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2VWGD01>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.).

Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVERSTONE, R. Entrevista. **Carta Capital**, São Paulo, p. 58, 12 fev. 2003.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia**. Rio de Janeiro: Loyola, 2005.

SIMÕES, José Alberto *et al.* Crianças e meios digitais móveis em Portugal: resultados nacionais do Projeto Net Children Go Mobile. Lisboa: Cesnova, nov. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2vLWOHh>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SOLER, Simone. “**Se chover assistimos TV**”: práticas e mediações pedagógicas em relação à televisão na educação infantil. 2015. 337 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

TIC KIDS ONLINE BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil** – 2016. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/306So3d>. Acesso em: 15 nov. 2017.

TIC KIDS ONLINE BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil** – 2017. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2U0R9hz>. Acesso em: 20 nov. 2018

TISSERON, Serge. Introduzione. *In:* TISSERON, Serge; MISSONNIER, Sylvain; STORA, Michael (org.). **Il bambino e il rischio del virtuale**. Traduzione di Rossana Di Nola. Borla: Dunod, 2006.

TISSERON, Serge. **3-6-9-12:** diventare grandi all’epoca degli schermi digitali. Traduzione di Pier Cesare Rivoltella. Editrice: La Scuola, 2013.

TOMAZ, Renata. **O que você vai ser antes de crescer?** – *youtubers*, infância e celebridade. 2017. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de

Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2H4NNFX>. Acesso em: 20 jul. 2018.

TOMAZ, Renata. YouTube, infância e subjetividade: o caso Julia Silva. *In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS*, 25. 2016, Goiânia-GO. **Anais** [...]. São Paulo: Editora Anpocs, 2016. p. 1-28. Disponível em: <https://bit.ly/2JmbA6V>. Acesso em: 20 jul. 2018.

TOMÉ, Vítor. Entrevista concedida à Juliana C. Muller durante estágio no exterior. Universidade do Algarve (UAlg). Faro, PT, 2017.

VIGOTSKI. Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEIHER, Helga. Tempo da profissão e tempo das famílias: suas modificações sociais. *In: SOUZA, Gisele de (org.). A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo da infância*. São Paulo: Cortez, 2007.

ZUBEN, Miriam Von. Crianças de 5 a 8 anos usuárias de internet: desafios e recomendações para pais e educadores. *In: TIC KIDS ONLINE. Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil - 2014*. São Paulo: Comitê Gestor de Internet no Brasil, 2015. p. 111-122. Disponível em: <https://bit.ly/2VaafCk>. Acesso em: 29 nov. 2018.

WAGNER, Adriana *et al.* Introdução: os desafios da sociedade contemporânea – revisitando conceitos. *In: WAGNER, Adriana (org.). Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

WE ARE SOCIAL. **Digital in 2017**. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2rvcmGk>. Acesso em: 2 mar. 2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO FAMÍLIAS

Crianças e tecnologias digitais: desafios da mediação familiar e escolar

Querida família.

Eu, Juliana Costa Müller, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, envio o presente documento que faz parte da pesquisa orientada pela Prof.^a Dr.^a Monica Fantin com o objetivo de conhecer como se dão as relações familiares no uso das tecnologias.

Suas informações são muito ricas para essa compreensão, por isso contamos com sua gentileza e parceria nessa etapa.

*Na condição de pesquisadores, conforme lei brasileira (Res. CNS 466/12), garantimos o sigilo absoluto quanto à identidade do representante, do representado/assistido e das informações.

1. Qual o nome do seu filho(a)? *

Exemplo: Juliana Alves

2. Qual a idade de seu filho(a)?

Marcar apenas uma alternativa

- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- 6 anos
- 7 anos
- 8 anos

3. Seu filho(a) frequenta:

Marcar apenas uma alternativa

- Educação Infantil
- Séries Iniciais

4. Qual seu nome, idade e grau de parentesco com a criança? *

Exemplo: Maria, tenho 30 anos e sou a mãe do Julio.

Nome: _____

Idade: _____

Grau de parentesco: _____

5. Com quem você mora? Quais as idades e profissões dessas pessoas?

Exemplo: Moro com meu marido, que é vigilante e tem 39 anos, com minha mãe, que é aposentada e tem 60 anos, e com meu filho, que é estudante e tem 5 anos.

6. Assinale abaixo o grau de escolaridade:

Marcar apenas uma alternativa.

- Mãe: Ensino Fundamental incompleto
- Mãe: Ensino Fundamental completo
- Mãe: Ensino Médio incompleto
- Mãe: Ensino Médio completo
- Mãe: Ensino Superior incompleto
- Mãe: Ensino Superior completo
- Mãe: pós-graduação

7. Assinale abaixo o grau de escolaridade:

Marcar apenas uma alternativa.

- Pai: Ensino Fundamental incompleto
- Pai: Ensino Fundamental completo
- Pai: Ensino Médio incompleto
- Pai: Ensino Médio completo
- Pai: Ensino Superior incompleto
- Pai: Ensino Superior completo
- Pai: pós-graduação

8. Qual a renda mensal de sua família?

Marcar apenas uma alternativa.

- Até R\$ 1.660,00
- De R\$ 1.660,00 a R\$ 2.640,00
- De R\$ 2.640,00 a R\$ 4.400,00
- De R\$ 4.400,00 a 7.040,00
- De R\$ 7.400,00 a 8.800,00
- Acima de R\$ 8.800,00

9. Quais dessas tecnologias digitais você possui?

Marque todas que se aplicam.

- Computador de mesa
- Laptop/Notebook*
- Celular com acesso à internet
- Celular sem acesso à internet
- Tablet*
- Aparelho de videogame
- Televisão com acesso à internet
- Televisão

Outro: _____

10. Quantas vezes na semana seu filho(a) utiliza:

Marcar apenas uma alternativa por linha.

Mídia	Não utiliza	Uma vez	2 a 4 vezes	5 a 6 vezes	Todos os dias
Computador de mesa					
<i>Laptop/Notebook</i>					
Celular com acesso à internet					
Celular sem acesso à internet					
<i>Tablet</i>					
Aparelho de videogame					
Televisão com acesso à internet					
Televisão					

11. Quanto tempo por dia seu filho(a) utiliza:

Marcar apenas uma alternativa por linha.

Mídia	Não utiliza	Uma hora	Até 2 horas	Até 3 horas	> 3 horas
Computador de mesa					
<i>Laptop/Notebook</i>					
Celular com acesso à internet					
Celular sem acesso à internet					
<i>Tablet</i>					
Aparelho de videogame					
Televisão com acesso à internet					
Televisão					

13. Seu filho(a) costuma utilizar as tecnologias para: *

Pode assinalar mais de 1 opção.

- Se comunicar
- Desenhar/Pintar
- Fotografar/Filmar
- Assistir desenhos/séries
- Assistir vídeos no YouTube
- Acessar redes sociais
- Baixar jogos da internet
- Jogar *online*
- Jogar *offline*
- Fazer trabalhos e pesquisas
- Não utiliza

Outra: _____

14. Seu filho(a):

Marque apenas uma alternativa.

- Acessa a internet sozinho(a)
- Acessa a internet acompanhado de outra pessoa

15. Esse acesso geralmente é acompanhado por quem?

- Pai
- Mãe
- Irmão(ã) mais novo(a)
- Irmão(ã) mais velho(a)
- Avó
- Avô
- Amigo(a)
- Outros parentes
- Acessa a internet sozinho(a)
- Não acessa a internet

16. Quando seu filho(a) tem dúvidas em relação ao uso das tecnologias, ele procura alguém? Se sim, quem?

17. O uso das tecnologias pelas crianças vem gerando muitos debates na sociedade. Como você percebe o papel da família e da escola diante dessa realidade?

18. Você teria interesse em participar de encontros para conversar mais a respeito do papel da família no uso que as crianças fazem das tecnologias? Se sim, quais os motivos e suas expectativas?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORAS

As perguntas abaixo fazem parte da pesquisa de doutorado que tem como objetivo “refletir sobre as possibilidades de mediações da família e de professores nas relações entre criança e tecnologias”.

Professora:

Idade:

Formação:

Tempo de trabalho:

- 1) Faz uso das tecnologias na prática pedagógica docente? Em quais momentos?
- 2) Quais os motivos levam você a utilizar ou não as tecnologias no trabalho com as crianças? (relevância que as tecnologias possuem no contexto da Educação Infantil e no grupo em que atuam; como a alfabetização digital é percebida na Educação Infantil).
- 3) As crianças, na instituição de Educação Infantil, fazem uso de alguns artefatos tecnológicos? O que costumam fazer e/ou comentar? Há mediação no uso dos artefatos? De que maneira? E se não fazem, você percebe alguns elementos que indicam que as crianças fazem uso das tecnologias em outros contextos?
- 4) Você identifica benefícios e/ou riscos no uso das tecnologias pelas crianças? Quais?
- 5) Como percebe o papel do(a) professor(a) no uso das tecnologias na escola e fora dela?
- 6) Como percebe a interlocução entre família e escola em relação ao uso dos artefatos tecnológicos? (Exemplo se necessário: acesso, segurança, proteção, etc.).
- 7) Os familiares já relataram algum fato relacionado ao uso das tecnologias digitais pelas crianças?
- 8) As crianças apresentam indagações relacionadas aos usos das tecnologias? O que trazem e como você responde? Se sente preparado(a)? (explica, busca saber mais sobre, não abre muito para outras perguntas).

- 9) Você tem interesse em participar de um curso de formação sobre as práticas culturais com as tecnologias? Por quê? Quais suas expectativas? De que maneira poderia contribuir com sua formação e na mediação das crianças?
- 10) Como o uso das tecnologias pode ampliar o repertório cultural das crianças?

APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA VITOR TOMÉ (UALg, PORTUGAL)

- 1 - As crianças, desde mais novas, vêm fazendo uso das tecnologias. Como você percebe a presença da família na educação das crianças para o uso das tecnologias digitais?
- 2 - Sabendo que as tecnologias digitais vêm ocupando espaços nas relações familiares, de que forma elas interferem nas relações familiares?
- 3 – Por que é importante falar em educação para o uso das tecnologias digitais com as famílias e professores(as)?
- 4 - A partir das pesquisas que tem realizado com crianças menores de 9 anos, como, por exemplo, a financiada pela COST “Digilitey” e o Projeto Piloto ‘Educação para cidadania digital e participação democrática (2015 – 2018):
 - *Como ocorreu a aproximação aos(as) professores(as) e famílias?
 - *Diante das especificidades de desenvolvimento das crianças menores, como ocorre a formação e atuação com os(as) professores (as)?
 - *Quais facilidades e dificuldades encontradas no trabalho com: família, professores(as) e comunidade no geral?
 - *Com 25 horas de curso propostas, percebe alguma melhora na prática pedagógica das professoras em relação às tecnologias? Houve continuidade dessa prática?
- 5 - Na realidade educativa de Portugal, há uma preocupação com o uso das tecnologias na educação de crianças pequenas por parte do governo, famílias e escola ?
- 6 - Como as diferenças sociais no uso das tecnologias atuam para minimizar/aumentar as formas de exclusão e desigualdade?
- 7 - Hoje, o que é educar? Está mais difícil educar do que há tempos atrás?
- 9 - Que ponto destacaria sobre as relações professores-famílias-crianças e uso das tecnologias?

APÊNDICE D – ROTEIRO ENTREVISTA PESQUISADORES ITÁLIA

(Pier C. Rivoltella (UCSC), Piermarco M. Aroldi (UCSC) e Suzana Mantovani, Milano Bicocca)

- 1 - As crianças, desde mais novas, vêm fazendo uso das tecnologias.
Qual a importância da presença da família na educação das crianças?
- 2 - Como as tecnologias interferem nas relações familiares?
- 3 - De que modo as tecnologias nos ajudam a pensar sobre a cultura da infância nos espaços escolares?
- 4 - Porque devemos falar de uma educação para o uso das tecnologias com as famílias e com as escolas?
- 5 - Na educação das crianças na Itália, percebe que as famílias e escolas se preocupam com a mediação das tecnologias?
- 6 - Como as diferenças sociais e o uso das tecnologias podem minimizar/aumentar as formas de exclusão e desigualdade?
- 7 - Hoje, o que é educar? A seu ver, educar hoje é mais difícil do que há tempos passados?
- 8 - Há algum ponto que gostaria de destacar sobre as relações dos professores e famílias no uso das tecnologias?

APÊNDICE E – ROTEIRO GRUPO FOCAL

1 PROIBIÇÃO/PERMISSÃO:

Notícia sobre o uso do celular na França: apresentar 2 a 3 min do vídeo e trabalhar as duas posições (atenção e aprendizagem).

Risco para área da saúde, pra educação ajuda.

E para vocês? Se fosse pra dar um recado aos professores o que diriam? Como se faz a mediação?

Alguns não conseguem fazer a mediação e proibem.

Como podem fazer? Link: <https://bit.ly/2DM0AvQ>.

E o que as crianças dizem disso? Gostam?

Tem uma que odeia.

2 PERGUNTA: Será que todas as crianças gostam de tecnologias e incitar suas respostas a partir dessa leitura:

“Odeio o celular da minha mãe porque ela sempre está com ele”

“Se você tivesse que me falar de um invento que gostaria que não existisse, qual seria?”, perguntou Jen Adams Beason dias atrás a seus alunos. Todos responderam. Mas um deles chamou a atenção da professora. Um menino do Ensino Fundamental (entre sete e oito anos) respondeu à pergunta da seguinte maneira: “Se tivesse que falar de qual invenção não gosto, a resposta seria: o celular dos meus pais, porque estão todo o dia com ele. Às vezes ter um é um hábito muito ruim”.

Ele não foi o único que teve essa ideia: quatro estudantes dos 21 que estão na mesma classe sugeriram o mesmo. Não é só nos EUA que isso acontece. No Brasil também. Por outro lado, na educação ajuda na aprendizagem, interação.

Vocês acham que ajudam mais ou atrapalha? Conhecem alguma criança que faz uso excessivo?

Notícia da criança que odeia o celular: porque será que ela odeia? Por que a mãe não dá atenção? A mediação da família seria a mesma da escola?

3 CONSTRUÇÃO DE PISTAS SOBRE A MEDIAÇÃO:

E se fosse pra construirmos um, como faríamos?

O que seria de 0 a 3 anos? De 3 a 6 anos? De 6 a 9 anos? De 9 a 12 anos?

O que fariam sobre o uso das tecnologias pelas crianças?

Do ponto de vista das famílias e professoras?

4 SOCIALIZAÇÃO – o Manifesto do Tisseron:

É interessante divulgar?

O que modificariam com as idades?

E os riscos antes de dormir?

Tanto na questão da família quanto na escola? (como emerge na discussão e como aparece como pista no Manifesto do Tisseron?).

Fecha apresentando o que o Tisseron traz sobre o Manifesto (uso, controle e mediação).

Quais sugestões você daria para discutir com as famílias na escola?

E com os professores?

E com as crianças?

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO INTEGRANTES GRUPO FOCAL



2018

19h às 22h - FMP

Curso de Extensão "Reflexões e Práticas Ludopedagógicas" - 2 Edição

Educação das crianças para uso das tecnologias: diálogos entre famílias e professoras

Turma,

Para contemplarmos a nossa carga horária de formação, envio esse questionário para que possam responder a partir do que conversamos em nosso último encontro, a fim de compreendermos ainda mais a temática sobre a educação das crianças frente o uso das tecnologias.

O.B.S: Quem não tem filho(a), considere as crianças que convive; Quem tem filho(a) adolescente, considere esse período em relação a fase de mudança da infância para adolescência.

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

1) Nome *

Sua resposta

2) Idade *

- de 20 a 30 anos
- de 31 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- acima de 51 anos

2.1) Qual sua renda mensal familiar? *

- até R\$1.660,00
- de R\$ 1.660,00 a R\$ 2.640,00
- de R\$ 2.640,01 a R\$ 4.400,00
- de R\$ 4.400,01 a R\$ 7.040,00
- de R\$ 7.040,01 a R\$ 8.800,00
- acima de R\$ 8.800,01

3) Possui graduação? Se sim, em qual área? *

Sua resposta _____

4) Possui especialização? Se sim, qual? *

Sua resposta _____

5) Você reside com alguma criança? Se sim, qual idade? *

Sua resposta _____

6) No contexto familiar, você convive com crianças de que idade? *

Sua resposta _____

9) As crianças que convivem com você, costumam utilizar as tecnologias para:

*

- se comunicar
- desenhar/pintar
- fotografar/filmar
- assistir desenhos/séries
- assistir videos no Youtube
- acessar redes sociais
- baixar jogos da internet
- jogar on-line
- jogar off-line
- fazer trabalhos e pesquisas
- não utiliza
- Outro:

9.1) Como você e a criança vem aprendendo a usar as tecnologias? *

Sua resposta _____

10) A criança acessa a internet: *

- Sozinha
- Acompanhada de outra criança
- Acompanhada de um adolescente
- Acompanhada de um adulto
- Não acessa

11) Quais desenhos, vídeos, séries, jogos a criança costuma acessar? Ex: turma da monica, Show da Luna. *

Sua resposta

11.1) Descreva a rotina da(s) criança(s) que você tem contato informando o que ela faz pela MANHÃ, TARDE E NOITE. Se puder, mencione os horários aproximados. Exemplo: Ela acorda as 8h, toma café, assiste televisão das 9h às 11h, almoça e vai para a escola a tarde. A noite quando chega às 18h fazemos os deveres, ela toma banho, brinca em torno de 1h com seus brinquedos, janta as 20h e até o horário de dormir (23h) assiste vídeos no youtube. *

Sua resposta

12) Quando a criança pede para fazer uso da tecnologia, você: *

- oferece e aproveita para realizar suas atribuições.
- oferece e mesmo de longe tenta ficar "de olho" para ver o que ela está fazendo.
- oferece e controla o tempo de uso.
- autoriza, caso ela esteja se comportando na escola, em casa, caso contrário não.
- não permite que ela use quando não pode ficar ao lado acompanhando.
- negocia/faz combinados, dizendo que vai deixar usar se ela fizer o que você pediu (comer, fazer tarefa da escola, por exemplo).

- negocia/faz combinados, dizendo que vai deixar usar se ela fizer o que você pediu (comer, fazer tarefa da escola, por exemplo).
- ela utiliza sempre que deseja, não há controle em casa.

12.1) Quando a criança tem dúvidas em relação ao uso das tecnologias ela recorre a quem? *

Sua resposta

12.2) Você percebe que as tecnologias apresentam GARANTIAS e/ou BENEFÍCIOS às crianças? Se sim, quais? Se não, por que? *

Sua resposta

12.3) Você percebe que as tecnologias apresentam RISCOS e/ou MALEFÍCIOS às crianças? Se sim, quais? Se não, por que? *

Sua resposta

13) As crianças que convivem com você na ESCOLA, demonstram interesse ou mencionam que fazem uso das tecnologias? Relate sua experiência. *

14) Em sua ATUAÇÃO PROFISSIONAL, você costuma utilizar as tecnologias digitais? Se sim, de que modo? Se não por que? *

Sua resposta

15) Você percebe que as tecnologias digitais vem sendo utilizadas pelas professoras na escola em que você atua? Se sim, de que modo? Se não, por que? *

Sua resposta

16) As discussões sobre o uso das tecnologias pelas crianças que estamos fazendo desde o ano passado te ajudaram/ajudam em sua prática e/ou vida pessoal? Se sim, de que modo? Se não, por que? *

Sua resposta

17) A partir da realidade que você vive, tanto no contexto familiar quanto na escola, como você percebe o interesse dos adultos em saber como utilizar as tecnologias e educar as crianças para isso? Há uma preocupação? Não há? As demandas são outras?

18) Leia o trecho de uma reportagem que aconteceu nos EUA: "Se você tivesse que me falar de um invento que gostaria que não existisse, qual seria?", perguntou Jen Adams Beason dias atrás a seus alunos. Todos responderam. Mas um deles chamou a atenção da professora. Um menino do ensino fundamental (entre sete e oito anos) respondeu à pergunta da seguinte maneira: "Se tivesse que falar de qual invenção não gosto, a resposta seria: o celular dos meus pais porque estão todo o dia com ele. Às vezes ter um é um hábito muito ruim". Tratando do aumento considerável no uso das tecnologias, de que modo você avalia que esse uso pode estar relacionado as relações na família, escola, em sociedade? *

Sua resposta

19) Como você avalia o encontro do dia 22/10? Tem alguma sugestão/crítica? *

Sua resposta

20) Gostaria de deixar registrado alguma informação que não foi perguntada e você considera importante apresentar? *

Sua resposta

21) Se ofertado um curso de aprofundamento sobre a temática, você teria interesse em participar? Justifique. *

Sua resposta

ENVIAR

 Página 1 de 1

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.