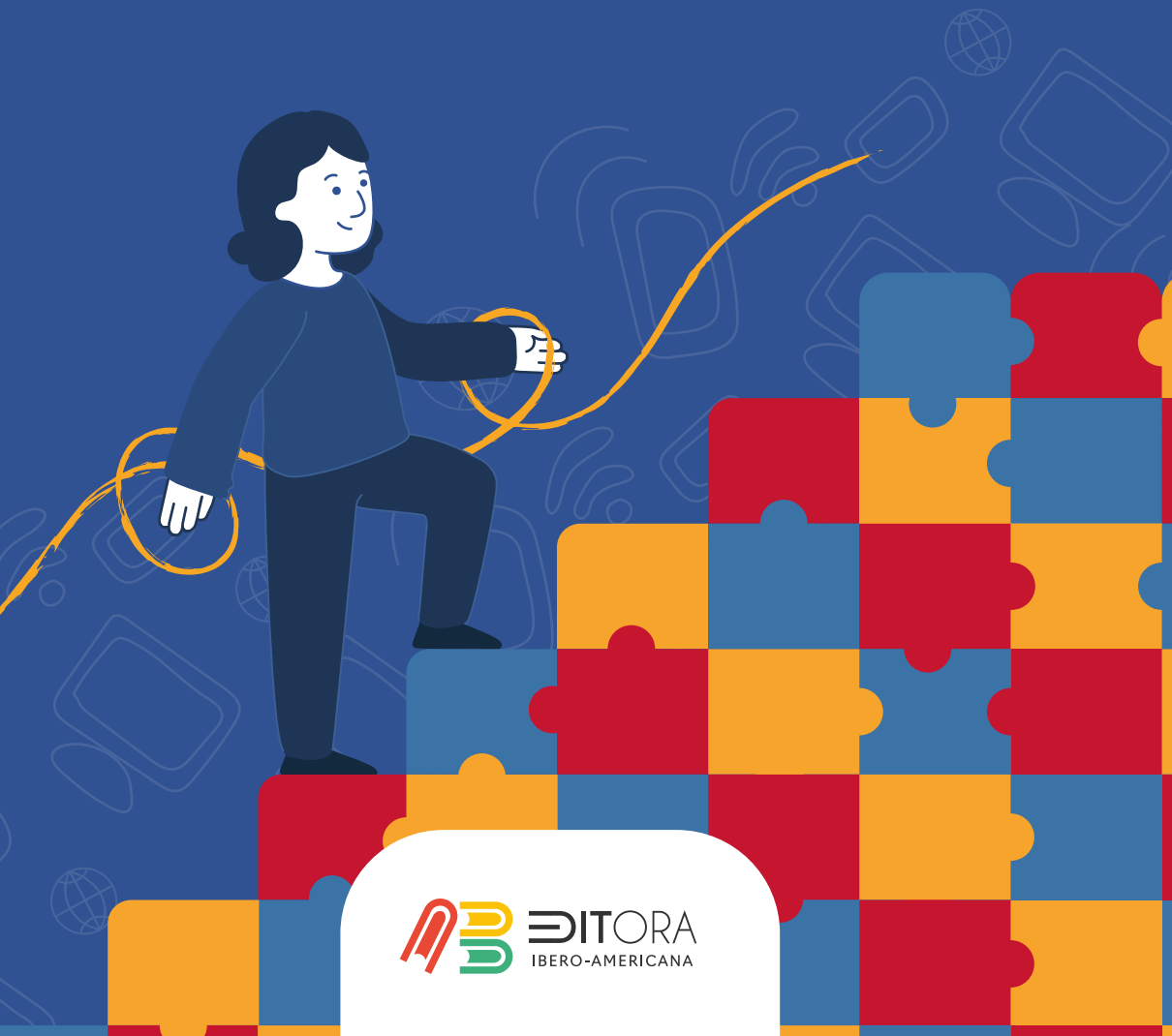
REFLEXÕES
SOBRE EDUCAÇÃO,
TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Simone Lucena Marilene Santos Joseilda Sampaio
Organizadoras



EDITORA IBERO-AMERICANA

EDITORA IBERO-AMERICANA

REFLEXÕES

SOBRE EDUCAÇÃO,

TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Simone Lucena Marilene Santos Joseilda Sampaio

Organizadoras

CAPES

UFS UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PPGED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UFS

Bauru
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Reflexões sobre educação, tecnologias e formação docente [livro eletrônico] / organizadoras Simone Lucena , Marilene Santos , Joseilda Sampaio. -- Bauru, SP : Editora Ibero-americana de Educação, 2024.
ePub

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-86839-27-2

1. Educação 2. Tecnologia 3. Prática de ensino 4. Professores - Formação I. Lucena, Simone. II. Santos, Marilene. III. Sampaio, Joseilda.

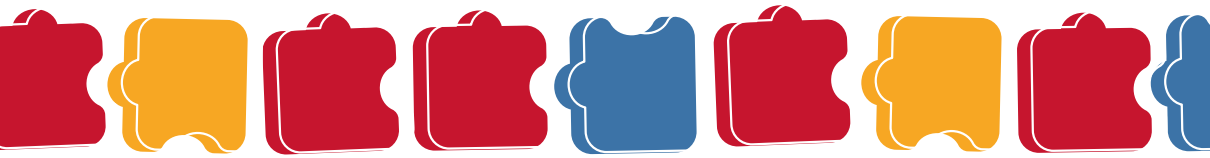
24-230785 CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.47519/EIAE.978-65-86839-27-2

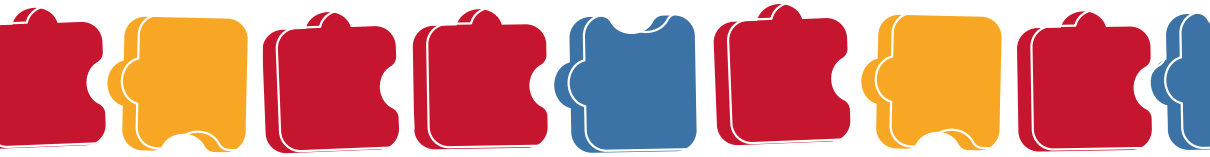


Simone Lucena

Marilene Santos

Joseilda Sampaio

Organizadoras



EDITORA IBERO-AMERICANA

Equipe Técnica
Editoração e organização

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor Adjunto Júnior

Déborah Crivellari
Editora Ibero-Americana de Educação
Editora e Revisora

Andressa Ciniciato
Editora Ibero-Americana de Educação
Assistente Editorial

Jonathan Teixeira
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer e Diagramador

André Luís Cordeiro Lopes
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer, Ilustrador e Diagramador

Membros do Conselho Editorial

Editor

Dr. José Anderson Santos Cruz
FCLAr/Unesp

Editor Adjunto Jr.

Alexander Vinícius Leite da Silva
Unisagrado

Editores Associados

Arielly Kizzy Cunha
FAAC/Unesp

Carla Gorni
Centro Universitário UBM

Ivan Fortunato
Instituto Federal de São Paulo/Ufscar

Editora de Texto e Revisão

Déborah Crivellari
Unisagrado

Assistente Editorial

Andressa Ciniciato
Unisagrado

Editor Operacional

Flávio Moreira
UFSCar

Comitê Científico

Dra. Adriana Campani
UVA

Dr. Alfrâncio Ferreira Dias
UFS

Dra. Ana Paula Santana
UFSC

Me. Anaisa Alves de Moura
INTA - UNINTA

Dr. Ari Raimann
UFG

Dr. Breynner R. Oliveira
UFOP

Me. Caique Fernando da Silva Fistarol
FURB

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Unesp

Dra. Cyntia Bailer
FURB

Dr. Eládio Sebastián Heredero
UFMS

Dra. Elisabete Cerutti
URI

Dr. Emerson Augusto de Medeiros
UFERSA

Dr. Fabiano Santos
UFMS

Dra. Fátima Elisabeth Denari
UFSCar

Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira
UFRJ

Dra. Iracema Campos Cusati
UPE

Dra. Kellcia Rezende Souza
UFGD

Dra. Leonor Paniago Rocha
UFJ

Dra. Liliane Parreira Tannus Gontijo
UFU

Dra. Maíra Darido da Cunha
FABE

Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
UCP

Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
UCS

Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
FCLAr (Unesp) – UFSCar

Dra. Marta Furlan de Oliveira
UEL

EDITORA
IBERO-AMERICANA

Comitê Científico

Dra. Marta Silene Ferreira de Barros
UEL

Dra. Mirlene Ferreira Macedo Damázio
UFGD

Dr. Osmar Hélio Araújo
UFPB

Dra. Rosebelly Nunes Marques
Esalq (USP)

Dra. Sandra Pottmeier
UFSC

Dr. Sebastião de Souza Lemes
FCLAr (Unesp)

Dra. Shirlei de Souza Corrêa
Uniavan

Dr. Washington Cesar Shoite Nozu
UFGD

Comitê Internacional

Dr. Sidclay Bezerra de Souza
Universidad Católica del Maule

Dr. João Carlos Relvão Caetano
Universidade Aberta

Dr. Marc Marie Luc Philippe Jacquinet
Universidade Aberta



Agradecemos aos autores pela confiança
em nosso trabalho editorial.

Boa leitura!

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva

Editor Adjunto

ORGANIZADORAS

Simone Lucena - Pós-doutora em Educação (Proped/UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Professora do Departamento de Educação (DED) e do Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq).

Marilene Santos - Professora da Universidade Federal de Sergipe no Departamento de Educação - DED; no Programa Pós-Graduação em Educação- PPGEDP e no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais PROFCIAMB. Líder do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais - GPEMS. Coordenadora do Programa Escola da Terra.

Joseilda Sampaio (conhecida como Sule Sampaio) - Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq), desenvolve seus estudos nos campos da criança, infância, brincar e as tecnologias digitais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores da educação básica, aos alunos e alunas do curso de Pedagogia do Campus Professor Alberto Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe que participaram do III Congresso Internacional de Educação (CONEduc-UFS) e o IX Encontro Nacional de Educação do Campo, cujo tema principal foi a "Educação, Formação Docente e Interculturalidade". Ainda, agradecemos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para os projetos de pesquisa e extensão universitária.

Nossos agradecimentos se estendem à CAPES, que tornou este evento possível por meio do Edital PAEP, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS) pelo apoio a esta publicação.

Simone Lucena

Marilene Santos

Joseilda Sampaio

APRESENTAÇÃO

A obra que ora apresentamos, intitulada "Reflexões sobre Educação, Tecnologias e Formação Docente" é uma coletânea que propõe um mergulho nas complexidades, dilemas e desafios que permeiam a educação contemporânea. Este livro representa uma oportunidade àqueles que entendem ser possível repensar a formação docente, considerando os diferentes contextos e desafios que estão presentes na profissão. Compreender esses desafios remete pensar que em tempos de rápidas transformações tecnológicas e sociais, é preciso um olhar mais ampliado para questões fundamentais sobre as mudanças que estão moldando outras formas de educar, aprender e conviver no século XXI.

Os textos da obra foram produzidos por professores e pesquisadores que participaram de mesas e conferências realizadas durante o III Congresso Internacional de Educação (CONEduc), IX Encontro Nacional de Educação do Campo e II Seminário Redes de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais na Era da Mobilidade. Esses eventos foram promovidos pelo Departamento de Educação (DEDI) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

da Universidade Federal de Sergipe, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através do Edital Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP) de 2021 – 2ª edição.

Esse encontro reuniu professores em formação para discutir suas pesquisas em áreas que se interconectam como educação, comunicação, tecnologia e formação docente. Essas discussões abordam desafios enfrentados pelos professores e ajudam a repensar a formação em tempos digitais, especialmente na educação infantil e na educação do campo. Dito de outra forma, as discussões ensejam um movimento que pode significar uma reflexão mais abrangente sobre a formação docente.

Em um esforço de convergência dos temas que fortalecem o foco e o alcance interdisciplinar da formação docente, esta obra reúne textos em perspectivas diversas, e na esteira das transformações e movimentos sociais, dão centralidade às mudanças para o campo da educação. Os esforços convergiram no sentido de abordar os diferentes referenciais teórico-metodológicos, as proposições e os resultados de pesquisas, acreditando que a combinação de diferentes abordagens pode levar a uma soma qualificada de entendimentos, possibilidades

compreensivas e avanços para a formação docente. Nesta direção, optamos por agrupar os encontros textuais em duas partes.

A primeira parte, que chamamos de **Educação, Comunicação e Tecnologias**, busca articular os temas que discutem sobre a inovação pedagógica e o desenvolvimento de competências em contextos de educação a distância, a pedagogia do enfrentamento de Paulo Freire às notícias falsas, a importância do pensamento computacional na formação de professores, as novas configurações do brincar na era digital, entre outros temas.

Na segunda parte intitulada **Educação e Formação Docente**, os autores abordam os desafios específicos da formação de professores. São discutidos temas como o educar e cuidar na educação infantil, a inclusão na formação docente por meio do PIBITI e os desafios enfrentados para a formação de leitores críticos diante da política do currículo de Sergipe. Além disso, são abordados temas como os desafios e contribuições para a formação do docente que atua na educação do campo, incluindo o fechamento de escolas e as práticas de resistência que surgem nesse contexto. Seja analisando a educação do campo, a educação infantil, as práticas leitoras ou as pesquisas

de iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação, a ênfase está na possibilidade de refletirmos sobre a ação docente, a formação do professor e as diferentes maneiras de constituirmos como sujeitos aprendentes e ensinantes na educação.

Ao reunir esses diferentes olhares e experiências, convidamos, então, o leitor a percorrer os diferentes textos, narrativas e posições, a fim de refletirem criticamente sobre o papel da educação em um mundo em constante mudança. E dessa forma, compreender como as novas dinâmicas sociais, culturais e tecnológicas influenciam as práticas educativas e a formação docente, mantendo sempre um compromisso com a inclusão, a justiça social e o respeito à diversidade cultural.

Simone Lucena
Marilene Santos
Joseilda Sampaio

SUMÁRIO

23 PARTE I – Educação, Comunicação e Tecnologias

24 Innovation pédagogique et développement des compétences: Un master à distance en contexte interculturel
Stéphanie GASSE
Thierry ARDOUIN

76 A pedagogia do enfrentamento: De Paulo Freire às notícias falsas
Fernanda Amorim ACCORSI

101 Pensamento computacional: Notas para a formação de professores
Fernanda MONZATO
Edméa SANTOS

138 O brincar na cultura digital: Elementos estruturantes das culturas infantis contemporâneas
Joseilda Sampaio de SOUZA
Maria Helena Silveira BONILLA

174 App-diário na pesquisa-formação: Uma revisão sistemática da literatura
Rosinângela Cavalcanti da Silva BENEDITO
Simone LUCENA

211 **PARTE II – Educação e Formação Docente**

212 O educar e cuidar na educação infantil
Jamisson Alves SANTOS
Joelma Carvalho VILAR

238 O papel do PIBITI na formação docente: reflexões à baila da educação inclusiva
Isabela Rosália Lima de ARAÚJO
Mônica Andrade MODESTO

265 Desafios para formação de leitores críticos: currículos em Sergipe, novos contextos de aprendizagem e práticas político-cidadãs
Paulo Sérgio da Silva SANTOS
Taysa Mércia dos Santos Souza DAMACENO
Caroline Lima dos SANTOS

298 Educação do Campo e formação docente: Desafios e contribuições Procampo e do Pronacampo
Jailda Evangelista do Nascimento CARVALHO

327 Fechamento de escolas no campo: Formação docente como estratégia de resistência
Tereza Simone Santos de CARVALHO
Josefa de Lisboa SANTOS

360 Educação do Campo: Salas multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os ciclos de formação
Maria Rejane NOGUEIRA
Marilene SANTOS

394 PROJOVEM Campo – Saberes da terra: Breve histórico das experiências em Sergipe
Flávia Cristina SANTOS
Alizete dos SANTOS
Maria José da Silva SOUZA

PREFÁCIO

Ao receber o manuscrito do livro “Reflexões sobre Educação, Tecnologias e Formação Docente”, organizado por Simone Lucena, Marilene Santos e Joseilda Sampaio, com a incumbência de escrever um prefácio, vi-me diante de uma obra riquíssima de conteúdo.

A preocupação em torno da formação docente, presente nos capítulos, situa-me em face daquilo que venho me ocupando há quase três décadas, tanto em meu próprio processo de formação como professor – da educação básica, inicialmente, e da educação superior, posteriormente –, como também de minha trajetória como formador de professor. Isso me coloca, de todo modo, como formador de mim mesmo, posto que não é possível pensar os processos professorais de quem atua em cursos de licenciatura e em programas de pós-graduação em Educação apartados de uma autoformação contínua.

A obra também me posiciona no lugar de quem, como professor e como pesquisador da Educação, não pode ficar à parte. Refiro-me à efervescência da tecnologia que provoca a todos e todas a estamos, queiramos ou não, envoltos da necessidade

de nos qualificarmos, todos os dias, para o aprofundamento no arcabouço já consolidado nas pesquisas sobre os diferentes objetos que tomam aspectos diversos das tecnologias como objeto de estudo. Do mesmo modo, há que se (pre)ocupar em conhecer as novidades tanto das pesquisas, como das práticas envolvimento distintas formas e modos de inserção nas culturas digitais próprias das inovações tecnológicas. E ao pensar tais práticas que, de um modo ou de outro, tocam mais ou menos as tecnologias, refiro-me às nossas práticas e às de nossos alunos e sujeitos participantes de pesquisas.

De fato, formar-se professor (como profissionalização inicial e como desenvolvimento na carreira docente) requer de nós mesmos, das instituições de pesquisa e educação superior e, sobretudo, das políticas públicas e, por consequente, do Estado, a constituições e processos contínuos formacionais. Tudo isso dentro de um respaldo da sociedade, sem o que o ato de fazer pesquisa e os processos formativos (formação docente e formação humana, em geral) tornam-se difíceis.

Ao voltar o olhar para o livro "Reflexões sobre Educação, Tecnologias e Formação Docente", registro que este está composto por treze capítulos, os

quais estão distribuídos em três partes. A primeira delas voltada para os capítulos que tratam da relação entre Educação, Comunicação e Tecnologias; a segunda parte se ocupa do debate acerca da Educação e Formação docente; e a terceira parte se debruça sobre temáticas relacionadas à Educação do Campo.

A organização da obra em três partes se justifica pela necessidade de orientar o leitor aos três focos centrais do livro, de modo a possibilitar que os interessados em conhecer o conteúdo das pesquisas dispostas ao longo do livro sigam diretamente para as suas temáticas prioritárias no momento da leitura ou estudo dos capítulos.

Assim, na primeira parte – Educação, Comunicação e Tecnologias – os textos versam sobre inovação pedagógica e desenvolvimento de competências; pedagogia do enfrentamento; pensamento computacional e sua relação com a formação de professores; elementos estruturantes das culturas infantis contemporâneas no que diz respeito ao brinca no contexto da cultura digital; a utilização de aplicativos como diário na pesquisa-formação.

Na segunda parte – Educação e Formação docente – os capítulos apresentam pesquisas que focalizam temáticas como a relação entre o educar e o

cuidar na educação infantil; o papel de programas como o PIBITI na formação docente na perspectiva da educação inclusiva; novos contextos de aprendizagem e de práticas político-cidadãs e os desafios para a formação de leitores críticos.

Na terceira e última parte do livro – Educação do Campo – o livro traz para a centralidade algumas questões contemporâneas da formação docente, de modo a apresentar programas, projetos e processos formativos em contextos campesinos. Desse modo, os capítulos versam sobre desafios e contribuições de programas como o PROCAMPO e o PRONACAMPO e a formação docente para atuação nesses espaços; a formação docente para o enfrentamento e a resistência em face dos processos de fechamento de escolas camponesas; as salas multisseriadas existentes na educação do campo, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental e os ciclos de formação; breve histórico focando experiências sergipanas no Programa PROJOVEM CAMPO e os saberes da terra como filosofia e como prática de vida campesina.

O livro, assim, constitui um convite à reflexão sobre aspectos da vida no campo, notadamente voltados para as questões a educação, mas sem

perder de vista a vida e a cultura campesina. Em outras palavras, a obra convida os leitores a pensar sobre as provocações iniciais que motivaram ou conduziram os pesquisadores e pesquisadoras, autores e autores das pesquisas apresentadas em cada capítulo, a se debruçarem sobre temáticas que são, a um só tempo, objetos de estudos, mas também se constituem razões políticas e de militância, que movimentam investigadores a se ocuparem das temáticas elencadas.

Claudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

O brincar na cultura digital:
Elementos estruturantes das culturas infantis contemporâneas

Joseilda Sampaio de SOUZA[I]
Maria Helena Silveira BONILLA[2]

Os questionamentos sobre as crianças e as suas interações na cultura digital têm sido fonte de preocupação de pais, educadores e pesquisadores, gerando a necessidade de, cada vez mais, aprofundarmos o conhecimento acerca de como esse fenômeno tem se desenvolvido e estruturado as culturais infantis na contemporaneidade. Entre as inquietações mais presentes estão questões relacionadas ao acesso a conteúdos violentos, à dependência ou à

1 Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq), desenvolve seus estudos nos campos da criança, infância, brincar e as tecnologias digitais.

2 Graduada em Ciências e Matemática, mestre em Educação nas Ciências e doutora em Educação, com pós-doutorado pela UFSC. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA (2013-2017) e atualmente é professora titular na UFBA e líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias. Suas áreas de atuação incluem formação de professores, inclusão digital, software livre e políticas públicas em educação.

publicação de informação pessoal, à exposição infantil em ambientes *online*, e outros. Esses cuidados aumentam a cada dia, especialmente porque, nos últimos anos, acompanhamos a mudança do acesso ao computador fixo – quando a família colocava o equipamento em um local onde havia mais condições de fiscalizar os usos – para o advento da mobilidade e da portabilidade – em que as tecnologias digitais passaram a ser móveis e individualizadas –, contexto em que a mediação e o acompanhamento ficaram mais restritos, embora, sejam necessários. Com isso, com objetivos mais variados possíveis, os adultos têm buscado respostas que os possibilitem pensar, compreender e se relacionar com a infância no contexto contemporâneo, em que a cultura digital se faz marcada.

Nessa interação com o digital se fazem presentes também aspectos das culturas infantis. Essas culturas nos remetem às infâncias e às inúmeras brincadeiras, jogos, cantigas, amigos, personagens infantis, histórias, que são vividas nas infâncias por muitas crianças. Nas culturas infantis as crianças têm produzido "um conjunto de conhecimentos, práticas, sentimentos que constituem formas muito particulares e peculiares de ler o mundo e agir

intencionalmente sobre e dentro dele, enformadores de um hábito infantil distinto dos modos adultos" (Silva, 2010, p. 661). E nessas outras culturas das quais as crianças se apropriam, à sua maneira, surgem traços, elementos simbólicos, produtos e materiais que as diferenciam das demais.

É com um olhar para essas apropriações que, no contexto atual, novos elementos apareceram sob o impulso dos brinquedos (os digitais e/ou analógicos) ou daqueles outros considerados pelas crianças, como brinquedos, a exemplo, o *smartphone* e o *tablet*. Assim, falar das culturas infantis implica também pensarmos na construção e reconstrução dessas culturas, bem como da própria infância. Com um olhar para os acontecimentos presentes na sociedade, o objetivo deste artigo centra-se em analisar como o brincar de crianças com as tecnologias digitais móveis contribuem para estruturar as culturas infantis na contemporaneidade.

As reflexões deste estudo são resultados da pesquisa de Doutorado, "Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis", defendida no ano de em 2019, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia. Nesta pesquisa, a fundamentação teórica que orientou nossas refle-

xões esteve pautada no campo interdisciplinar dos Estudos da Infância, tendo como pano de fundo a Sociologia da Infância. Esses estudos nos permitiram compreender as crianças como sujeitos inseridos na cultura, com experiências plurais, de direitos, de capacidade de pensar e de se posicionar, ou seja, sujeitos do seu tempo.

Nesse sentido, buscamos utilizar dispositivos de pesquisa que garantiram a participação da criança no estudo, "objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância." (Quinteiro, 2009, p. 40). Dessa maneira, adotamos os fundamentos da pesquisa qualitativa em educação e nos pautamos na abordagem metodológica da Pesquisa *com*[3] criança.

Para tanto, desenvolvemos na Pesquisa *com* criança a observação participante por meio de "rodas de brincadeiras", tendo como elementos de interação as suas respectivas brincadeiras com o *tablet* e o *smartphone,* em seus espaços privados/domésticos. Assim, dialogando *com* crianças com as quais tínha-

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

mos uma relação de proximidade prévia com a família, ou seja, que estavam na nossa rede pessoal de amizade, durante cinco meses, interagimos com dois "grupos de pares" (Corsaro, 2011), ambos formados por uma criança mais aqueles outros sujeitos com os quais ela interagia nos momentos das brincadeiras.

O primeiro grupo se constituiu por uma criança de quatro anos, identificada por Capitão América[4] e seu pai, mãe e avós (maternos), identificados respectivamente por Patera Negra (pai), Viúva-Negra (mãe), Feiticeira Escarlate (Avó) e Gavião Arqueiro (Avô). Já o segundo grupo foi formado por uma criança de cinco anos, identificada por Elsa, e mais oito crianças com idades entre quatro e 11 anos: Tiana (11 anos), Jasmine (9 anos), Ariel (9 anos); Anna (7 anos); Steve (7 anos); Cat Noir (7 anos), Mulher-Gato (6 anos) e Hulk (4 anos). Isto posto, para analisar os processos vivenciados ao longo da pesquisa, nos fundamentamos na Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011), para, a partir das informações produzidas em

4 Para garantir a preservação da identidade das crianças brincantes, de modo que elas se reconhecessem no material produzido para análise, trouxemos, como alternativa de identificação, a escolha, por parte delas, de alguma personagem infantil com a qual elas se sentem representadas.

campo, construirmos compreensões, analisando e expressando alguns sentidos e significados do tema em estudo.

As tecnologias digitais e a dimensão estruturante

Ao brincar e interagir com as tecnologias digitais móveis, as crianças têm ressignificado as suas atividades lúdicas, produzindo experiências sociais e culturais, de modo que emergem novos elementos que passam a estruturar as culturas infantis. Para falar desses elementos, primeiramente, trazemos para o debate a nossa compreensão da dimensão estruturante das tecnologias para as práticas sociais e culturais. Essa discussão se opõe à ideia que aborda o uso das tecnologias como instrumento ou como ferramenta.

Pensar as tecnologias digitais para além de ferramentas é também considerá-las como proposicionais (Lima Júnior, 2004; Serpa, 2004) ou como tecnologias intelectuais (Lévy, 1993). São proposicionais no sentido de se configurar "como reflexo ou extensão do modo operativo do pensar humano, que é capaz de elaborar abstrações formais e não formais, a partir das quais atua transformando a si mesmo e ao mundo em seu redor" (Lima Júnior,

2004, p. 407). Entretanto, não podemos desconsiderar, como explica Castoriadis (1987), que é o homem quem fabrica ferramentas concretas e símbolos. Para este autor, não dá para se isolar o "fato técnico" de um lado e do outro colocar a vida social, definindo-o de maneira unívoca. Ao contrário disso, o próprio Castoriadis afirma que um objeto técnico não é um "instrumento puro", e sim, é tomado em "uma rede de significações" (p. 251).

Portanto, é importante entender que os usos e as apropriações das tecnologias digitais, tanto na perspectiva de ferramenta quanto como fundamento, dependerão das mediações que serão realizadas. Nessa direção, encontramos em Lévy (1993) a discussão da dimensão estruturante das tecnologias da informação considerando-as como coletivas ou inteligentes. Para o autor, essas tecnologias, que antes eram entendidas como meras extensões dos sentidos do homem, hoje são percebidas como algo mais profundo, que passa a interferir no sentido da existência humana. Santaella (2013, p. 135), nessa mesma linha de pensamento, entende que, ao compararmos com outras inovações técnicas, o computador é uma máquina semiótica, quer dizer, uma máquina em si inteligente, com produtos inteligentes. Simultanea-

mente, está focada na informação, no conhecimento, na comunicação e no entretenimento.

Pensar na perspectiva das tecnologias como coletivas ou inteligentes é também considerar que, com elas, podemos enfatizar "certos valores, certas dimensões da atividade cognitiva ou da imagem social do tempo, que se tornam então mais explicitamente tematizadas e ao redor das quais se cristalizam formas culturais particulares" (Lévy, 1993, p. 128). É neste sentido que Lévy chama atenção para o fato de que é preciso deslocar a ênfase do objeto (o computador, o programa, esse ou aquele recurso técnico) para o projeto (a rede de relações humanas que se quer instituir). E complementa afirmando que as tecnologias intelectuais reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais, suas formas de comunicação e de decisão.

Para Lévy, "Na medida que a informatização avança, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma" (1993, p. 54). Diante dessa visão, podemos afirmar, em concordância com as ideias de Santaella (2013), que em nada comparáveis a uma ferramenta, as tecnologias digitais constituem-se "no mais recente e hipercomplexo sistema semiótico

que funciona graças a técnicas e tecnologias que externalizam e organizam o pensamento humano para comunicar, armazenar, recuperar e processar informação." (p. 140).

Essas características que compõem a base do digital, ao estarem presentes nas culturas infantis, também têm ampliado outros elementos que compõem essas culturas. É importante pontuar que ao contrário do que podemos observar no cenário analógico, o digital é "essencialmente plástico, dinâmico, dotado de uma certa autonomia de ação e reação" (Lévy, 1993, p. 121). É justamente a partir desse cenário que, ao adentramos nas brincadeiras realizadas em ambientes domésticos, destacamos aspectos da cultura digital que se revelaram mais presentes e que foram percebidos como estruturantes nas culturas infantis e que serão abordados nos tópicos a seguir.

A ampliação de materiais que integram as culturas infantis

As crianças, ao interagir com as tecnologias digitais, têm buscado nas suas brincadeiras as múltiplas narrativas que trazem os personagens tidos como referenciais. Percebemos isso quando questionamos quais os elementos que os faziam se interessar por determinadas práticas lúdicas, e, conforme sinaliza Capitão América (4 anos), o que o motivava a explorar um jogo específico era justamente a possibilidade de encontrar no mesmo espaço seus personagens preferidos, e poder interagir com as diversas linguagens que favoreciam compreender ainda mais a dinâmica da brincadeira.

Nessa relação, os personagens que integram o universo cultural, a exemplo dos Super-heróis, explorados por Capitão América, ou das bonecas e das Super-heroínas, buscadas por Elsa (5 anos), fornecem uma estrutura geral de narrativa, regras e elementos bem definidos e estereotipados, que facilitam a sua interação nas práticas lúdicas infantis. Com isso, presenciamos as crianças compreendendo e relacionando características gerais dos filmes – como quem é vilão e quem não é vilão, os

nomes dos personagens, os poderes, gestos, expressões – trazendo novos elementos para as culturas infantis, por vezes, recriando-as (Borba, 2005).

> *Capitão América: Olha! Eu vou com o vilãoooo!!! Eu vou com o vilãooo!*
> *Pesquisadora: Oh! Mas o super-herói não é para você correr atrás do vilão? Agora você vai jogar com o vilão?*
> *Capitão América: Hehehe. Eu queria jogar com o vilão, mas acho que não pode! Vou jogar com o Batman!*
> *Pesquisadora: Acho melhor! Como é que um vilão vai atrás de outro vilão? Vai ter briga aí!*
> *Capitão América: Mas, eu queria ir com o vilão contra o Batman!*
> *Pesquisadora: Vixe! O Batman que vai ser o vilão?*
> *Capitão América: Isso! Seria massa!*
> *(Capitão América, 4 anos)*

Tudo isso é possível visto que, no universo infantil, as crianças têm se deparado com uma produção de materiais com os seus personagens preferidos e que tem se expandido a cada dia, por diversas linguagens: jogos, vídeos, imagens fixas como a fotografia, entre outros. Igualmente, elas têm encontrado os conteúdos com os seus personagens preferidos sendo transferidos de uma mídia para a outra, compondo uma unidade complexa,

a qual é denominada por Jenkins (2009) e Santaella (2013) como narrativa transmídia. Para Jenkins (2009), essas narrativas se referem a um processo pelo qual um produto midiático, como um filme, transita pelo *game*, ou, conforme sinalizam as crianças, uma história de um determinado personagem infantil, produzido para ser veiculado na TV, é também encontrado nos diversos ambientes digitais: os filmes, os jogos, além dos espaços como *YouTube*, redes sociais etc.

Dessa forma, além dos espaços marcados para a vivência das culturas infantis, tais como a literatura, o teatro, o cinema e a TV, na atualidade, a variedade de vídeos e jogos digitais que estão relacionados aos ícones/personagens infantis, tem estruturado as produções das culturas infantis. Nesse movimento, ao qual também as crianças estão integradas, temos percebido que elas têm expandido as suas *experienciações*, explorando diversas linguagens e mídias e tirando de cada uma delas o seu potencial. Por estarem lidando com volumes cada vez maiores de materiais produzidos e destinados a elas, a cada nova produção, emergem contribuições para os processos culturais infantis.

Entretanto, destacamos que diante da ampliação dessas produções, ao mesmo tempo que as crianças têm encontrado à sua disposição múltiplas narrativas transmidiáticas, também estão explorando uma parte significativa desse material. Por exemplo, se olharmos para os conteúdos que são produzidos a partir das narrativas dos Super-heróis, percebemos que as crianças têm se apropriado de uma parte dessa produção, pois devido a forma como esses conteúdos são elaborados e socializados, o que elas têm explorado em um dia, em pouco tempo já terá sido transformado, modificado, ampliado ou ressignificado. Na intensidade em que essa dinâmica acontece, as crianças estão compondo os seus modos de ser e de viver em sociedade.

Nesse modo de ser e de viver, emergem aspectos da dispersão e da efemeridade, em que o encantamento por um determinado conteúdo ou narrativa é mais explorado quando esses se transformam na "onda da vez" ou na "sensação do momento". Esses aspectos também são provenientes da ampliação da produção desses materiais e conteúdos, visto que, entre as crianças, a cada semana surgem novos interesses por personagens diferenciados e, por diferentes narrativas.

Elsa: Olha, tia! Tenho jogo novo para te ensinar!
Pesquisadora: Deixa eu ver! Hum... Esse é novo mesmo! Agora que eu aprendi aquele outro você me traz outro! Então vamos lá! Vamos aprender esse também!
Elsa: Espera que te mostro e te ensino tudo!
(Elsa, 5 anos)

Nesse lugar que as crianças nos mostram as suas novas brincadeiras, encontramos um volume de informações e produções que integram o universo infantil e a busca por conhecer uma maior quantidade possível desses conteúdos. Tudo isso passa a ser algo incorporado no cotidiano das práticas lúdicas dessas crianças. Esta dinâmica se configura também em comportamentos socioculturais, que revelam os diferentes modos como esses sujeitos estão se apropriando e se relacionando com essa realidade.

As diferentes linguagens das culturas infantis

Outro elemento que tem estruturado as culturas infantis, e que está fortemente vinculado ao anterior, diz respeito às relações estabelecidas entre as várias linguagens que integram os elementos simbólicos culturais infantis. Essas relações são trata-

das pelo viés da convergência, que, de acordo com Jenkins (2009), além de envolver mercado e tecnologia, também se relaciona à cultura e às práticas sociais. Nas vivências junto com as crianças, especialmente quando estavam em interação com as tecnologias móveis, tendo acesso às várias informações, clicando na imensidade de possibilidades que surgem na palma de suas mãos, percebíamos os interesses em explorar tudo o que surgia à sua frente.

> *Capitão América: Olha, aqui tem mais um monte de jogos: tem Star Wars, tem Ninja, tem Transformers, tem um monte de jogos que eu nem sei qual eu vou querer!*
> *Pesquisadora: Vamos um de cada vez, certo?*
> *Capitão América: Eu acho que vou querer esse daqui!*
> *(Capitão América, 4 anos)*

Importante pontuar que esse comportamento também é observado pela indústria cultural, que cada vez mais disponibiliza uma quantidade infindável de produtos com as mais variadas narrativas e linguagens. Assim, à medida que tais produtos são disponibilizados de forma abrangente, as crianças passam a explorar a variedade de informações às

quais têm acesso, e ainda que não explorem tudo, o acesso a uma mídia lhes garante conhecimento para a compreensão do novo que está sendo descoberto em outra mídia.

Essa dinâmica foi possível de ser observada quando brincávamos com Capitão América (4 anos) com um dos jogos do *Lego* e ele explicitava que não tinha dificuldade em explorar uma nova brincadeira, porque encontrava elementos que já haviam sido explorados em outra linguagem, a exemplo, o brinquedo analógico ou a historinha em quadrinho. Já com Elsa (5 anos), o fato de já ter explorado um determinado conteúdo em uma linguagem era o fator que a motivava para buscar outros materiais e brincadeiras vinculados àquele personagem. Para ela, por exemplo, os conteúdos que já haviam sido explorados em outras linguagens, como brinquedo (boneca), quadrinhos, livros, vídeos *online,* lhe possibilitaram ter familiaridade com a dinâmica que estava experienciando nas brincadeiras por meio dos jogos digitais.

> *Elsa: Aquele que eu sou craque!*
> *Pesquisadora: Qual?*
> *Elsa: Aquele que você tem que achar as coisinhas iguais!*

Pesquisadora: Esse da Marsha e o Urso? E você conhece esse desenho?
Elsa: Conheço...
Pesquisadora: Você gosta dessa Marsha e o Urso?
Elsa: O urso é um cara grande e a Marsha é uma pequenininha! Eu assisto as coisas deles! ***E tem coisas no jogo que aprendi no vídeo.***
(Elsa, 5 anos)

Com isso, notamos que o que as crianças fazem e pensam é o resultado da interação com o que está a seu redor e da estreita relação que acontece com esses ícones/personagens, tanto no jogo analógico quanto no digital. Esse movimento tem favorecido a produção de elementos para as culturas infantis "a partir de uma rede de informações que abarca ambas as narrativas midiáticas e, ao mesmo tempo, extrapola suas fronteiras, criando a cultura lúdica nas interfaces com textos midiáticos que se conectam entre si" (Jobim e Souza; Salgado, 2008, p. 211).

É nessa vertente que os brinquedos analógicos e digitais estão se integrando, "compondo uma díade que se caracteriza pelo intercâmbio de informações oferecidas por cada meio" (Jobim e Souza; Salgado, 2008, p. 211). Além disso, na rotina lúdica doméstica, as crianças, em seu contexto analógico, interagem

com o *smartphone* e o *tablet* como mais um brinquedo para as suas práticas lúdicas, mas, nessa interação, os conteúdos acessados estão em formato digital. E neles, elas têm encontrado os personagens infantis (que são produzidos em formato digital) também fazendo uso do digital:

> *Pesquisadora: Olha Capitão América! Aquele cachorro do Patrulha Canina tem um celular também!*
> *Capitão América: Eles se comunicam por meio de rádio, de celular, de tablet!*
> *Capitão América: O tablet é do menino para chamar o socorro!*
> *Pesquisadora: Poxa! Vocês têm o tablet de verdade, um celular de verdade para brincar e, ainda os desenhos que vocês assistem também têm esses dispositivos, é?*
> *Capitão América:* ***Eles precisam de celular para chamar os outros!***
> *Pesquisadora: E quem são os outros?*
> *Capitão América: Os filhotes!*
> *(Capitão América, 4 anos)*

Além das crianças vivenciarem a cultura digital junto com os seus familiares e seus pares, também os conteúdos que integram o universo lúdico infantil e que estão sendo acessados pelos dispositivos móveis, diretamente têm influenciado para

que façam uso ainda mais intenso das tecnologias, já que neles se encontra fortemente a presença do digital. Com isso, à medida que as crianças se apropriam desses conteúdos e se deparam com os personagens vivenciando a cultura digital, elas passam a experienciar a hibridização da cultura infantil com a digital, interagindo com produções que trazem o "digital dentro do digital". E, talvez por isso, seus relatos nos mostram uma certa naturalidade quando encontram ou presenciam os elementos da cultura digital nesses conteúdos infantis.

> *Pesquisadora: Olha! A filha da Mulher Maravilha tem tablet e celular!*
> *Elsa: É!* ***Ela tem celular para falar com as outras colegas, tem tablet e tem página de vídeos!***
> *Pesquisadora: Como assim? Ela tem uma página tipo o YouTube?*
> *Elsa: É! Para postar os filmes da escola de Super-heróis!*
> *(Elsa, 5 anos)*

As relações entre as diversas narrativas passam a compor a rede de significação à qual as crianças estão tendo acesso. Daí, na atualidade, não temos mais como desconsiderar que as tecnologias digitais móveis em rede, cada vez mais, integram a vida cotidia-

na das crianças, especialmente, como elemento cultural. São, portanto, percebidas como um elemento diferenciador da cultura contemporânea, visto que as tecnologias contribuem para a "[...] ampliação e o aprofundamento de diversas experiências humanas, entre elas, a experiência lúdica" (Becker, 2017, p. 192).

A vivência na cultura digital nas redes socioafetivas

É na imersão nos ambientes digitais e nos compartilhamentos dos achados e descobertas que surgem os grupos sociais e formam-se as redes socioafetivas. Essas redes, em nossa pesquisa, se constituíram a partir de duas dinâmicas diferenciadas: um grupo que se configurou pela interação de uma criança com adultos e outro em que as atividades lúdicas foram compartilhadas entre crianças de idades diferenciadas. No primeiro grupo, a criança usa como estratégia socializar as suas descobertas com os adultos que estão em seu cotidiano, por exemplo, a mãe e, em especial, os avós, e assim fortalece a relação intergeracional, em que não somente emerge a apropriação infantil em relação às tecnologias digitais, mas, articulado a isso, os adultos mais velhos se apropriam das informações que

são trocadas entre eles, de forma a ampliar suas vivências na cultura digital.

Essas relações que se estabelecem nas rotinas domésticas sugerem diversas apropriações conjuntas entre adultos e crianças, visto que eles estão partilhando dos mesmos referenciais da cultura contemporânea, tal como foi relatado no diálogo do avô de Capitão América:

> *Avô: Eu fui jogar outro jogo no tablet, de corrida de carro e ele disse que eu não sabia! Mas eu ganhei várias vezes!*
> *Pesquisadora: O seu avô ganhou várias vezes de você?*
> *Capitão América: Não! Eu ganhei mais vezes do que ele!*
> *Pesquisadora: Ah, foi?*
> *Avô: Sim! Você sabe que você é mais sabido, né?*
> *(Capitão América, 4 anos)*

Tais cenas abrem "[...] possibilidades de diálogos intergeracionais com a temática lúdica nos ambientes domésticos, revelando trocas até então ocultadas pela maior parte das discussões que envolvem as apropriações das tecnologias digitais por adultos e crianças" (Becker, 2017, p. 225). Reconhecemos que, para algumas crianças, a facilidade do acesso às tecnologias digitais, com as quais interagem cotidiana-

mente, traz a existência de novos modos de socialização. E na relação entre as gerações surgem usos diferenciados e trocas constantes. Nas interações de Capitão América (4 anos) com os adultos, não somente ele "ensinava" aos avós assuntos relacionados à tecnologia, como também envolve os adultos para participar de suas brincadeiras.

> *Pesquisadora: Me conte uma coisa: você brinca com o seu avô de quê?*
> *Capitão América: Eu brinco de um monte de coisas!*
> *Capitão América: Jogo! Eu o ensino a jogar!*
> *Pesquisadora: É verdade? E ele aprende?*
> *Capitão América: Às vezes!*
> *(Capitão América, 4 anos)*

Concordamos com Castro Morales (2018), ao afirmar que as práticas com as tecnologias digitais podem promover o encontro, a integração entre as gerações, assim como podem gerar uma postura que valoriza o conhecimento de ambas as gerações, a participação igualitária e uma relação horizontal entre elas. No nosso modo de pensar, são outras relações que são estabelecidas e que se diferenciam daquelas realizadas com seus amigos mais próximos, visto que, por terem mais experiência de vida, esses adultos podem ajudar a ampliar o vocabulá-

rio das crianças quando estão brincando juntos, podem responder às perguntas delas diante de suas dúvidas e questionamentos, podem oferecer suporte ao aprendizado dando orientações, e, da mesma forma, podem aprender com os pequenos, descobertas que são importantes para as suas próprias vivências na cultura digital.

E devido à vontade de conhecer e se lançar às novas descobertas e compartilhar seus achados com seus pares, foi que encontramos uma outra configuração na rede socioafetiva de Elsa (5 anos). Essa criança, por morar em um condomínio fechado de casas, encontra mais autonomia de circulação entre as residências para a reunião dos grupos sociais, sem a necessidade da condução de um adulto, de forma que a sua rede socioafetiva se configura com crianças de idades semelhantes a dela ou ainda com outras de idades diferenciadas.

Por brincarem em grupo, na maioria das vezes, partilham dos mesmos interesses, vivenciam brincadeiras que se alternam entre atividades físicas, como pega-pega, esconde-esconde, bicicleta, patinete, patins, e virtuais, como assistir filmes juntos (no cinema ou nos canais *online*) e explorar jogos digitais. E nesses convívios em que compar-

tilham dos mesmos ambientes para brincar juntos, inevitavelmente acompanhamos muitos conflitos, especialmente, quando brincavam com jogos que proporcionavam que todos pudessem compartilhar dos mesmos espaços quando conectados em rede.

> *Mulher-Gato: Por que você explodiu de novo?*
> *Elsa: Não foi naquele lugar, Mulher-Gato! Não foi perto de sua casa!*
> *Mulher-Gato: Você não podia explodir porque você está do lado de minha casa!*
> *Elsa: Não foi do lado de sua casa!*
> *Mulher-Gato: Você pode também perder, tá Elsa? E demorou muito para construir essa casa.*
> *Elsa: Olha sua casa aqui!*
> *Mulher-Gato: Posso procurar minha casa? Eu não quero fazer outra, porque eu vou fazer uma piscina para os animais!*
> *Elsa: É essa a sua casa?*
> *Mulher-Gato: É!*
> *Elsa: Pronto! Sua casa está aqui, não se preocupe!*
> *(Mulher-Gato, 6 anos; Elsa, 5 anos)*

Entendemos que esses conflitos são altamente valorizados pelas culturas dos pares, pois, segundo Corsaro (2011), proporciona uma arena para a participação e o compartilhamento. Nessa arena de participação, discutem coisas que são importantes

para elas (onde construir a casa, quem vai dormir primeiro, como compartilhar os itens, quem vai construir a piscina, quem é amigo de quem, e assim por diante), e desenvolvem um senso de controle compartilhado acerca do seu universo social (Corsaro, 2011).

Além disso, esse movimento envolve um complexo processo de construção e negociação de práticas e significados. Nessas negociações, várias brincadeiras surgem e acontecem de forma espontânea e, por vezes, simultânea, a partir dos interesses e necessidades dos grupos de crianças. Essas brincadeiras, às vezes, conectam-se, originando novas outras, ou ainda, elas são transformadas de forma significativa nas atividades do grupo, tal como vimos junto com Steve, ao propor montar um time ou duplas para construírem mais rápido o mundo que estavam produzindo no jogo *Minecraft*.

> *Steve: Vamos jogar em time: Mulher-Gato e Elsa, Eu e Cat Noir?*
> *Mulher-Gato: Fazer o quê?*
> *Steve: Time!*
> *Pesquisadora: Como é que faz esse time? Como joga em time?*
> *Cat Noir: Mas eu vou morar nessa casa!*

Steve: Construímos as coisas aqui em duplas, e então, construímos mais rápido!
Pesquisadora: Hummmm! É assim o time?
Steve: Sim!
(Steve, 7 anos; Mulher-Gato, 6 anos; Cat Noir, 7 anos)

Essas vivências nos fizeram compreender que os elementos da cultura digital, ao estarem articulados com as culturas infantis, no contexto das práticas lúdicas das crianças, se configuram como "[...] microcosmo da cultura contemporânea, posto que suas regras e valores, em vez de se repetirem, se complementam através de um movimento de significação mútua." (Salgado, 2005, p. 207). Essa significação se fortalece ainda mais quando as crianças, ao explorarem os conteúdos que integram as culturas infantis, passam a ressignificá-las com a sua rede socioafetiva, pois o que elas mais desejam é partilhar suas experiências, de forma que possam articular decisões, significados e ações e, assim, desenvolver conjuntamente a brincadeira.

Demanda por conectividade para brincar em rede

Para refletir sobre a quarto elemento identificado como estruturante para as culturas infantis, é necessário explicitar que essas culturas estão ancoradas nas fontes primárias que integram os diversos elementos simbólicos: na mídia dirigida à infância (desenhos, filmes, jogos, histórias em quadrinhos e outros), na literatura infantil (especialmente nos contos de fadas) e nos personagens de valores místicos (Papai Noel, a Fada do Dente e outros). E, na atualidade, para explorar os conteúdos que integram os elementos simbólicos culturais infantis e que são produzidos com base no digital, é que emerge a demanda por conectividade.

Reconhecemos que hoje é quase impossível pensar nas crianças explorando os conteúdos dos seus interesses sem a conexão em rede. Elas já não se contentam mais em interagir com dispositivos desconectados, que operam apenas *offline,* e sim, querem vivenciar dinâmicas que agreguem todas as possibilidades de comunicação, produção colaborativa, interação e participação. Para as crianças, estar conectado significa ter acesso a uma amplitu-

de de possibilidades lúdicas para serem vivenciadas e ressignificadas, compartilhadas entre pares.

Ao brincar em rede, pontuam para os aspectos da mobilidade e da portabilidade, visto que além de se conectarem para estarem juntos em um mesmo ambiente, essas crianças também estão circulando e realizando suas práticas lúdicas entre os diversos espaços: casa de amigos, espaço de convivência do condomínio, sala, quarto, cantinho do brincar, em alguns momentos se deslocam para a residência de familiares, como a casa da avó e da tia etc.

> *Tiana: Fazíamos assim: vinham todos aqui para casa, todos pegavam a mesma internet e entrava no máximo cinco em um mundo! Nossa! A gente construía mansão!*
> *Pesquisadora: Ah! Por que juntava todos vocês para construir aquele mundo?*
> *Tiana: Era! Cada um fazia a sua casa do seu jeito, e depois a gente construía a vila... Era muito massa! (Tiana, 11 anos)*

Com a mobilidade e a portabilidade, as crianças integram os seus dispositivos móveis na sua lista de brincadeiras, pois se fosse um aparelho que não possibilitasse circular em todas as horas e lugares, estaria certamente limitado a mais um dispositivo

tal como foram os *videogames*. Dado a isso, podemos dizer que estar conectadas e acompanhadas de seus dispositivos para acessar o fluxo de vídeos, jogos e desenhos animados, também significa manipular e conhecer uma variedade de informações. E ao demandarem por conectividade, enquanto atores/autores sociais, podem não estar em rede o tempo todo, mas buscam encontrar disponível a rede para quando necessitarem. Essa é uma diferença fundamental para pensar sobre os elementos que estruturam as culturas infantis, uma vez que nas ações das crianças, elas criam dinâmicas para fortalecer o desenvolvimento de atividades lúdicas de forma colaborativa e em rede.

Além disso, elas demandam pela conexão que lhes permitam baixar os jogos com rapidez, carregar vídeos e assisti-los sem que haja travas e interrupções, e usar os aplicativos e outras redes sociais sem cessar suas comunicações. Para elas, a velocidade da conexão está relacionada às suas necessidades e aos modos de vida, visto que os conteúdos explorados por meio dos dispositivos móveis são, cada vez mais, interativos, imediatos, oferecem narrativas hipertextuais e ambientes que demandam a interconexão.

Capitão América: Mas está demorando muito!
Pesquisadora: E vamos fazer o que?
Capitão América: Temos que esperar, né?
Pesquisadora: Vamos ver novamente? Vixe! Ainda falta bastante!
Capitão América: Não disse que demora? Eu acho que é por causa da internet! Falta quanto?
Pesquisadora: Está 53% ainda! É muito ou pouco?
Capitão América: Muito!
(Capitão América, 4 anos)

Diante dessa realidade, entendemos que a conectividade se torna um aspecto significativo para a vivência na cultura digital, pois na atualidade é quase imprescindível estar em rede para realizar as nossas práticas sociais e lúdicas. Já na cultura infantil, ter a posse do dispositivo e encontrar a falta de conexão à internet, de certa maneira, impossibilita as crianças de explorar e articular as diversas potencialidades das tecnologias digitais, sendo sinalizado por elas como uma tragédia:

Tiana: Já vai Steve?
Steve: Vou!
Tiana: Por quê?
Steven: Porque não dá para jogar online!

Tiana: ***Ai meu Deus do Céu! Meu Deus do Céu! Ficar sem internet é uma tragédia!***
(Steve, 7 anos; Elsa, 5 anos; Tiana, 11 anos)

Ademais, precisamos considerar que a ampliação dos materiais produzidos sobre os ícones infantis, com o advento da cibercultura, só é possível porque esses conteúdos são pensados, elaborados e disponibilizados em formato digital e consumidos pelas crianças através da conexão em rede. Em nosso ver, as crianças, ao acessar esses conteúdos, potencialmente, têm condições de elaborar, disponibilizar e circular as suas próprias produções. É nessa vertente que temos visto as diversas práticas lúdicas sendo divulgadas na linguagem de vídeo e compartilhadas em diversos ambientes, como também têm realizado a divulgação de fotos, socialização de acontecimentos, gravação de áudio de suas brincadeiras etc. Nesse cenário, compreendemos que para cada um dos elementos apresentados e sinalizados como estruturantes para as culturas infantis, faz-se necessário a presença da conectividade, pois para que a criança tenha acesso à variedade de materiais produzidos com seus personagens preferidos, que explorem as diversas narrativas, que vivenciem plenamente a cultura digital com

seus pares, faz-se necessário vivenciar essas dinâmicas em rede.

Reflexões finais

Pensando nos diversos processos de criação de sentidos vividos pelas crianças, ao interagir com o digital, entendemos que essas tecnologias integram as culturas infantis como elementos carregados de conteúdos e culturas, como representantes de uma nova forma de pensar e sentir. Como elemento cultural, esse novo modo se constitui quando elas incorporam as tecnologias no seu cotidiano, nas suas práticas, nas suas vivências, superando os usos a partir de "[...] uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, porém baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem fundem-se no processo" (Pretto, 2013, p. 139).

À vista disso, essas tecnologias, quando integradas ao cotidiano e às práticas lúdicas das crianças, configuram-se como uma possibilidade de ampliação das culturas infantis. Isto é, na perspectiva estruturante, funcionam como estímulo permanente à criação e à produção, e não apenas como meras ferramentas aprisionadas ao uso instrumental.

Diante das inúmeras possibilidades de produções culturais, com vídeos, imagens, sons, textos e muito mais, cada criança, individualmente ou no coletivo, tem incorporado tais possibilidades nas próprias experiências e vivências cotidianas.

REFERÊNCIAS

BECKER, B. **Infância, Tecnologia e Ludicidade:** a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea. 2017. 288f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Salvador, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23851/1/BIANCA%20BECKER%20-%20TESE%20VRS%20FINAL%20%28REPOSIT%C3%93RIO%29.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

CASTORIADIS, C. As encruzilhadas do labirinto. Tradução Carmen Sylvia Guedes; Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 2. ed., v.1.

CASTRO MORALES, J. C. **Prácticas coeducativas en torno a la cultura digital:** (des)encuentros intergeneracionales. 2018. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26063/3/Disertacion%20Julieth%20Final%20entrega%203.0%20%282%29.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GRAUE, M.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Tradução: Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução Suzana Alexandrina. São Paulo: Aleph, 2009. 2 ed.

JOBIM E SOUZA, S.; SALGADO, R. G. A criança na idade mídia – reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 207–221.

LIMA JÚNIOR, A. Tecnologias intelectuais e educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 13, n. 22, p. 401–416, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero22.pdf. Acesso em: 5 mar. 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011. **2. ed.**

PEREIRA, R. M. R. Pesquisa com crianças. *In*: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (orgs.). **Infância em pesquisa.** Rio de Janeiro: NAU, 2012, p. 59–86.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro:** educação e multimídia. Salvador: EDUFBA, 2013. 8. ed.

SALGADO, R. G. **Ser criança e herói no jogo da vida:** a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. 2005. 245 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?pen=1&arqtese=0115578o5Indice.html>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.