



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO CLEBER ZEQUETTO

**INFÂNCIA, CORPO, EDUCAÇÃO E CIBERCULTURA: CRIANÇAS E A
PRODUÇÃO DE IMAGENS NAS REDES SOCIAIS**

RONDONÓPOLIS-MT

2018

ANTONIO CLEBER ZEQUETTO

**INFÂNCIA, CORPO, EDUCAÇÃO E CIBERCULTURA: CRIANÇAS E A
PRODUÇÃO DE IMAGENS NAS REDES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário de Rondonópolis, Linha de Pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado

RONDONÓPOLIS-MT

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

Z57i ZEQUETTO, Antonio Cleber.
INFÂNCIA, CORPO, EDUCAÇÃO E CIBERCULTURA:
CRIANÇAS E A PRODUÇÃO DE IMAGENS NAS REDES
SOCIAIS / Antonio Cleber ZEQUETTO. -- 2018
92 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Raquel Gonçalves Salgado.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Infância. 2. Corpo. 3. Educação. 4. Redes sociais. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "INFÂNCIA, CORPO, EDUCAÇÃO E CIBERCULTURA: CRIANÇAS E A PRODUÇÃO DE IMAGENS NAS REDES SOCIAIS"

AUTOR : Mestrando Antonio Cleber Zequetto

Dissertação defendida e aprovada em 16/02/2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Raquel Gonçalves Salgado
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Interno	Doutor(a)	Carmen Lúcia Sussel Mariano
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Externo	Doutor(a)	Rita Marisa Ribes Pereira
Instituição :	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	
Examinador Suplente	Doutor(a)	Leonardo Lemos de Souza
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

RONDONÓPOLIS, 19/02/2018.

Dedico esta dissertação a uma mulher dedicada, Aghata, que inúmeras vezes soube me incentivar, apoiar e amar e a meus filhos, Davi e Samuel que tanto me inspiraram a concluir mais esta etapa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela capacidade de pensar, planejar e continuar.

À minha esposa, Aghata, pelo amor, dedicação e compromisso.

Aos meus filhos, Davi e Samuel, que me inspiraram a persistir nessa jornada de pesquisa.

Ao meu pai, Américo (in memoriam), minhas mães do coração Elena e Helena (as elenas) e minha mãe Devanil pelo amor e proteção que recebi até aqui.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, pela concessão de bolsa de estudante.

A Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/CUR, especialmente ao corpo docente do curso de mestrado em Educação do PPGEduc, com os quais pude aprender e construir novas relações. Com carinho especial agradeço aos professores Eglen, Carmem, Flávio, Leonardo com os quais tive uma proximidade maior dentro dos meus interesses de pesquisa, por toda atenção prestada no decorrer do curso.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Raquel Gonçalves Salgado, com muito respeito e admiração, agradeço pelo carinho com que sempre fui tratado e por ter me iniciado neste vasto campo de estudos da infância, pelas compreensões, por ter me apoiado durante todo o meu percurso, me mostrando diligentemente as melhores iniciativas, indicações de leituras e discussões que se fizeram necessárias.

Aos integrantes do Grupo de Estudos Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC), pelas leituras, reflexões e conhecimentos compartilhados.

Aos colegas da turma pelas amizades, risadas, cantorias e confraternizações que ajudavam a manter todos sempre muito próximos e pela disponibilidade de todos em sempre buscar promover a integração e o bem comum entre todos os colegas. Um agradecimento especial à Danielle, pelas inúmeras contribuições nas conversas e apoios ao longo do caminho.

À Profa. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano, por sempre ser muito prestativa e por compartilhar seus conhecimentos, me despertando para novas reflexões, leituras e problematizações na pesquisa e por fazer parte da minha banca.

À Prof^a Dra. Rita Marisa Ribes Pereira, por fazer parte de minha banca e por compartilhar suas experiências e conhecimentos sobre infância e crianças. Suas ponderações me aguçaram para detalhes importantes na minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza, por compartilhadas suas percepções contemporâneas da educação, apontando direções para minha pesquisa a partir de suas aulas, contribuindo na construção deste trabalho.

À direção e à coordenação da Escola Estadual Santo Antônio, pela confiança e receptividade durante a minha pesquisa de campo.

Às crianças, por terem me aceitado em suas rotinas escolares e digitais para que eu as observasse na maneira como constituem suas infâncias e pela acolhida à minha proposta de pesquisa, também aos pais e responsáveis por permitirem essa intervenção de pesquisa.

RESUMO

As profundas mudanças culturais na sociedade afetam, sobretudo desde a última década, os modos como os sujeitos aprendem, se relacionam e se constituem. Esse contínuo crescimento dos recursos tecnológicos concorre para que novos conhecimentos sejam produzidos com o acesso à internet. Com esse avanço digital, o ambiente relacional da criança se redefine constantemente. Nesta direção, esta pesquisa, desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade” e do Grupo de Pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” (GEIJC), tem como temática central a infância e o lugar social da criança no contexto das tecnologias digitais. Seu objetivo principal é analisar os discursos de um grupo de crianças, com idades entre 8 e 13 anos, sobre as imagens publicadas na plataforma virtual e produzidos em rodas de conversas com foco nessa temática, ocorridas no contexto escolar. Adotou-se como metodologia a pesquisa intervenção ao tomarmos como ponto de partida a alteridade instaurada na relação entre crianças e adultos. O referencial teórico-metodológico está embasado nos conceitos de dialogismo e alteridade de Mikhail Bakhtin, que permitem a compreensão da linguagem como um processo dinâmico de interlocução e produção de sentidos. As novas configurações no contexto da cibercultura, bem como os sentidos, os conhecimentos e as práticas sociais que as crianças constroem ao se relacionarem com as mídias digitais, são o foco desta pesquisa. Com base nas análises dos discursos das crianças participantes da pesquisa e nos autores que fundamentam esta investigação, tais como Haraway (1991), Buckingham (2007), Corsaro (2011), Le Breton (2011), Louro (1999), Salgado (2005), entre outros, busca-se analisar e refletir sobre as constituições subjetivas e processos de exterioridade do corpo da criança, a fim de problematizar a convergência dos fenômenos sociais que emergem no contemporâneo, os desafios para uma educação na era digital, bem como as experiências culturais que as crianças compartilham neste atual desenho em que a infância se configura.

Palavras-chave: Infância. Corpo. Cibercultura. Redes Sociais

ABSTRACT

The deep cultural changes in society affect, especially since the last decade, the ways in which subjects learn, relate and constitute themselves. This continuous growth of technological resources competes for new knowledge to be produced with access to the internet. With this digital advancement, the child's relational environment is constantly being redefined. In this direction, this research, developed as part of the research line "Childhood, Youth and Contemporary Culture: rights, policies and diversity" and the Research Group "Childhood, Youth and Contemporary Culture" (GEIJC) and the social place of the child in the context of digital technologies. Its main objective is to analyze the discourses of a group of children, aged between 8 and 13 years, on the images published on the virtual platform and produced on wheels of conversations focused on this theme, occurring in the school context. Intervention research was adopted as a methodology when we took as a starting point the alterity established in the relationship between children and adults. The theoretical-methodological framework is based on the concepts of dialogism and alterity of Mikhail Bakhtin, which allow the understanding of language as a dynamic process of interlocution and production of meanings. The new configurations in the context of cyberculture, as well as the senses, knowledge and social practices that children construct when they relate to digital media, are the focus of this research. Based on the analyzes of the discourses of the children participating in the research and the authors that base this research, such as Haraway (1991), Buckingham (2007), Corsaro (2011), Le Breton (2011), Louro , among others, seeks to reflect on the subjective constitutions and processes of exteriority of the child's body, in order to problematize the convergence of the social phenomena that emerge in the contemporary, the challenges for an education in the digital age, as well as the cultural experiences that children share in this current design in which childhood is configured.

Keywords: Childhood. Body. Cyberculture. Social networks

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS ENTRELACADOS	21
1.1 A PESQUISA INTERVENÇÃO COMO PERCURSO METODOLÓGICO... 25	
1.2 DIALOGISMO E ALTERIDADE NA PESQUISA COM CRIANÇAS	27
1.3 A RELAÇÃO COM O OUTRO NA PESQUISA	30
1.4 A ENTRADA NO CAMPO: CONSTRUINDO CAMINHOS.....	31
1.5 CRIANÇAS E PROFESSORAS: RELAÇÕES CONSTRUÍDAS NA PESQUISA	33
2 DA INFÂNCIA NA MODERNIDADE À INFÂNCIA DO MUNDO DIGITAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	39
3 INFÂNCIA, CULTURA DIGITAL E SEUS DESAFIOS	51
3.1 CRIANÇAS E CULTURAS DIGITAIS.....	53
4 NOS ESPELHOS DA CIBERCULTURA, EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DE CRIANÇAS CONSTRUÍDAS E COMPARTILHADAS NA PRODUÇÃO DAS IMAGENS	62
4.1 PERFIS, CONTEXTOS E EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS ONLINE	64
4.2 DIÁLOGOS EM REDE: VISITANDO NOVOS SENTIDOS.....	75
5 O QUE CONSIDERAR PARA ESTE FIM?.....	85
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar, alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós
Ana Vilela

Empresto o trecho desta linda canção para inspirar-me nesse imenso desafio de pesquisar a infância na contemporaneidade. Nada é definitivo quando se fala da vida, justamente porque ela sempre se transforma. Por esta razão, podemos nos apropriar mais do sentido que a vida nos dá, se dedicamo-nos a escutar além de nós mesmos, como propõe a música. Escutar o outro, os outros, o que está ao nosso redor. A sociedade atual está marcada, sobretudo desde a última década, por profundas mudanças culturais, que têm afetado os modos como os sujeitos aprendem, se relacionam e se constituem. Esse crescente avanço dos recursos tecnológicos concorre para que novos conhecimentos sejam produzidos com o acesso à internet. Com esse avanço digital, o ambiente relacional da criança se redefine constantemente.

Neste compasso, pesquisar sobre/com a infância na perspectiva da criança me aguça os olhares, uma vez que, sendo pai de dois meninos, os observo de perto e no misto de emoção de conviver e curiosidade de aprender com eles sempre reflito sobre seus comportamentos, indagações e volto minhas atenções, ainda que despretensiosamente, para compreender os modos como cada um se constitui à medida que interage e aprende coisas novas. Associado a isso está minha formação em Letras com habilitação em Português e Inglês, que me permitiu atuar na Educação Básica por algum tempo quando iniciei minha trajetória como professor de Língua Inglesa em 2008. As crianças, além de demonstrarem mais disposição pela aprendizagem de um novo idioma, se comparadas aos alunos do Ensino Médio, para os quais também lecionei, se envolveram sobremaneira nas divertidas aulas que podíamos construir juntos com as músicas, figuras, filmes e vídeos que compunham minha metodologia de ensino. Ao posteriormente ter desenvolvido uma Especialização em Gestão da Comunicação e Marketing Institucional, aprofundei os estudos sobre as mídias digitais e suas relações, de modo que a oportunidade do Mestrado em Educação da UFMT/Rondonópolis fez convergir todos estes interesses em uma mesma direção – refletir sobre/com a criança na contemporaneidade.

Esta dissertação de mestrado se configura no âmbito do Grupo de Pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” (GEIJC), da linha de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade”, que faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da UFMT/Rondonópolis. A pesquisa tem como temática central a infância contemporânea e, especificamente, o lugar social da criança no contexto das tecnologias digitais. Seu objetivo principal é analisar os discursos de um grupo de crianças, com idades entre 8 e 13 anos, sobre as imagens publicadas na plataforma virtual, que elas próprias produzem dentro e fora da escola e compartilham na rede social.

As imagens que compõem as análises desta dissertação são utilizadas como pano de fundo das narrativas que são investigadas. As rodas de conversa desenvolvidas na escola com as crianças participantes da pesquisa e alguns dos familiares e responsáveis por elas, as entrevistas com os educadores e interações, que aconteceram nas plataformas virtuais, também dão sustentação a esta discussão. Por isso, adota-se como metodologia a pesquisa intervenção, que, segundo Castro (2008), se dá pela necessidade de problematizar a configuração da alteridade instaurada entre crianças e adultos. A fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa foi composta a partir dos conceitos de dialogismo e alteridade de Mikhail Bakhtin (1997), que nos auxiliam na compreensão e articulação da linguagem como um processo dinâmico de interlocução e produção de sentidos, uma vez que o discurso se desenha e se constrói a partir da relação com o outro, pois “cada discurso é vivo e natural e a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso” (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Corsaro (2011) afirma que as crianças precisam participar expressivamente nas pesquisas, pois, apesar de muitos estudos criticarem negativamente a influência da mídia sobre a criança, sabe-se pouco como elas negociam o que veem, como se apropriam, usam e produzem sentidos sobre os textos de mídia. O autor assume esta perspectiva após ter desenvolvido uma extensa pesquisa etnográfica sobre culturas de pares com crianças e constatar que elas podem ajudar pesquisadores adultos nas entrevistas e com noções básicas sobre suas culturas, bem como em relação às análises: “Assim, as crianças se tornam coprodutoras de dados e das conclusões” (CORSARO, 2011, p. 68).

Deste modo, pela ênfase da pesquisa com crianças, adota-se como referencial teórico, nesta análise, os Estudos Sociais da Infância. Esta perspectiva considera as crianças como atores sociais e reforça sua importância e participação na sociedade por

entender o papel social que elas, como agentes promotoras de cultura, exercem ao produzirem culturas no ambiente coletivo (CORSARO, 2011; SALLES, 2003).

As principais redes sociais preferidas pelas crianças participantes da pesquisa foram Instagram¹, Snapchat² e Facebook. Esta última rede social, apesar de ser a mais expressiva na internet, perde, ou nem mesmo atrai, crianças como usuárias para outras plataformas digitais, como o Instagram, o Youtube e o WhatsApp, conforme pudemos observar durante a pesquisa de campo. Essa migração ocorre, uma vez que muitos adultos, dentre eles os próprios pais e familiares das crianças participantes, utilizam o Facebook e marcam suas impressões ou as tutelam virtualmente. A presença de adultos na rede social por onde as crianças participantes da pesquisa transitam confere-lhes certo grau de constrangimento ao saberem que estão sendo observadas por pessoas com as quais convivem. Este interesse específico em problematizar sobre as imagens produzidas pelas crianças na internet justifica-se por ser uma ação que marca a representatividade delas na cibercultura³ e suas constituições subjetivas quando estão imbricadas às múltiplas construções de saberes que emergem na contemporaneidade.

Conforme pontua Le Breton (2013), a preocupação com o retrato e, logo, com o rosto, é a marca crescente da modernidade. Nesse momento histórico, o corpo passa a ser valorizado pela individualização do rosto. “É preciso compreender que o rosto é a parte do corpo mais singularizada, pois o rosto é a cifra da pessoa” (LE BRETON, 2013, p. 66). Seu uso social, portanto, marcado pelo acentuado individualismo na sociedade ocidental moderna, é a maneira pela qual o sujeito se constitui e passa a se afirmar. Nesta perspectiva, as análises de Le Breton (2013) sobre o corpo como construção simbólica

¹ Instagram é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como Facebook, Twitter, entre outros. Originalmente, uma característica distintiva era a limitação às fotos para uma forma quadrada, semelhante a câmeras Polaroid. Contudo, desde a versão lançada em agosto de 2015, podem ser enviadas mídias em qualquer proporção. (<https://www.instagram.com/about/us/>)

² Snapchat é um aplicativo de mensagens com base de imagens que usuários podem tirar fotos, gravar vídeos, adicionar textos e desenhos à imagem e escolher o tempo que a imagem ficará no visor do amigo de sua lista. O tempo de cada snap é de 1 a 10 segundos, e após aberto, a imagem ou vídeo somente poderá ser vista pelo tempo escolhido pelo remetente. A imagem é excluída do dispositivo e também dos servidores. Também é possível adicionar filtros nas fotos, salvar as fotos tiradas no app no computador e anexar arquivos ao bate-papo dentro do Snapchat, como também compartilhar em outras redes sociais na internet. A empresa acredita que reinventar a câmera representa a maior oportunidade de se aprimorar a maneira como as pessoas vivem e se comunicam para se expressarem, viverem no momento, aprenderem sobre o mundo e se divertirem juntas. (<https://www.snap.com/pt-BR/>)

³ O conceito de cibercultura, definido por Levy (1999), emana do princípio de ciberespaço, um campo que surge a partir da desconexão de operadores sociais. São eles: a universalidade, que diz respeito à presença virtual da humanidade; e a totalização, entendida pelo autor como os discursos e conjuntos de acontecimentos que se compõem e se estabilizam na pluralidade.

são fundamentais para contextualizá-lo como um tratamento cultural e social que distingue e identifica o sujeito na sociedade moderna, assim como nos direcionam para problematizações sobre o fenômeno da *selfie* no mundo contemporâneo, apontado como um dos vetores durante a composição da pesquisa.

O termo “selfie” ganha evidência, de acordo com Costa (2017), após ser amplamente ilustrado como um fenômeno emblemático para a produção discursiva e ideológica na contemporaneidade quando, em 2013, o dicionário Oxford, na Inglaterra, confere a este o título de palavra do ano. Esse novo substantivo, cujo significado é descrito como uma fotografia que alguém tira de si mesmo, normalmente com um *smartphone* ou com *webcam* para disponibilizar em uma rede social, passa a ser mais amplamente utilizado e representado porque se entrecruza e se articula na sociedade como um signo ideológico, que exprime a existência material. Para Bakhtin, a concepção dialógica de linguagem reflete e se refrata na produção de signos e enunciados nas diversas esferas de atividade de comunicação - sob o efeito de várias mediações - os embates fundamentais da existência social. Assim, “a palavra selfie pode ser vista como um grande exemplo dos nexos que ligam as determinações do sistema econômico às formas de significar e atribuir sentidos à realidade” (COSTA, 2017, p. 12)

Essa temática merece reflexão, no que diz respeito à educação, pela necessidade de compreender o universo cultural da criança, bem como os processos que marcam as experiências da infância na contemporaneidade e estão implicados na compreensão de novas constituições subjetivas, pois têm na visibilidade do corpo um de seus fortes vetores, como é o caso das *selfies* nas redes sociais. À medida que a criança também se apropria desse recurso digital produz material sógnico de sentidos variados nas relações, pois este artefato complementa os ingredientes dos sistemas de interação, dos modos de socialização, dos esquemas e referências espaço-temporais que ela cria a partir dos modos de se compreender e se representar para o outro.

Nesse ambiente midiático, a tendência é os espaços virtuais terem cada vez mais uma participação significativa de crianças e jovens. As mais recentes pesquisas deste segmento revelam que há alguns anos crianças e jovens tomam conta das redes sociais. Um dado significativo aponta para a quantidade de crianças abaixo da idade mínima recomendada pela rede. Segundo Oliveira (2013), em um levantamento encomendado pelo Facebook, mais de 7,7 milhões de crianças abaixo de 13 anos estão na web. De acordo com a Declaração de Direitos e Responsabilidades do Facebook, os usuários

menores de 13 anos são orientados a não o utilizarem⁴. Entretanto, transpondo tal orientação e como não existem mecanismos formais que impeçam a inscrição do perfil de um usuário antes dessa idade, burlam sua idade para se cadastrarem na rede social. Este dado revela como a criança, apesar de proibida pelos termos de uso legislado por adultos, demarca seu território e expressa seus desejos de produzir culturas.

Esta pesquisa estabelece, então, uma interlocução com autores que abordam temas, como mídias, infância, corpo e cultura contemporânea. Para lançar luz sobre as ponderações desta temática, trago as contribuições de autores, como Haraway (1991), Levy (1999), Bauman (2005), Buckingham (2007), Corsaro (2011), Hall (2014), Louro (2003), Salgado (2005), Pereira (2006), Macedo (2015), entre outros que sustentam o embasamento teórico desta pesquisa.

Haraway (1991), em suas análises sobre gênero, problematiza que o sujeito se situa em espaços cada vez mais hifenizados. A pesquisadora defende que somos um ciborgue, isto é, uma alegoria, vivendo uma relação para além da dicotomia entre masculino e feminino, natureza e cultura, no sentido de ampliar a visibilidade do sujeito, a fim de diluir as fronteiras rígidas nas convenções sociais estabelecidas. Ser um ciborgue, para Haraway, representa ser um tipo híbrido de corpo e tecnologia. De acordo com Kunzru (2009), essa concepção tem suscitado inúmeros debates entre sociólogos e acadêmicos que também chegam à mesma conclusão sobre si próprios. Considerando uma generalizada transformação, imagina-se, nessa concepção, como se houvesse um profundo isolamento do humano com o mundo, de modo que só se pode pensar estarem interligados por meio das redes. Assim, “as realidades da vida moderna implicam em uma relação tão íntima entre as pessoas e a tecnologia, que não é mais possível dizer onde nós acabamos e onde as máquinas começam” (KUNZRU, 2009, p. 22). De igual modo, a criança também representa esses espaços, delimitados tanto pelo que é legitimado por aqueles que as tutelam, como também pelos modos, compreensões socialmente nos espaços por onde transitam.

De acordo com Hall (2014), as constituições do sujeito contemporâneo são fragmentadas e compostas de várias identidades. Cada processo de apropriação identitária

⁴ O termo de uso do Facebook disponível em <https://pt-br.facebook.com/legal/terms>, propõe alguns compromissos que o usuário deve assumir. Dentre eles, o de que não usará o Facebook se for menor de 13 anos. Esta ponderação, no entanto, aparenta ser incongruente e tem o tom de hipocrisia, uma vez que há inúmeros apelos de marketing direcionados ao público infantil, que são exibidos na linha do tempo, o registro biográfico online de um usuário, especialmente na época em que se comemora o Dia das Crianças. O mesmo ocorre em outras redes sociais.

é resultante de mudanças estruturais e institucionais, bem como de deslocamentos ao longo da história, que são, cada vez mais, provisórios e variáveis. Essas “transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas” (HALL, 2014, p. 18). Logo, o sujeito na sociedade contemporânea não está inalterado e unificado, mas é um projeto múltiplo e híbrido que assume diversas identidades em cada instância social.

Bauman (2005) entende que essas transformações, que afetam a subjetividade coletiva, as condições de trabalho, a produção cultural e as relações entre o “eu” e o “outro”, são frutos da globalização - uma consequência irreversível. A questão da identidade origina-se desse fenômeno promotor de constantes mudanças, que são diluídas e alteradas sob os pontos de vista da tecnologia e economia. Para o sociólogo, a ideia de pertencimento (como a nacionalidade, por exemplo) complementa a construção de uma identidade. Este tema de extrema importância e evidência na contemporaneidade - a identidade - está relacionado às associações e experiências estabelecidas nos diversos grupos ou comunidades incorporadas socialmente.

Diante destas ponderações em um mundo globalizado, observa-se que há múltiplas possibilidades de constituições identitárias. A internet consolida-se como um dos espaços mais férteis para que essa construção ocorra porque é um espaço comum a todos, onde há variedade de linguagens e representações sociais manifestas (SOBRINHO, 2015; HALL, 2014). Por isso, a concepção do ciborgue, defendida por Haraway, aponta para discussões que colocam em evidência os territórios de produção, reprodução e imaginação onde o humano habita (HARAWAY, 1991, p. 254). Em uma sociedade de tradição capitalista, racista e machista, o ciborgue representa uma utopia ontológica que nos auxilia na compreensão das totalidades não variantes do ser humano e precede uma alternativa de análise que dialoga com todas as polaridades e dominações hierárquicas instauradas na sociedade.

Este conceito permite, portanto, compreender as interações digitais criadas pelas crianças a partir das redes sociais eletrônicas, uma vez que estes espaços representam a maneira pela qual elas submetem novas criações que eclodem para além do convencional, buscando, muitas vezes, inaugurar seu próprio universo de referências simbólicas, como fazem nos perfis presentes nas redes e nos canais do Youtube que administram. Neste cenário virtual, do qual as crianças participam, são produzidas muitas narrativas e *selfies* atravessadas por discursos que retratam muitas convenções sociais legitimadas. Desse modo, quando as crianças dizem o que não pode ser dito, quando mostram o que não pode

ser mostrado e questionam o que está convencionado em seus contextos, ou ainda ocultam aquilo que desejam, fazem da realidade virtual a experimentação da vida social diante do que identificam, redefinem e atribuem sentidos enquanto se constituem nessas relações.

Recorremos à Haraway (1991) para, então, propor uma mudança de paradigma em uma perspectiva não dualista e determinante. O conceito do ciborgue pode ser relacionado com a imagem produzida no ambiente virtual, pois idealiza e problematiza a subjetividade da infância contemporânea pela manutenção de estruturas híbridas e em constante mutação. Por esta razão, habitar neste espaço múltiplo produz constantes tensões, especialmente quando se refere aos direitos, legislação vigente e à visibilidade das crianças (HARAWAY, 1991; OLIVEIRA, 2010).

Esses espaços híbridos são demarcados por crianças que possuem acesso às mídias e, assim, constroem conhecimentos, interagem e reposicionam seus modos de pensar e agir. Seja na relação de alteridade experimentada a partir do outro com quem interagem na rede social ou nos espaços dialógicos construídos nas próprias experiências não virtuais, as crianças, ainda que possuam acesso às mídias e suas tecnologias, são restringidas sob o argumento adultocêntrico de que elas ainda não estejam preparadas para a violência e demanda social que o mundo digital produz e disponibiliza. Essas ambivalentes interpretações refletem, de certo modo, muito mais as tensões geradas pelos medos e anseios dos adultos em relação às tecnologias, do que as próprias percepções ou manifestações das crianças (BUCKINGHAM, 2006; OLIVEIRA, 2010; SALGADO, 2008).

Cabe ainda destacar, que segundo Haraway (1991 apud OLIVEIRA, 2010), toda tecnologia disponível a nós pode ser usada livremente sem que isso seja necessariamente positivo ou negativo. Para esta compreensão, é necessário ultrapassar a lógica dualista de certo ou errado, de sagrado ou profano, em razão de uma crescente metamorfose que seja incorporada à hibridização e à construção em cada novo discurso estabelecido nas interações. Este entendimento múltiplo que envolve as humanidades e a utilização das tecnologias só é percebido como uma categoria possível porque engloba muitas outras interseccionalidades (HARAWAY, 1991 apud OLIVEIRA, 2010). Desse modo, a participação da criança nesse universo híbrido, constituído de múltiplas identidades, é cada vez mais relevante para refletirmos sobre essa produção da pós-modernidade.

A estrutura humana hoje tem sua representatividade nas variadas identidades e saberes compartilhados e todo sujeito está, no mundo contemporâneo, segundo Braidotti (2013), no centro de muitos discursos e muitas representações: “O pós-humano prolifera-

se no contexto das sociedades globalizadas e tecnologicamente dirigidas” (BRAIDOTTI, 2013, p. 12). Contudo, é interessante compreender uma nova subjetividade pós-humana que se descortina e evidencia um novo paradigma nesta categoria social bastante delimitada, ou seja, uma infância altamente tecnológica. É coerente perceber que a infância representada nessa nova configuração globalizada reflete a produção cultural de uma sociedade, cuja abordagem e ênfase recaem sobre a produção de conhecimento, os padrões de comportamento e as constelações de ideias discutidas por todos que nela vivem. Por isso, é importante estudar a infância a fim de melhor entendê-la para ressignificar essas formas de cultura.

De modo geral, a cultura não compreende apenas os saberes e processos intelectuais do sujeito. Para Costa (2003), o estudo da cultura precisa ser analisado e compreendido, tendo-se em vista a enorme expansão de tudo que está associado a ela e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social. Nesse contexto, as relações sociais, especialmente a relação e formação de classes, os poderes e as contribuições produzidas pelos sujeitos e grupos sociais para satisfazerem suas necessidades, como também os espaços mútuos em que se localizam, demarcam as diferenças e as lutas sociais em que os Estudos Culturais se desenvolveram. Este processo muito mais dinâmico e político visa reagir frente aos dilemas e abordagens produzidos pelas classes dominantes que oprimem as menos favorecidas (COSTA, 2003; HALL, 2014). Estas manifestações culturais são criações que cada sujeito produz.

Com efeito, o corpo ganha notoriedade a partir da visão moderna de individualização, que se dá pelo estreitamento em direção ao “eu”. Como resultado das transformações sociais e culturais no início do século XX, esta noção ocidental prevalece e atribui ao corpo um sentido e um estatuto (LE BRETON, 2011). Assim, o corpo passa a ser valorizado pela individualização do rosto, como a parte mais singularizada do sujeito. Ao refinar a concepção de individualização do ser humano e valorizar o rosto como a principal representação dos traços e do afinamento da singularidade, nasce com a modernidade um novo sujeito, “encerrado em seu corpo, marca de sua diferença, e sobretudo, na epifania do rosto” (LE BRETON, p. 66). É na exterioridade do corpo, então, que se evidenciam os conceitos de beleza que são produzidos ou forjados nas interpretações de cada sujeito. A criança, por sua vez, se apropria de modos distintos que marcam sua individualidade também pela exposição do corpo ou ainda pelo rosto quando se relaciona e se exhibe para o outro, refratando-se em múltiplas formas de identificação.

Ainda neste aspecto, Salgado (2005) salienta que a compreensão da criança na esfera da cultura e da vida social contemporânea exige-nos reportar às concepções de infância tecidas nas relações construídas por crianças e adultos em diferentes épocas e culturas. Portanto, “não há como refletir sobre a infância fora do movimento da história, da cultura e das relações sociais entre crianças e adultos, que definem e redefinem seus significados” (SALGADO, 2005, p.40). Assim, compreender os sentidos que as crianças conferem ao corpo, especialmente ao rosto, além de retratar as experiências que constroem e compartilham virtualmente nas redes sociais, expressam que os discursos nesses espaços marcam distintos processos de subjetivação na contemporaneidade.

Desse modo, faz-se importante problematizar a respeito das construções que são feitas sobre a infância, sobretudo em suas novas configurações no contexto da cibercultura, bem como os sentidos, os conhecimentos e as práticas sociais que as crianças constroem ao se relacionarem com as mídias digitais, no sentido de compreender suas constituições subjetivas e os modos como produzem imagens de si e as exibem para o outro a partir das suas redes sociais preferidas e tendo como um de seus vetores esse novo artefato virtual, denominado *selfie*.

Ao propor esta discussão, o texto desta dissertação foi estruturado em capítulos fundamentais, que, com base no objetivo central da pesquisa e nos referenciais teóricos, são apresentados e desenvolvidos da seguinte maneira:

No capítulo “Caminhos metodológicos entrelaçados”, apresento a metodologia da pesquisa: o tipo de pesquisa (pesquisa intervenção), as pessoas que participam da pesquisa e o seu contexto de realização. Trata-se, ainda, de abordar os conceitos teórico-metodológicos, como dialogismo e alteridade para Bakhtin.

O segundo capítulo, “Da infância na modernidade à infância do mundo digital: uma perspectiva histórica”, trata da contextualização do processo de construção do conceito moderno de infância na cultura ocidental europeia, a partir dos estudos de Ariès (2011), e como este conceito, que, de certa forma, também se tornou modelar para a nossa cultura, tem passado por transformações na contemporaneidade por meio das interações com o universo digital, sobretudo, a cibercultura. Para esta discussão, respaldamo-nos nas análises de autores, como Gélis (2009), Peralva (1997), Levy (1999), entre outros.

No terceiro capítulo, “Infância, cultura digital e seus desafios”, a discussão abarca os modos como as infâncias se constroem imersas na tecnologia e os processos de subjetivação das crianças na era digital, com base em dados de pesquisas já realizadas sobre o tema e nos estudos contemporâneos de pesquisadores, como Buckingham (2007),

Corsaro (2011), Qvortrup (2010), Salgado (2005), Macedo (2014), entre outros. O foco das problematizações se concentra nas temáticas: mídia digital, cibercultura e infância.

O quarto capítulo, “Nos espelhos da cibercultura: experiências culturais de crianças construídas e compartilhadas na produção das imagens”, consiste nas análises sobre os discursos das crianças acerca das imagens que produzem nas redes sociais a partir dos dados produzidos na pesquisa de campo com as crianças e as/os profissionais da educação envolvidas/os. Deste modo, são analisados os discursos das crianças sobre as imagens que produzem e publicam nas redes sociais e como estas se apresentam e são recebidas nas redes (comentários e curtidas), em articulação com as referências teóricas.

Pretende-se, portanto, com esta pesquisa, ampliar a compreensão sobre os lugares sociais da criança na cultura contemporânea, considerando as seguintes questões: que conhecimentos e experiências culturais as crianças constroem e compartilham no processo de produção e postagem das imagens na rede social? Que sentidos elas constroem em relação ao próprio corpo e ao corpo do outro nas interações sociais mediadas pelas *selfies*? Que pedagogias culturais atravessam essas interações sociais digitais? O que pode ou não aparecer nessas imagens, segundo os critérios que elas próprias definem, atravessados por modos como se apropriam dos elementos da cultura mais ampla? Como a escola lida e se relaciona com as produções de imagens virtuais postas em prática pelas crianças?

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS ENTRELAÇADOS

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
Então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar
Ana Vilela

As novas experiências de comunicação e de sociabilidade engendradas pelas tecnologias digitais exigem do pesquisador contemporâneo, afirma Pereira (2012), um posicionamento em relação ao presente, fidelidade de pertencimento à percepção e renúncia de julgamentos. Isto porque as pesquisas com crianças fazem emergir demandas intensas como constato no decorrer do processo de investigação. É necessário, então, desbravar o sentido de criação, especialmente no que se refere a produzir conhecimento em ciências humanas com as crianças. Pesquisar com crianças é certamente “saber se sentir infinito, num universo tão vasto e bonito” que se descortina à medida que a pesquisa ganha vida e formas.

Este capítulo dedica-se a apresentar como se construiu e fundamentou a pesquisa apontando os caminhos percorridos na construção do campo de investigação, a entrada e processos desenvolvidos nos locais e caracterização da pesquisa intervenção, bem como os referenciais teórico-metodológicos sobre dialogismo e alteridade que sustentam esta trajetória.

Cabe ressaltar que, neste espaço temporal entre a elaboração do projeto de pesquisa associado ao meu apreço pela temática sobre comunicação e mídias digitais que permeia esta investigação e a consolidação com a entrada no campo e análises, me preparei para um processo de mudança que antevia, já que viver uma experiência de pesquisa deste cunho qualitativo me remete a um processo de imersão que me coloca na condição de aprendiz, ávido por experiências que me constituem como educador e sujeito. Por isso e instigado por esta expectativa, encaro o desafio considerando que pesquisar é imergir em um universo em transformação.

À medida que produzi conhecimentos e reflexões oriundos das disciplinas eletivas do Mestrado em Educação, especialmente no que tange à infância na cultura contemporânea, tendo em vista as redes sociais nas quais as crianças estão imersas, me senti fortalecido para desbravar este universo emblemático a ser construído nas interlocuções com as pessoas deste processo de pesquisa. Considero muito relevantes as inúmeras contribuições das discussões problematizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa

“Infância e Juventude na Cultura Contemporânea” (GEIJIC), do Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, no Câmpus de Rondonópolis. Desse modo, esse caminho me convida a posicionar-me, ainda que de maneira modesta, no que diz respeito à infância diante dos dilemas e desafios que despontam na contemporaneidade.

O enfoque metodológico desta investigação se caracteriza por dois aspectos: o primeiro se delinea a partir da pesquisa de campo desenvolvida em uma escola da rede estadual pública de ensino, em Rondonópolis, Mato Grosso, com crianças do Ensino Fundamental I e II. O outro refere-se às análises dos discursos produzidos no ambiente virtual (online), por meio das ferramentas de comunicação digitais disponíveis e utilizadas por algumas destas crianças, com idades entre 8 e 13 anos, meninos e meninas, que publicam e interagem mediados pelas *selfies* nas redes sociais.

A escolha da instituição de ensino se deve ao fato de esta já ter envolvimento com temas, como mídia e internet, nas atividades e oficinas extracurriculares desenvolvidas pela Coordenação em parceria com professores/as, bem como a disponibilidade tanto de professores/as, como da Direção Escolar, para o envolvimento de produções e pesquisas acadêmicas. Pelo fato de as crianças e professores/as estarem familiarizados/as com os recursos tecnológicos no cotidiano escolar, entende-se que seria favorável obter recursos de pesquisa a serem investigados.

O primeiro momento da pesquisa de campo ocorreu no período de março a julho de 2017, conforme a disponibilidade das crianças e cronograma de aulas das professoras que participaram da pesquisa. Os dados foram produzidos por meio da observação participante das crianças no contexto escolar, assim como ocorreram gravações durante as rodas de conversas propostas, em que questionários e entrevistas semiestruturadas guiaram esses momentos. O segundo período da pesquisa foi desenvolvido entre os meses de julho a setembro de 2017. Nesta etapa, foi necessário selecionar as crianças participantes que utilizavam as redes sociais com interações mediadas pelas *selfies* para intervir por meio de diálogos e perguntas que se construíram, à medida que as conversas foram evoluindo nos chats do Facebook, WhatsApp, entre outras.

No desenrolar do processo de pesquisa e como disponibilizei meus contatos à medida que também interagiu com as crianças nas redes sociais, apresentando-lhes os propósitos de pesquisa e obtendo seus depoimentos sobre o tema, recebi a interação de duas mães de alunos, me perguntando sobre a pesquisa e curiosas sobre meus contatos com seus filhos pela internet. Muitas destas crianças são tuteladas, no intuito de serem

vigiadas como forma de serem protegidas de supostos riscos, já que há vulnerabilidades estruturais para a infância. Isso se deve à enorme atenção com que as mídias, de um modo geral, noticiam casos de pedofilia e assédio sexual, evidenciando a internet como principal intermediação. No diálogo abaixo, que ocorre no momento em que convido uma menina para participar da segunda etapa da pesquisa, é possível encontrar marcas deste estigma legitimado pela sociedade.

MESSENGER DO FACEBOOK

Antonio Cleber: Sou professor Cleber, que realizou a pesquisa de mestrado com vcs na Escola Santo Antonio. Gostaria de dar continuidade e o próximo passo é conversar com cada um de vocês pelo chats sobre as *seflies*, e demais publicações que vocês gostam de compartilhar na internet. Você gostaria de participar? (14 DE JUNHO DE 2017, às 18:08)

Mãe da Criança: oi boa noite eu sou a mae da ISJS vou te adicionar...me aceita como amiga no fc. eu quero entender esse projeto ...eu tb sou prof...trabalho com ciências naturais e biologia ... (14 DE JUNHO DE 2017 22:09)

Antonio Cleber: Legal S...! Vou te mandar o projeto de pesquisa. Meu objetivo é conversar com as crianças pra ouvir o que elas pensar e entendem sobre usos da internet e compreender sobre gostos pelas *selfies*. Já conversamos em sala de aula e agora quero falar com elas sobre as fotos que publicam na internet

(15 DE JUNHO DE 2017 11:33)

Mãe: a sim...isso é muito bom... é preciso trabalhar esse tema com as crianças principalmente com os nosso adolescentes...desculpe a minha preocupação é que acompanho as conversas da minha filha.. vejo com quem ela conversa e que ela conversa....obrigada...tenha uma boa tarde...

Antonio Cleber: Sem dúvida! E é fundamental pra mim a participação dos pais que se interessam nesse processo de pesquisa. Fique a vontade pra contribuir sempre! (15 DE JUNHO DE 2017 13:32)

Após o meu convite para a participação da criança, a mãe, utilizando o perfil da filha no Facebook, me responde às 22h09, horário em que supostamente aumentam as atenções para perigos com a internet. O reconhecimento da importância do tema para a criança pode ser percebido pela mãe como a necessidade por mais orientação sobre os perigos que ela corre ao acessar a internet, uma vez que monitora o que e com quem ela conversa. Curioso perceber que, no universo de cerca de 30 crianças que participaram da pesquisa durante as rodas de conversa na escola, apenas duas mães fizeram contato ao verem minha interação na internet. Ao mesmo tempo que revela o cuidado e tutela que fazem dos filhos crianças, podem apontar para um abandono ou desconhecimento do que seus filhos fazem na internet. Trago algumas reflexões neste aspecto quando refleti sobre a visibilidade da criança articulando autores para problematizar esta temática a partir da

introdução de uma manchete publicada por uma revista de circulação nacional intitulada “Rede social não é lugar para criança”⁵.

Antes de iniciar todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, apresentei primeiramente às crianças, principais participantes desta investigação, os propósitos e as questões da pesquisa para solicitar-lhes autorização para a sua realização e o consentimento para a participação. A partir da entrada no ambiente escolar, foi solicitada a autorização prévia dos familiares ou responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentando os objetivos da pesquisa às pessoas envolvidas bem como as propostas de intervenção. De igual modo, solicitamos autorização, por meio de um documento escrito à Direção da escola, coordenadores e professores/as das turmas envolvidas.

Investigar as crianças nesse contexto significa considerar que o que se pretende pesquisar está situado histórica, social e culturalmente. No crescente avanço no campo da sociologia, em pesquisas com crianças, discussões sobre os métodos salientam para efetividade em se obter informações fidedignas, de modo a reposicionar as crianças como sujeitos, e não objetos de estudo (CHIRSTENSEM E JAMES, 2000 apud CORSARO, 2011).

Considerando que por muito tempo as crianças foram negligenciadas em pesquisas investigativas, pois os familiares ou os professores respondiam por elas, a escolha do caminho metodológico desta pesquisa justifica-se pelo interesse em valorizar as vozes infantis e, acima de tudo, por obter informações que sejam significativas para as crianças. Trata-se de “extrair as ideias e a linguagem das crianças e descobrir o que é mais importante para elas” (CORSARO, 2011, p. 60).

Pereira (2012) pondera que estes ambientes (virtual e presencial) configuram os modos como a criança desocupa o lugar social de quem apenas acessa informações sintetizadas, mas, ao contrário disto, comunica-se de maneira colaborativa. Quando as crianças assimilam os conhecimentos que são trabalhados no contexto da escola, apropriam-se do que lhes é disponibilizado pela internet, promovendo diálogos e compartilhando conteúdos nas redes sociais. Interessa-nos, por isso, conhecer melhor as

⁵ Artigo publicado nos Anais do Congresso de Pesquisa em Educação, 11 páginas, no Câmpus Universitário de Rondonópolis – MT, da Universidade Federal de Mato Grosso em setembro de 2016: “A infância contemporânea: um olhar sobre a visibilidade das crianças na mídia digital” (ZEQUETTO, Antonio Cleber; SALGADO, Raquel Gonçalves, 2016).

experiências concretas das crianças, a fim de dialogar sobre aquilo que elas vivem, narram e praticam.

1.1 A pesquisa intervenção como percurso metodológico

O ato da pesquisa com crianças não se trata apenas de estudá-las, com objetivo de melhor conhecê-las, mas assumi-las como colaboradoras, de modo que elas participem como parceiras na busca pela compreensão das experiências focadas na pesquisa. Trata-se, portanto, de uma intervenção que valoriza o conhecimento e a compreensão que a criança possui, não a inferiorizando diante dos adultos professores/as, coordenadores/as, familiares e pesquisadores.

A partir desse conhecimento experimentado na pesquisa, faz-se possível pontuar as questões que articulam os confrontos entre as gerações e as interações sociais entre crianças e adultos, para que se desenvolva uma compreensão crítica das transformações que atravessam a infância contemporânea (CRUZ, 2008; CASTRO, 2008).

Nessa perspectiva, a investigação que aqui se delinea define-se como uma pesquisa intervenção, que, de acordo com Castro (2008), se dá pela necessidade de problematizar a configuração da alteridade instaurada entre crianças e adultos, abalada pelas estruturas geracionais criadas a partir da conotação “adultista” de ser e estar no mundo. Esta concepção coloca as crianças, por vezes, como sujeitos desqualificados, “dependentes do ponto de vista emocional, imaturos do ponto de vista educacional e social, e incapazes do ponto de vista político” (CASTRO, 2008, p.21). Nesse ínterim, tanto o pesquisador, com seu posicionamento ético-político, como as experiências da criança no âmbito das significações demarcam seus espaços por uma ação que transforme as realidades e saberes que constroem sobre si e com os outros.

Severino (2015) analisa que a questão ética na atividade científica precisa abranger todo esse processo de investigação. Desse modo, essa transformação necessária é demarcada pela relação que se estabelece no envolvimento do saber científico com a vida social como um todo, uma vez que, interpelada pela presença de outros sujeitos, a pesquisa ganha vida e forma em uma ação que implica em responsabilidade e compromisso. Os interesses, por sua vez, na condução e na vida das pessoas precisam ficar aquém da possibilidade de um egoísmo visceral do pesquisador. Desta maneira, os interesses e vontades de ambos os envolvidos (crianças e pesquisador) são protagonizados, ainda mais porque, nesse compasso de pesquisa, a criança constitui-se como autora e criadora de seus interesses e do papel que assume diante da sociedade.

Castro (2008) considera a pesquisa, aqui com os olhares para a infância, como um dispositivo de processos que disparam modos que desestabilizam as desigualdades estruturais configuradas entre o adulto e a criança. O lugar do pesquisador nesse processo de pesquisa é uma preocupação recorrente, pois sua postura vai determinar a neutralidade ou a problematização na forma como se interpretam as concepções. Entretanto, a postura que se pretende inaugurar ao assumir esse caminho metodológico é a de uma ruptura com os modos convencionais de se pensar a criança, não apenas como objeto para análise, mas como forma de compreendê-la como agente e ator social com reconhecimento e valorização equivalentes a todos os sujeitos, resultantes de processos intersubjetivos determinados pelas posições dos outros sujeitos nas relações sociais. Ou seja, a criança também produz, articula e desencadeia questões e debates na pesquisa.

Nenhuma pesquisa deixa de ser intervenção, de acordo com Castro (2008). O desafio, entretanto, é incorporar a intervenção no que está sendo investigado, à medida que as implicações geradas nesse processo envolvem o pesquisador em um profundo compromisso diante do que se propõe a pesquisar. Por esta razão, busca-se construir um caminho de investigação nos contextos em que as crianças vivem e transitam, isto é, “na espacialidade onde problemas e questões de pesquisa relevantes em suas vidas efetivamente surgem” (CASTRO, 2008, p.30). Este espaço aqui delineado se constitui tanto pela escola, como *locus* da pesquisa, quanto pelas redes sociais online, de onde emergem as principais questões tencionadas nesta pesquisa.

Assim, a observação participante das crianças no cotidiano da escola como estratégia metodológica complementa esse processo, pois tem como propósito compreender as relações que as crianças estabelecem entre si e com as professoras, bem como os discursos que são produzidos nessas interações, a fim de se planejar e preparar para as demandas de pesquisa que surgem nos grupos de discussão, bem como conhecer o contexto do espaço físico da escola, que é sempre demarcado por relações instituídas de poder. Esses grupos de discussão, como proposições desta maneira de se fazer pesquisa, possibilitaram as rodas de conversa na sala de aula e fora dela (biblioteca, área comum da escola e espaços de lazer e recreação) como modos de intervir, viabilizando as conversas e trocas de ideias sobre temas, como internet, fotografia, redes sociais, smartphones e *selfies* e lançando como dispositivos as narrativas em que os participantes constroem outros sentidos para sua experiência subjetiva.

Por narrativa entendemos o processo pelo qual os participantes se revelam mutuamente como sujeitos singulares, contando suas experiências, escutando a dos demais, enfrentando as diferenças em relação ao modo particular de cada

um compreender as situações, de sentir e estar no grupo [...] servindo de mediação entre os indivíduos e a cultura no processo de construção de inteligibilidade de si e do mundo (CASTRO, 2008, p. 32).

Nesse processo, que Castro (2008, p.14) denomina de “acolhimento do imprevisível”, é possível observar a maneira como a criança se constitui e interpela os demais participantes do grupo, à medida que revela quem é, o que sabe e faz quando compartilha suas experiências. Convém ressaltar que, tanto nas observações participantes quanto nas rodas de conversa, os registros dos diálogos produzidos em diário de campo e gravador de voz permitiram um olhar crítico para compor as análises.

Cabe salientar que, por se tratar de uma pesquisa no campo dos estudos sociais da infância, é importante considerar que, para a entrada em campo, o pesquisador precisa desenvolver a confiança das pessoas envolvidas. De acordo com Corsaro (2011), a entrada em campo é considerada como crucial na etnografia por compreender o método interpretativo, bem como o estabelecimento de um estatuto de participação com os envolvidos como um dos principais objetivos dessa metodologia. Embora esta pesquisa não se delinee como etnográfica, assumimos alguns aspectos dessa perspectiva metodológica, tais como: o foco nos sentidos que as pessoas atribuem, a observação participante, o registro em caderno de campo, entre outras atividades, constituindo-se, dessa forma, como uma pesquisa com características da etnografia.

Após estabelecidas uma aproximação e familiarização entre pesquisador e as crianças, os espaços virtuais pelos quais as crianças mais transitam constituíram o cenário para o encaminhamento da percepção sobre os lugares experimentados por elas, nos quais atribuem os sentidos sobre si mesmos e configuram os modos como percebem os outros. Por meio do registro destes conteúdos digitais (comentários e textos publicados nas *selfies*) produzidos pelas crianças, foram analisados os temas por elas tratados. Além disso, as conversas online para tratar sobre o conteúdo das *selfies* que elas publicam nas redes sociais foram estabelecidas também mediante a anuência das crianças.

1.2 Dialogismo e alteridade na pesquisa com crianças

Como fundamentação teórico-metodológica, temos os conceitos de Mikhail Bakhtin (1997), que, embora tenha discutido as ciências humanas, não produziu orientações sobre pesquisa nem tampouco pesquisa com crianças. Entretanto, a partir de sua perspectiva teórica, pode-se compreender o mundo e articular seus conhecimentos com o propósito de construir uma metodologia de pesquisa.

Bakhtin compreende a linguagem como um processo dinâmico de interlocução e produção de sentidos.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vêm-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formatação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1997, p. 378).

Todo conhecimento é, para Bakhtin, marcado pela alteridade, já que não há enunciados que não estejam em tenso diálogo com enunciados alheios, de outras temporalidades e contextos, que os afetam internamente e externamente.

Pesquisar com crianças significa, portanto, “construir uma postura de intervenção que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e de linguagem” (PEREIRA, 2012, p. 63). Não se trata, apenas, de um trabalho de campo em que se opta pela criança, mas que se dedica à reflexão sobre que lugares de alteridade são experimentados pelos interlocutores na pesquisa: o pesquisador-adulto e a criança.

Jobim e Souza (2011) considera que a produção de conhecimento em ciências humanas é uma maneira de intervir no mundo para transformar práticas sociais, enquanto se formula e dialoga com as questões sobre a existência e os fenômenos sociais pelo enfrentamento e indagação. É por meio da pesquisa-intervenção que a “discursividade entre o sujeito e o pesquisador assumem uma dimensão dialógica e alteritária quando os sujeitos se apropriam de um pensamento em permanente transformação” (JOBIM E SOUZA, 2011, p. 41).

Salgado et al. (2009) analisam que a produção de conhecimento é uma atividade de compreensão respondente, que se articula nas negociações de sentidos, construídos entre os interlocutores nos diálogos estabelecidos entre o eu e o outro, que, por sua vez, afetam os acontecimentos da vida nas interações sociais. O ambiente da pesquisa de campo representa esses acontecimentos, à medida que toda produção de sentido se dá pelo diálogo, negociação e julgamento dos pontos de vistas entre os envolvidos no processo. É por meio da pergunta, da interiorização e do envolvimento que cada sentido se estabelece e se constitui, porque “o sentido em si ele só existe para outro sentido. Não pode haver um sentido único, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos” (BAKHTIN, 2003, p. 382).

Para Bakhtin, não há discurso neutro, porque, no processo de comunicação entre os sujeitos, este é marcado por uma entonação dos que participam desse processo. Nesse aspecto, há uma dimensão interna e externa que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto. Por isso, o discurso dialógico é, para Bakhtin, sempre atravessado pelas imagens sociais construídas sobre o outro por cada enunciador. Dialogismo é, portanto, o princípio constitutivo da linguagem e decorre da interação verbal. Analisar dialogicamente significa, então, considerar os discursos, advindos de outras temporalidades e contextos, que, marcados por perspectivas sociais (vozes sociais), compõem o discurso, constituindo uma teia discursiva. Assim, o discurso não tem um começo, meio e fim, mas se constitui e se complementa a partir das visões de mundo que o marcam. Portanto, a compreensão dialógica se dá por meio da observação da interação verbal entre sujeitos e das relações de persuasão e interpretação que se estabelecem no texto (BARROS, 1994).

Barros (1994) ressalta que, uma vez considerado para Bakhtin o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido, o discurso não é individual, visto que se constrói entre pelo menos dois interlocutores e se mantém por meio da relação com outros discursos. Por isso, o dialogismo é uma teia de muitas vozes (BARROS, 1994), que se complementa e entrecruza por meio de outros discursos.

É possível concluir, com Bakhtin, que o dialogismo é o modo por meio do qual o sujeito se constitui. Dialogismo é concebido na obra bakhtiniana como um encontro de alteridades entre os sujeitos, à medida que ocorre a abertura para a comunicação, promovendo novas descobertas e tomadas de consciência. Conhecer o mundo a partir dessa experiência dialógica entre o eu e o outro implica romper a consciência e certezas estabelecidas do sujeito para a aquisição do conhecimento, visto que a linguagem é um convite para o encontro com o outro em que a construção de conhecimento afeta e é afetada pela troca de discursos (BAKHTIN, 1997).

Ao atribuímos sentido às experiências vividas, demarcamos nossa interpretação nas interlocuções com os demais sujeitos. Por esta razão, para Bakhtin, não se pode pensar o dialogismo sem relações com a alteridade, ou seja, perceber e assumir o lugar da existência humana como uma condição incompleta e provisória, que nunca termina porque é sempre marcada por descobertas inacabadas, que são mutuamente afetadas.

Nessa abordagem dialógica, o processo de pesquisa com crianças envolve uma relação alteritária entre o pesquisador, por sua intervenção isenta de neutralidade e entrelaçada na convivência, e as crianças, como participantes da pesquisa, que

confrontam e exigem demandas deste primeiro, alterando os modos como cada um vê e define suas escolhas. Por isso, alteridade entre crianças e adultos “não se constitui apenas como um objeto de estudo, mas como um acontecimento que adquire corpo e vida no ato de pesquisar e compreender o outro” (SALGADO et al., 2009, p. 1024).

1.3 A relação com o outro na pesquisa

O trabalho de pesquisa de campo, em ciências humanas, exige do pesquisador não apenas uma reflexão teórica, mas um experimento prático e profundo, com vistas a desenvolver uma investigação social. Faz-se necessário, portanto, um mergulho na cultura do outro a fim de “tomar contato direto com seus pesquisados, estimulando-os a entrar num processo profundamente relativizado de todo o conjunto de crenças e valores que lhes é familiar” (DA MATTA, 1987, p. 144).

Entretanto, não se pode reduzir um trabalho de campo sistemático a um conjunto de frases soltas entre si, pois essa vivência antropológica exige coerência e entendimento. É, sobretudo, papel da antropologia produzir interpretações sobre os sistemas integrados e assuntos relacionados, o que Malinowski (1976 apud DAMATTA, 1987) denomina de desejo de transformar os conhecimentos obtidos, por meio das variedades dos modos de vida humanos, em sabedoria.

Este olhar antropológico constitui-se na busca daquilo que é essencial na vida dos outros, com o propósito de localizar as próprias experiências do trabalho de campo, discerni-las para, quando possível, teorizá-las. O fenômeno humano é o foco de estudo da antropologia social. A antropologia, por sua vez, é una, por sua posição objetiva e de respeito a todas as formas de sociabilidade diferentes e múltiplas, por não se prender a uma ordem preexistente, a não ser a que constitui seu próprio conhecimento – o de saber apenas que não se sabe.

A antropologia social toma, portanto, “como ponto de partida a posição e o ponto de vista do outro, estudando-o por todos os meios disponíveis” (DAMATTA, 1987, p.150). Deste modo, estabelece-se a relação com o outro na pesquisa, pela apropriação de toda forma de vida social, seja pela intermediação do conhecimento produzido pelo nativo na relação com o investigador, de modo que possa, enfim, relativizar-se em tudo que transforme o pesquisador em um ser verdadeiramente humano. Por esta razão, o trabalho de campo na pesquisa está marcado pela predisposição a um rito de passagem, sob o qual se submetem pesquisador e pesquisado, ao assumir novos papéis e posições políticas socialmente moldados num processo mútuo de aprendizados. Em uma linguagem

metafórica, assemelha-se a uma viagem, onde o pesquisador poderá transitar pelo universo do outro (participante da pesquisa) e voltar ao seu universo para trazer e reproduzir as percepções de novas formas de relacionamento social.

Na etnologia, esse rito de passagem implica, “num exercício que nos faz mudar o ponto de vista e, com isso, alcançar uma nova visão do humano e da sociedade no movimento que nos leva para fora do nosso próprio mundo, mas que acaba por nos trazer mais para dentro dele” (DAMATTA, 1987, p. 153).

Sobre o plano existencial da pesquisa de campo, paira um paradoxo: o da possibilidade de manter a neutralidade científica, para “ver” as situações de todos os ângulos, mesmo estando envolvidos nos dramas e processos dos participantes. Como tratar dessa ambivalência e refletir sobre esse estado existencial sem estar envolvido por inteiro? Assim, há um modo diferente de aprender e realizar a dupla tarefa de representar dois universos de significação – transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico, trocando as lentes do que é visto para enxergar novos e diferentes modos.

Essas concepções se assemelham aos conceitos de alteridade que Bakhtin (1992) estabelece nessa relação com o outro. Segundo Bakhtin (1982), a alteridade provoca-nos uma ressignificação daquilo que nos é familiar. É sempre um movimento de mão dupla. Não se trata apenas de aceitar, mas de transformar-se, de importar-se com as questões e posições do outro. Não é, tampouco, uma relação hierárquica, em que há um que é mais e outro que é menos. Mas uma relação horizontal, na qual se confrontam sentidos.

Desse modo, ao passo que se insere no campo, o pesquisador constrói para si e com o outro uma trajetória transformadora, em que a possibilidade de transformar-se mutuamente é condição *sine qua non* nas relações alteritárias que são vividas.

De fato, para que haja assimilação por parte do pesquisador no trabalho de campo, é preciso familiarização. Isto significa que os porquês existentes precisam ser de algum modo transformados no exótico. Ouvir e desafiar-se sempre serão tarefas constantes do pesquisador. É necessário, portanto, ao pesquisador reconhecer que precisa do outro como um espelho que o reflete, mas também o refrata.

1.4 A entrada no campo: construindo caminhos

Antes do pedido de autorização aos familiares, o primeiro passo foi apresentar-me às crianças para saber quem teria interesse em participar da pesquisa. Para iniciar a conversa, ao me apresentar para a turma, indaguei as crianças sobre quem gostava de tirar fotos. Essa grande pergunta abriu-me as portas para delimitar ainda mais as questões da

pesquisa para, então, tratar de *selfies* e redes sociais. Apresentei os propósitos e objetivos da minha pesquisa e perguntei quem gostaria de participar. Muitas aceitaram imediatamente. Outras crianças, porém, declinaram por receio ou por falta de interesse sobre o tema. Após o envio da autorização, alguns dos familiares ou responsáveis não permitiram a participação da criança na pesquisa. Aqueles, com quem tive a oportunidade de conhecer o motivo da negativa, mencionaram o receio de exposição da criança ou do uso de imagem, apesar de esclarecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que o interesse da pesquisa está nos discursos da criança e nos diálogos sobre a produção de *selfies* na internet.

De igual modo, solicitamos autorização, por meio de um documento escrito à Direção da escola, coordenadores/as e professores/as das turmas envolvidas. Entretanto, antes de toda formalização, o primeiro passo foi apresentar-me às crianças, estabelecer o primeiro contato com elas para identificar aquelas que teriam interesse em participar da pesquisa. Nesse momento, deparei-me com situações interessantes que me despertaram para possibilidades de discussões, para as análises a serem apresentadas no próximo capítulo. A minha entrada no campo de pesquisa se deu de maneira tranquila e a primeira turma que me recebeu para ambientação foi a do 7º ano do Ensino Fundamental. Fui conduzido pela Coordenadora até a sala de aula, que me apresentou às crianças de modo que eu as pudesse observar inicialmente.

Coordenadora: Bom dia! Este é o professor Antonio Cleber, que está realizando uma pesquisa de mestrado. Façam de conta que ele não está aqui, continuem estudando normalmente, como já estavam.

Crianças: (risos, e olhares curiosos)

Antonio Cleber: Não dá, né?

Coordenadora: É, não dá! (risos)

Após entrar na sala e cumprimentar todos, combinei com a professora regente que iria apenas assistir e acompanhar o desenvolvimento da aula e não pretendia interferir na rotina.

Antonio Cleber: Olá! Tudo bem com vocês? Eu estou aqui para observar e aprender com vocês, para desenvolver minha pesquisa, ok?

Algumas crianças responderam minha intervenção com acenos de aceitação e demonstração de curiosidade com minha presença.

(Diário de Campo, 7º ano E, 20/03/2017)

A Coordenadora propôs que as crianças não perdessem o foco da aula que estava sendo ministrada. Entretanto, percebendo a minha presença em sala, inevitavelmente elas começaram a direcionar atenção para esta novidade. Ao final desta aula, pude, então, me apresentar com mais detalhes agradecendo a oportunidade de estar com elas e propondo minhas questões de pesquisa. De igual modo, a professora responsável pela turma interagiu com contribuições muito pertinentes, suscitando reflexões entre as crianças.

Ao vivenciar a experiência da pesquisa de campo, compreendo com mais profundidade as ponderações de Castro (2008) quando problematiza que, inevitavelmente, devido à posição desigual que estes sujeitos ocupam na sociedade e na cultura (aluno e professor), os modos de encaminhamento da pesquisa podem ser afetados. Tanto as formas de entrada do pesquisador no ambiente da pesquisa como a participação do pesquisado nessa relação são, de certo modo, alterados, visto que, além da desigualdade estrutural entre ambos, a concepção que fazemos dos sujeitos pode definir o que produzimos cientificamente sobre eles. Isso evidencia-se à medida que me aproximo das crianças na tentativa de estabelecer uma relação de proximidade. Com esta turma, tive quatro encontros em sala de aula e fora dela, no período matutino. Os resultados desta primeira intervenção são apresentados posteriormente.

Na sequência, realizei pelo menos três encontros com cada turma de crianças dos 4º e 5º anos com idades entre 8 a 10 anos. Realizamos rodas de conversas, sempre embaladas por momentos bastante dinâmicos, que transformaram esses encontros das crianças de menor idade, no período vespertino, em uma oportunidade singular.

Ao chegar à sala do 5º ano e cumprimentá-las, ouço um longo e sonoro: “Bom dia, professor Cleber!” Crianças enfileiradas, demonstrando disciplina e submissão às orientações da professora. Com a permissão desta, evoco atenção de todos para iniciar a pesquisa propondo uma roda para a conversa informal. Elas prontamente se desestabilizaram, orientadas pela professora quanto ao procedimento ao se locomoverem pela sala. Com a mesma intensidade que me dediquei à primeira turma, propus conversar sobre seus gostos em relação a fotos, internet, *selfies* etc. Logo, me envolveram com as mais variadas respostas.

Com as crianças do 4º ano do período vespertino, o mesmo acontece - expressiva demonstração de disciplina. Devido à sala não possuir ar condicionado, convidei-as para irmos ao pátio da escola e sentarmos em uma grande roda para conversar. *Selfies*, fotos, amizades, youtubers, brincadeiras, gostos e preferências tomaram conta de nossa breve conversa, que sob os olhares atenuados da professora, compartilhavam suas explicações para os temas que eu lhes propunha.

1.5 Crianças e professoras: relações construídas na pesquisa

No papel de pesquisador, observei como cada professora envolvia-se com as demandas contemporâneas propostas nesta pesquisa para refletir sobre as formas de intervenção e fazeres pedagógicos que cada uma delas atribui ao ensinar e como

conduzem as questões aqui problematizadas. Sempre muito dispostas quanto às suas responsabilidades em sala de aula, marcaram seus espaços como mediadoras deste processo de pesquisa.

O primeiro ponto que observo é que a maioria dos educadores nesta escola são mulheres (os homens majoritariamente assumem as demandas nas Ciências Exatas, Educação Física e coordenação pedagógica). Ao aceitaram meu convite em participar da pesquisa, passo intervir em um debate sobre educação para a diversidade, seja nas perspectivas de análises ou nas maneiras de enxergar os cenários sob culturas e influências muito distintas. À medida que um homem intervém em pesquisa em educação intermediada por mulheres tutoras de suas turmas, questões, como grupos sociais, gênero, sexualidade e convenções culturais, emergem facilmente no contexto das significações e nos sentidos que a escola e as pessoas deste contexto estabelecem entre si quando dialogam e trazem estes temas nas entrevistas.

Desde o início da pesquisa, cada professora permitiu que interagisse com as crianças, de modo a compreender como as aulas se desenvolviam. Das cinco professoras envolvidas, apenas uma manifestou-se com alguma resistência. A professora em exceção me questionou quanto à legitimidade da pesquisa e minha atuação como professor, porém, ao passo que eu lhe expunha que os motivos que me traziam à escola eram meu interesse em ouvir e conhecer, principalmente, as experiências das crianças, ela se demonstrou mais aliviada por entender que não seria avaliada por mim.

Após as rotinas de observação e rodas de conversa, propus entrevistas não diretivas, que foram gravadas sob o consentimento das professoras para problematizar a temática da pesquisa e buscar compreender, a partir de suas percepções, caminhos para investigações. Uma das professoras entrevistadas, que leciona há dois anos para o Ensino Fundamental com a disciplina de Artes, compartilha sua visão sobre a internet para crianças:

Professora: Eu percebo que eles ainda não estão preparados

Antonio Cleber: Não estão preparados para quê?

Professora: Não estão preparados para mexer livremente com a tecnologia. Tem que ter acompanhamento. Eles postam “cada coisa”, eles falam “cada” coisa. Ainda parece que eles não perceberam que é uma ferramenta necessária e que os ajuda no desenvolvimento, mas não percebem isto.

Antonio Cleber: Não percebem o quê?

Professora: É... eles tem que ser monitorados, pois são muito inocentes.

Antonio Cleber: Em que sentido seria isso? Você observa algum risco?

Professora: Tem muitos riscos (pra muitos são), pois eles acessam sites que não são apropriados para a idade deles, eles conversam com quem não deveriam conversar... É isso, tem que ser monitorado mesmo.

Antonio Cleber: Você já percebeu ou aproveitou esta temática na sua prática docente?

Professora: Não! Ainda não... Sabe por quê?...Aqui eles sabem que é proibido trazer celular... Eles quase não usam.... O que há são os recursos disponíveis pela escola pra pesquisa... Alguns alunos já manifestaram interesse por *stop motion* (arte de fotografar modelos maleáveis de artesanato ou plásticos) para compor cenas para uma animação computadorizada.

O crescimento exponencial das tecnologias e expansão de seus recursos provoca uma convergência de saberes e inaugura uma nova maneira de se ensinar e aprender. Quando leciono em uma escola pública e presencio que o que eu digo não é mais ordem nem é regra para as crianças, como se pensava em uma escola conservadora e tradicional (o que ainda tentam manter em alguns modelos educacionais no Brasil), verifico que isso ocorre porque o que eu digo e faço pode ser imediatamente contestado ou comprovado quando utilizam seus smartphones conectados à internet. Não há espaço para o despreparo, para a inconstância e para a vulgarização do ensino. O professor complementa e conduz o processo de ensino aprendizagem. O preparo para a tecnologia incide sobre o professor ou estudante? O que pode ser tão imperceptível às crianças que seja necessário que elas sejam monitoradas? Não faço aqui apologia ao descontrole, nem tampouco à não observação e cuidados que se deva ter com crianças e jovens, mas o que pode distinguir esse lugar que delimita os espaços na escola, na casa, no bairro ou na cibercultura, senão a flexibilização do educador diante do que cada criança pode ou não pode fazer? O questionamento que promove a equidade e que não produz desigualdades pode ser feito. A proibição, provavelmente, efervescerá cada vez mais a curiosidade, logo, o que não pode será exatamente o que mais as crianças vão preferir. Reconheço que este debate é tenso, delicado, mas necessário. O apelo à inocência não cabe mais para a criança no mundo contemporâneo e não justifica a proibição ou a pressuposição de que esta não atribui sentidos ao que faz quando interage na internet.

Salgado e Souza (2018) analisam que a inocência consagra-se como atributo emblemático da infância, ancorado em valores, práticas sociais e políticas que circunscrevem relações entre crianças e adultos. As escolas se configuram como espaços sociais em que esta presunção de inocência é preservada mediante regulamentos e condutas. Deste modo, a inocência infantil e a ausência da idade ideal para interagir na internet justificam os discursos adultos para a tutela.

Neste sentido, concordo com as ponderações de Buckingham (2007, p.110) ao afirmar que as fronteiras entre crianças e adultos são cada vez mais difusas, visto que a consequência deste fenômeno de separação da criança dos espaços considerados

exclusivamente dos adultos são discursos fortemente reforçados e ampliados, como pode ser elucidado nas palavras da professora: “tem que ser monitorados mesmo”. As mudanças na configuração dos modos de ser criança hoje e o acesso que elas possuem aos recursos da internet representam um risco sob a ótica adultocêntrica do que pode ser considerado moralmente inapropriado ou psicologicamente imaturo para a infância. Ainda mais, se considerarmos que temas, como sexo, drogas e pornografia, sejam assuntos demasiadamente inconclusos, inconcebíveis ou fora do alcance delas. É no mínimo incoerente pensar que as crianças não tenham capacidade para discernir estas experiências. O que busco reforçar aqui é o fato de que segregar a criança apenas no intuito de protegê-las pode revelar mais uma incapacidade do adulto em compreender e poder lidar com as situações mais polêmicas. Enquanto elas são desencorajadas quanto ao acesso aos recursos da internet, proliferam-se os apelos ao consumo desenfreado, que as arrematam, condicionando-as a um convívio muito mais domesticado e de lazer institucionalizado.

Louro (2014) entende que os sentidos precisam estar afiados para que não se permita que os estigmas estabelecidos pela escola ao longo da história sejam tidos como “naturais”. Diante das implicações dessas construções sociais, é preciso “que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 2014, p. 63). Assim, os modos de se esquadrihar cada detalhe, cada gesto, cada som, cada movimento, a própria criança, com suas falas, silêncios e movimentos em direção aos adultos e a si mesmas, não são exclusivos da escola, muito menos do professor, porque não se concebe do mesmo modo para cada sujeito.

Não bastasse haver uma forte resistência às novas pedagogias culturais e às propostas mais dialógicas de ensino, as operações do capitalismo global regem uma mercantilização das famílias, ditam regras sociais e convergem para uma educação pelo capital, ao mesmo tempo em que as fronteiras entre crianças e adultos vêm sendo cada vez mais diluídas. Os recursos que disponibilizamos hoje dentro e fora da sala de aula não são suficientes para dar conta desta onda de fenômenos. É preciso inovar ainda mais. E isso significa imergir nesse universo.

Antonio Cleber: Você utiliza alguma rede social?

Professora: Sim, eu uso Facebook, instagram e whatsApp. Alguns alunos têm meu número de whatsApp. Eu fui bem clara que era somente pra me passar as fotos de um concurso de fotografia que eu organizei com eles.

Antonio Cleber: Sobre as imagens que as crianças postam na internet que você mesma utiliza, o que você acha disso?

Professora: Quando eles mostram caras e bocas... é complicado. Cada pessoa que vê isso entende de uma maneira diferente. Eles mostram língua, fazem cena, parece que querem fazer cenas obscenas, usam os dedos pra simular uma arma. Até me convidaram um dia desses pra tirarem *selfie* comigo e pediram pra fazer o gesto com a mão... E me diziam: “Professora, isso aqui simboliza uma arma”.

Antonio Cleber: Por que será que fazem isso?

Professora: Não sei... E fazem com as duas mãos. E quando os indaguei sobre isso eles comentam que é porque todo mundo faz.... Muitas vezes mostram nas imagens o que sabem e o que não sabem. Eles fazem isso pra reunir-se com amigas, no caso das meninas.

Antonio Cleber: O que você aproveita disso?

Professora: Considero importante a internet. Quando os levo ao laboratório, eles logo vão para os sites de pesquisa... E então, os oriento a pesquisar também outras fontes.

Antonio Cleber: E sobre os smartphones (celulares)?

Professora: É proibido usarem em sala de aula, mas eles trazem... Alguns burlam essas regras e tiram fotos escondidas... Às vezes, dos professores, dos colegas. Usam e criam seus grupos no WhatsApp, então, lá eles lançam competições sobre as fotos mais inusitadas. Os professores não participam, mas eles conversam entre si por lá.

(Diário de Campo, 03/07/2017)

A relação da infância com as mídias eletrônicas é cada vez mais presente e revela como as crianças se apropriam deste recurso para marcarem sua individualidade. Diferentemente do que propõe Postman (1999), quando decreta a “morte da infância” ao se deparar com a vulnerabilidade e o risco ao qual a criança está exposta com a tecnologia, nota-se que as crianças possuem conhecimentos e experiências que são marcas dessa nova geração *touch screen*. Esse fenômeno moderno lhes confere uma sabedoria que o adulto, muitas vezes, regado por um misto de nostalgia do seu passado convencional e pessimismo generalizado, não reconhece, concebendo as crianças apenas como vítimas e com dificuldade em valorizar a criatividade que possuem.

Esse assunto, que será mais aprofundado nos próximos capítulos, é tão necessário, como apontou uma manchete do jornal impresso⁶ de circulação em Rondonópolis, Mato Grosso, que traz à tona este debate. A permissão sobre o uso do celular no ambiente escolar divide opiniões. Assim, como aparece no discurso da professora de Artes, muitos outros educadores reconhecem que o uso do celular em sala de aula é uma questão bastante polêmica, entretanto, é necessário que seja estabelecida uma interlocução entre a utilização, os limites e as possibilidades de aprendizagem por meio desta tecnologia. Quando há professores que não possuem ou não sabem manipular estes recursos seria, então, uma oportunidade de aprender sobre seus usos sociais?

⁶ O Jornal “A Tribuna” publicou, no dia 13 de agosto de 2017, artigo intitulado “Influência do celular: o grande desafio enfrentado pelas escolas”, apresentando dados e entrevistas com educadores e psicólogos que tencionaram sobre o assunto.

É, sobretudo, um grande desafio para os profissionais da educação imergir nessa tendência crescente, pois, à medida que a criança se articula e interage com as tecnologias eletrônicas e com as mídias digitais, promove-se a disseminação de novos discursos, gostos, culturas e saberes. Não se pode subjugar as demandas que as crianças nos trazem e cada conteúdo extracurricular também precisa ser debatido como forma de reconhecimento e valorização das experiências e saberes que cada criança possui. Se o cenário que presenciamos é irrevogável, pois as mídias eletrônicas cumprem um papel fundamental na composição das experiências culturais na infância contemporânea (SALGADO, 2016), é preciso, então, inovar pelo viés da crítica, trazendo sempre ao debate o que as crianças citam, propõem e questionam para, então, criarmos novas formas de ensinar e aprender. É necessário fugir do ensino tradicional e construir um novo modo de ensinar a partir dos recursos disponibilizados pelas redes sociais. Os educadores podem se valer de todas as redes sociais digitais, especialmente as que são trazidas para o contexto da sala de aula, sem o propósito de monitorar ou condenar, mas para exercer diálogo, suscitar as interconexões que sejam promotoras de novas teias de relacionamentos com as crianças, para que se estabeleçam vínculos, de modo que se protagonize a produção coletiva de sentidos e o respeito mútuo.

Deste modo, “para fazer valer a pena” ensinar, aprender, educar e pesquisar, trago as contribuições conceituais que abarcam a temática da infância na contemporaneidade para refletir sobre a criança na cultura digital e, posteriormente, apontar os principais desafios que permeiam este debate.

2 DA INFÂNCIA NA MODERNIDADE À INFÂNCIA DO MUNDO DIGITAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar, alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós ⁷

“Escutar mais do que a própria voz” talvez possa significar experimentar os contextos em que se delineiam a vida. Aproprio-me desta música porque, além de ter sido criada em 2016, ano em que iniciei minha pesquisa de mestrado, pode contribuir para uma reflexão sobre esse panorama histórico que a infância se desenvolve, pois marca um dispositivo de mudanças tecnológicas tão presentes em nossos dias, que, por vezes, não nos damos conta de quão imersos nesse novo mundo estamos. Denominada pelos críticos como um “fenômeno viral”⁸, a música “Trem Bala” representa mais um destes grandes sucessos na internet que são absorvidos pela cultura popular justamente por ter sido disponibilizada por meio das mídias digitais. Além de ser uma bela reflexão sobre a vida, a música da cantora e compositora paranaense, Ana Vilela, ganhou simpatia e está na lembrança de muitos brasileiros desde seu lançamento após ter sido viralizada por meio da rede social. A gravação inicial, compartilhada como áudio pelo WhatsApp aos amigos de maneira despretensiosa, ganha popularidade e, após gravá-la e exibi-la em seu canal no Youtube em outubro de 2016, já conta com mais de 12 mil visualizações, com diversas interpretações de outros cantores populares, versões em outros idiomas e finalmente em junho de 2017 um livro com ilustrações de cada trecho da música coroa o símbolo de tamanha expressividade popular. Seja pelo fator emocional e cativante com que a letra embala um ritmo harmonioso, é fato que a popularidade se deve, em grande parte, a sua repercussão por meio das redes sociais.

Assim como o contexto por detrás desta música, os modos de compreender como a infância foi construída historicamente traduz conceitos e pensamentos que são simbolicamente transmitidos por gerações e, quando finalmente eclodem no contexto digital, ganham uma velocidade significativa, composta de novas formas de expressar e transmitir conhecimentos, que podem auxiliar na compreensão dos novos signos e modos

⁷ Música de Ana Vilela, Trem-Bala, 2016

⁸ Informações disponíveis em <https://musica.uol.com.br/noticias/redacao/2017/06/30/ana-vilela-e-o-segredo-de-trem-bala-a-musica-que-esta-longe-de-acabar.htm> . Acesso em 01/05/2017.

de interagir e constituir-se no mundo, frente ao avanço das novas tecnologias e a virtualização das informações.

Por isso, é importante entender como a infância tem sido representada na sociedade ocidental no decorrer da história para se pensar na totalidade dessa nova configuração até os dias atuais. A ideia de segmentação da criança, restringindo sua participação a um específico campo etário, é uma invenção da modernidade. Esta abordagem é bastante explorada por Philippe Ariès (1960), na obra “História Social da Criança e da Família”, que inaugura a visão de infância como uma construção social. A contribuição do historiador francês para a atualidade, no que diz respeito aos estudos sociais da infância, é valiosa não apenas por retratar e representar a criança numa perspectiva histórica, mas por fornecer argumentos para entender qual é a contribuição da criança para a sociedade, especialmente sobre a infância como uma categoria social. Nas palavras de Peralva (1997), fica clara essa dimensão social dos tempos de vida: “o marco inaugural que destaca as idades da vida – infância, adolescência e juventude – não mais como fenômenos naturais, mas imbuídas de caráter social e histórico (PERALVA, 1997, p.15).

A partir da análise dessa obra historiográfica, pode-se observar que as questões da história da infância e da aprendizagem humana estavam relacionadas conceitual e socialmente, sobretudo, na sociedade ocidental europeia. Ariès (2014) enfatiza a simultaneidade do reconhecimento da infância como um dos pilares da sociedade moderna e da aparição de instituições protetoras para cuidar e formar a geração de mais tenra idade. É evidente que a falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a infância como uma construção social.

O autor apresenta as idades da vida a partir da análise das obras de arte como uma abordagem inovadora. As etapas da vida são demarcadas não apenas com um fator biológico, mas dizem respeito às funções sociais que eram atribuídas às pessoas (ARIÈS, 2014). Não se trata, apenas, de uma intenção de esquadrihar a vida do sujeito, mas demonstrar como isso é fundamental para a organização social, uma vez que descreve as experiências cotidianas, que se materializam na singularidade da vida. Com efeito, as idades da vida situam-se em tempos bastante delimitados que apontam a necessidade social de marcação da vida pelo tempo cronológico. Ao se apropriar da perspectiva histórica, Ariès (2014) desmistifica algumas concepções de teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano e pondera, sobretudo, como a própria vida humana se

transforma num instrumento de classificação social. Sua acuidade na análise linguística traz questões de cunho social muito significativas, pois descreve as experiências cotidianas, que se materializam à singularidade da vida. A idade do *in-fans* - termo de origem latina que remete a concepções da Idade Média - está relacionado àquele que está destituído de linguagem:

A primeira idade é a infância, que planta os dentes e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os 7 anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...] Após a infância vem a segunda idade...chama-se *pueritia* e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho [...] essa idade dura até os 14 anos (ARIÈS, 2014, p. 6-7, grifos do autor).

Quanto à idade da juventude:

A terceira idade é chamada adolescência [...] que dura até os 28 anos e pode estender-se até 30 ou 35 anos. É chamada adolescência pois a pessoa é bastante grande para procriar, e os membros estão aptos para receber força e vigor do calor natural. Depois segue-se a juventude, que está no meio das idades e dura até os 45 anos. Essa idade é chamada juventude devido à força que está na pessoa, para ajudar a si mesma e aos outros[...] (idem).

Quanto à fase adulta:

Depois segue-se a senectude, que indica a pessoas está no meio do caminho entre juventude e velhice. [...] A velhice, segundo alguns até os 70, e segundo outros não tem fim até a morte. É chamada assim porque as pessoas velhas já não têm sentidos tão bons como já tiveram (idem).

Essa descrição evidencia como a delimitação de idade consegue respaldar os sentimentos e convenções sobre os tempos e etapas da vida do ser humano. Logo, entende-se que em maior ou menor grau muitos posicionamentos e dilemas entre as relações dos sujeitos e suas famílias hoje são consequência também desse fenômeno social.

Conforme observa Ariès, a partir das imagens estampadas nas pinturas da época da Idade Média, “a vida cotidiana das crianças estava misturada com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos” (ARIÈS, 2014, p.21). A evidência dessa indiferença à presença da criança não se verifica apenas nas imagens, mas também nos trajes que utilizavam até o século XIII, comprovando o quanto a infância era pouco particularizada na vida social.

Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno do seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição. [...] a idade média vestia indiferentemente todas as

classes de idades [...]. Nada no traje medieval, separava a criança do adulto (ARIÈS, 2014, p. 33)

As representações sociais da criança presentes na iconografia alegórica a partir do século XIV retratam uma criança não estática, de personagens simbólicas apenas, como nas representações religiosas do menino Jesus no século XI, mas com cenas de gênero e pinturas anedóticas, cujos personagens mais frequentes nessas pinturas eram as crianças.

A criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão; mas ‘ressaltada’ no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou s circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor, etc.; ou a criança na escola (ARIÈS, 2014, p. 21)

Ariès (2014) percebe que a partir do século XIII a criança começa a ser representada por meio da arte, demonstrando que até antes desse período não havia uma distinção entre crianças e adultos e ambos compunham o mesmo espaço. No entanto, algo pertinente a destacar é que a especificidade da infância não era considerada, isto é, não era atribuído valor à presença das crianças. Isso não significa que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas, mas não havia uma particularidade que distinguisse a criança do adulto, de modo que suas condições de vida se mesclavam (ARIÈS, 2014, p.99). Antes dessa realidade, Ariès (2014) constata que o brincar não era uma atividade restrita apenas às crianças, pois “não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos” (ARIÈS, 2014, p.46).

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil. Essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 2014, p. 99)

Em complemento a essa visão, Gélis (2010) observa que no período medieval o indivíduo não dispunha do seu próprio corpo, e que, portanto, ele era coletivo, que sob a convenção de toda teia familiar, se delimitavam os modos de nascer, vestir, procriar e conviver. A continuidade da família por meio da procriação da mulher era um princípio muito valorizado, de modo que se considerava um absurdo romper com essa responsabilidade por parte do adulto. Nesse movimento em prol da continuidade da humanidade, cada membro da família dependia um dos outros, de sorte que até mesmo os nomes das crianças eram dados em homenagens aos seus avós, um costume que

perdura até os dias de hoje, em que o segundo nome ou a designação como neto como último sobrenome remete aos antepassados, valorizando-se certo vínculo de pertencimento uns aos outros. A criança como posse do adulto, ao mesmo tempo em que se confere cuidado, exerce-se o poder. A partir de então, principalmente nas classes superiores da sociedade, analisa-se que especificidades em relação ao adulto originam um processo de individualização da criança que compreende tanto o trato da linguagem, a sua maneira de se vestir e como deve proceder (se comportar) diante das outras pessoas e no convívio familiar.

No que diz respeito à vida particularizada das crianças, os lugares de convivência, quando passam a ser institucionalizados, resultam na retirada da criança de seu espaço público e suas vidas passam a ser privatizadas, ora pelos pais, ora pela escola. Houve, sobretudo, um novo interesse por parte dos educadores do século XVII em relação à infância. Este sentimento, que inspirou muito os processos educativos até o século XX, em todos os setores da sociedade, demonstra que “o apego à infância e sua particularidade não se exprimiu mais através da distração e da brincadeira, como era anteriormente, mas por meio do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 2014, p. 104).

Sarmiento (2005) reconhece que a construção moderna da infância corresponde à particularização da criança a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de uma consequente institucionalização. Essa separação acontece em ambas as esferas ricas e pobres da era medieval, de maneiras diferentes, porque as crianças, especificamente os meninos, da aristocracia e da burguesia foram as primeiras a serem particularizadas. Isto marca o descompasso gerado pelas desigualdades entre essas classes sociais, pois “a separação entre adultos e crianças, que a filosofia das luzes vai consagrar, traduz-se nomeadamente para os filhos das classes ricas pela necessidade de frequência da escola em regime de internato” (SARMENTO, 1997, p. 36).

Apesar do trabalho desde a tenra idade perdurar por muito tempo nas classes pobres, Sarmiento (1997) destaca que é crescente o sentido de responsabilização da sociedade pela recolha e proteção das crianças em “situação de risco social” e menos favorecidas, demarcando com intensidade a função da escola a tarefa de educar, corrigir e disciplinar, muito mais do que poderia ser proporcionado pela família. Assim, com base nas evidências destacadas por Ariès (2014), afirma Sarmiento que a privatização da família predominante na Idade Média, bem como o modelo de família patriarcal na Idade Moderna, pode sinalizar uma relativa difusão para o modelo de família nuclear convencional que se legitima exponencialmente em todo o Ocidente.

O sucesso das instituições escolares e as práticas de educação que proliferavam a partir da Reforma Protestante e das missões dos jesuítas, como fundadores de colégios no fim da Idade Média, conseguiram impor um sentimento que orientava para a necessidade de disciplina, porque era necessário corrigir toda a “leviandade” da infância e da juventude, logo, era necessário conhecer melhor ambos. A escola, como consequência, assume o papel de muitas famílias. Para Ariès (2014), esse novo sentimento, apesar de parecer uma conduta precedida pela rigorosidade, configura-se como uma séria e autêntica atenção em relação à infância, que antes era percebida apenas como um período de distração e paparicação por parte dos adultos, mas que agora se torna uma preocupação de todos para adaptar-se ao universo da criança a fim de desenvolvê-la para a racionalidade, considerando-as como plantas que precisam ser cultivadas, por meio de demonstrações de carinho, confiança e cordialidade pelos adultos (ARIÈS, 2014, p.104).

Essa nova descoberta passa a ser adotada pelas famílias que também se dedicam a “preservar” e “disciplinar” as crianças. Logo, perde-se a noção de quanto elas são necessárias para a sobrevivência da própria sociedade e suas rotinas, uma vez que, além de institucionalizadas, começam a viver separadas. As crianças ficam isoladas do convívio social e, ao serem adestradas pelos adultos, assumem uma posição restrita na sociedade, quando ficam condicionadas a essas duas instâncias sociais: a família e a escola. Deste modo, ficam subjugadas pela negação, de modo que sua visibilidade está condicionada aos critérios dos adultos que as tutelam. Estas instâncias sociais imputaram responsabilidades às crianças sob a perspectiva de um projeto capitalista, visto que as crianças precisavam ser “preparadas” para a sociedade, como se fossem mercadorias. Logo, desconsidera-se o fato de que elas já participam da sociedade ao colocá-las à deriva, aguardando uma oportunidade até que sejam “maduras” o suficiente. Diante disso, é possível argumentar sobre qual suficiência se considera? Por que exigir que as crianças estejam aptas para agir, pensar, opinar e se relacionar? Elas não sabem fazer isso?

As pistas descritas por Ariès nos permitem problematizar sobre como a infância continua sendo vista como indispensável para a sobrevivência do capitalismo na atualidade, uma vez que se pensa desde a Idade Média a educação como moralização da infância. Esta preocupação psicológica e moral corresponde a um tempo de “ensino” capaz de curar o homem da infância e da juventude, idades de imperfeições, sob todos os aspectos (ARIÈS, 2014). Até mesmo a atividade lúdica passou a ser institucionalizada. O brincar da criança foi substituído por tarefas privatizadas e muitas atribuições a que são submetidas, tais como reforço escolar, aulas extracurriculares diversas, entre outras

atividades de lazer, que acabam por ocupar o tempo livre que a criança teria para viver o ritmo produtivo dos adultos com a justificativa de preparação para vida social e o mercado de trabalho.

Essa lógica se estende ao século XXI, uma que vez que muitas escolas insistem em educar na perspectiva de “preparar” ou “formar” cidadãos “maduros” para o futuro. Sob este olhar, os questionamentos pertinentes que surgem são: a escola está realmente preparando alunos, sob a perspectiva de cidadãos críticos para a autonomia? As metodologias de ensino vigentes são transformadoras ou se constituem apenas em uma mera reprodução de um sistema que favoreça os interesses de alguns segmentos de capital? De que maneira se permite que as crianças democratizem suas compreensões? Existe uma distinção entre infância e a maturidade para que administrem as novas tecnologias de comunicação e mídias? Estas questões abrem caminhos para refletir sobre como essa concepção de infância, moldada pelo viés da individualização, perpetuou-se ao longo da história. Nesse ínterim, são construídos dilemas sobre os modos como a criança interage socialmente, acessa e compartilha informações e percepções por meio das ferramentas digitais. Este recurso digital tão presente em suas rotinas parece libertá-las dos estigmas e convenções que lhes são normatizadores. Esta compreensão auxilia-nos a perceber e reconhecer as novas constituições subjetivas que se apresentam na infância contemporânea.

A era dos computadores, que começa a desempenhar um papel global na sociedade a partir da década de 70, faz emergir o ciberespaço, isto é, um novo ambiente social e cultural envolto na universalidade e nas interconexões, que permite a produção de significações próprias. A cibercultura, que compreende o conteúdo do ciberespaço, faz com que essa nova universalidade não dependa mais da autossuficiência dos textos ou da fixação de saberes independentes, mas se “constrói e se estende por meio da conectividade das mensagens e dos conhecimentos entre si e da veiculação permanente das comunidades virtuais em criação, que dão sentidos variados em uma nova renovação permanente” (LEVY, 1999, p. 15).

É no bojo desta revolução tecnológica e diante do desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação que se encontra a criança, institucionalizada, mesmo que entrelaçada pela cibercultura. Este neologismo representa, para Levy, (1999) o conjunto de técnicas, atitudes, modos de pensamentos e valores que se desenvolvem na rede, isto é, o ciberespaço. Diante dessa virtualização da informação,

o sujeito modifica-se globalmente, pois, ao utilizar e interagir com os recursos gerados a partir da rede mundial de computadores - a internet -, reconfiguram-se novas manifestações artísticas, novas relações com o saber, questões sobre educação e formação, novos contornos sobre a diversidade de culturas e fenômenos linguísticos. Com efeito, a virtualização condiciona novas formas de colaborar e interagir com as pessoas, que exploram e criam diferentes tipos de inteligência coletiva. Essa nova interface transforma as significações culturais e sociais das cibertecnologias no final dos anos 90 e inaugura, a partir do ano 2000, o universo digital (LÈVY, 1999).

Tudo muda com o universo digital em uma velocidade tão intensa, que não cabe especificar um detalhe hoje, que em pouco tempo logo será obsoleto. Com essa mudança na percepção das realidades, as formas de interação se modificam. A tecnologia contribuiu para constantes mudanças materiais, como o telefone fixo e o portátil, a televisão, os jornais, livros, por exemplo, da mesma maneira que refaz e contribuiu para a modificação dos processos de se ensinar e aprender, conferindo a quem desses recursos utiliza novas possibilidades de entender, relacionar-se e coexistir. No caso da criança, apesar de haver uma forte tendência à polarização entre ricos e pobres proporcionada pela mercantilização de seus espaços públicos, tanto no mundo social como nas esferas midiáticas, tornando-se cada vez mais desiguais os bens e serviços sociais de que elas dispõem, observa-se que tais mudanças tecnológicas podem oferecer criativas e democráticas oportunidades de as crianças tornem-se produtoras.

As novas tecnologias trazem ao alcance das crianças meios de comunicação e de expressão cultural que lhes eram até então inacessíveis, e que podem fazer suas visões e perspectivas serem muito mais amplamente reconhecidas. Longe de contribuir para a polarização social, as mídias poderiam ser um meio de habilitar as crianças a se comunicarem através das diferenças (BUCKINGHAM, 2017, p. 148).

Longe de se tentar fazer uma avaliação sensacionalista das percepções, depoimentos e análises dos discursos que atravessam a infância contemporânea, considera-se relevante criticar esse contínuo processo de definição de infância, hoje considerada uma “infância midiática”, que não simplesmente recebe das tecnologias digitais um impacto sobre suas culturas, subjetividades e relações, mas possibilita uma nova configuração de sujeitos, em que as fronteiras entre crianças e adultos, assim como entre a realidade social e virtual, vêm sendo cada vez mais diluídas no ambiente material (LEVY, 1999, p.22). Esse fato transforma cada signo, enunciado e imagem por meio dos quais a criança atribui sentidos à vida e ao mundo, em resultado de uma produção cultural e social.

Os relevantes estudos de Levy (1999) sobre a relação e os efeitos da produção cultural dos sujeitos como resultado de sua imersão nas tecnologias destacam a intervenção dos atores sociais na construção de técnicas para inventar, produzir, utilizar e interpretar esses recursos de diferentes formas. Esta afirmação relacionada à criança pode ser observada pelo fascínio com que cada uma aproveita, articula e promove suas ideias a partir das mais variadas técnicas disponíveis, além das que elas mesmas criam. Isto ocorre porque as técnicas, pensadas na emergência do ciberespaço, condicionam novas possibilidades e opções culturais e sociais (LÈVY, 1999, p. 26). Cada vez que uma criança interage por meio das redes sociais, por exemplo, está compondo a partir do seu ponto de vista novas expressões, comportamentos e diferenças sócio-culturais que se constituem em importantes caminhos por onde pais e educadores podem transitar na tentativa de construir conjuntamente significados nos contextos sociais que habitam.

O virtual propagado pela cibercultura é como existir sem estar presente. Isso é realmente fascinante. O virtual está no universo digital, nas simulações interativas, na possibilidade de se viver o que deseja e de conquistar o que se sonha. O virtual é a realidade imaterial ou a desmaterialização do real. Estar *on-line* ou *off-line* acaba por corresponder a um estilo de comportamento. Além de serem termos bastante internalizados nas falas de todos para representar seu estado de vida, propõem também o *status* nas comunidades virtuais.

As crianças com idades entre 9 e 10 anos, participantes da pesquisa, trazem à tona este debate. Mais do que apenas entender essas distinções, sabem se posicionar diante das realidades. O mundo real, como espaço onde a materialidade pode ser expressa, revela a oportunidade de afetividade e coletividade que apreciam. Já o virtual, onde existe a possibilidade de inventar, representa o momento de simular realidades, a oportunidade de libertar-se das regras, de competir e diversificar aprendizagens.

Menina 1: A escola pra mim é o mundo real, mas eu gosto muito mais do mundo virtual.

Menina 2: No real você pode interagir com as pessoas. No virtual você precisa estar conectado à internet para interagir.

Menino 1: O mundo virtual, além de ser mais legal, você pode jogar com o corpo com diferentes maneiras, tem o Minecraft ... ehhh são muitos outros.

Menina 3: No mundo virtual, a gente pode ser o que quiser. Até rainha.

Menina 4: No virtual, a gente tem muitas opções: whatsApp, Facebook, Snapchat...

Menino 2: No virtual, não tem professor controlando a gente.

(Diário de Campo, 6º ano, 10/04/2017)

É fundamental que seja definido sob qual sentido a palavra virtual está sendo empregada. Considera-se aqui a compreensão filosófica de que tudo que existe em força e potência é virtual. Assim como uma árvore está virtualmente inserida em uma semente, o virtual está contido no real, portanto, não se opõem. Essa dinâmica das forças que permite à criação tornar-se realidade é paradigmática. Tudo o que acontece está possivelmente predeterminado no conjunto das problematizações da realidade. As informações, as transformações de ideias e o complexo sistema das teorizações humanas concebem-se no atual. É, então, na virtualização que a dinâmica das coisas se estabelece. Assim, os modos de interação, a pluralidade de línguas e os espaços físicos são entendidos por Levy (2001) como os processos de invenção e criação da realidade. Ao apontar o virtual como preferência, a criança está justamente evocando a necessidade de descobrir, redefinir e ressignificar a atualidade, pois a “virtualização fluidifica as distinções instituídas e aumenta os graus de liberdade” (LÈVY, 2001, p. 18).

É no virtual que a criança concebe as diferentes maneiras de agir, seja visualmente usando a imaginação ou virtualmente quando aciona as esferas e estruturas que lhes permitem essa possibilidade. O Minecraft⁹, citado pelo menino, exemplifica esta instância social. O meu filho de 5 anos de idade o identifica como “o mundo quadrado”. Isto porque, apesar de ainda não ter jogado com este aplicativo, observou-o enquanto outras crianças utilizavam. Essa ferramenta de criação digital – Minecraft – proporciona à criança muita autonomia porque justamente consiste em uma ferramenta de criação. Pode, então, apontar como muitas vezes crianças não dispõem de certa liberdade necessária para a fluidificação das ideias no ambiente escolar.

A partir deste indicativo observado na pesquisa, é possível estender a reflexão para a prática docente a fim de reavaliarmos como tem sido o ambiente que projetamos ou permitimos ser vivido na escola. Esta situação apresentada por uma criança que diz preferir o mundo virtual, enquanto fala do pátio da escola num momento de descontração, pode indicar como muitas das práticas educativas têm se convencido a modos tão rígidos que, ao invés de expandir as ideias e aflorar os conhecimentos de que a criança dispõem, restringem suas atividades a uma simples ação de observar, reproduzir, decorar e reescrever. Então, questiono: como tem sido projetado nosso campo de fertilização das

⁹ Minecraft é um jogo eletrônico e independente de mundo aberto que permite a construção usando blocos dos quais o mundo é feito. Pode ser jogado sozinho ou em grupos com mais jogadores. O objetivo do jogo é obter recursos online para poder, então, conquistar as possíveis estruturas (paisagens/lugares) para serem construídos em blocos. É uma ferramenta criativa. Foi criado por Markus "Notch" Persson (cf. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Minecraft>. Acesso em 9/01/2018).

ideias na escola? Vale ainda destacar sobre o conteúdo que a criança traz quando prefere o virtual porque, assim, não há professores controlando. O tom deste discurso aponta a obviedade sobre os modos como adultos lidam com as crianças neste aspecto, pautados em controles sobre elas. A orientação atenta, a conversa participativa e o interesse empático pelo outro apresentam-se, neste ponto, como possibilidades mais criativas de se relacionar com as crianças, já que a disposição e abertura ao diálogo, na perspectiva bakhtiniana, permitem brechas para o encadeamento de novos discursos. O que fazemos com os discursos das crianças em sala de aula? Quando permitimos que elas falem e se posicionem?

Estamos, portanto, diante de uma infância altamente envolvida nas tendências digitais. Trazer sentido a essas novas formas de interação é o grande desafio para nós, educadores. São os meios digitais que permitem que a criança transite pelos universos inalcançáveis do mundo adulto e possibilitam o que elas mais demonstram querer: valorização e representação social. Assim como é impossível separar o humano da tecnologia em que está envolta. A criança, de igual modo, constitui-se em meio ao ciberespaço e nos propõe uma mudança qualitativa nos processos de aprendizagem. A tendência é que os espaços de aprendizagem sejam cada vez mais colaborativos e atualizados mediante a cooperação de todos os envolvidos nesse processo: alunos, pais, educadores, comunidade local, enfim, toda a rede que compõe o cenário em que se situa o educando. As plataformas digitais colaborativas são exemplos dessa realidade. Ao mesmo tempo em que dados podem ser armazenados *online* para que todos acessem e contribuam construindo conhecimentos, favorece o dialogismo multimídia entre pessoas, instituições, escolas e universidades. Pensar o virtual como realidade favorável, então, significa instrumentalizar os modos como se ensina e aprende na era digital.

A interdisciplinaridade tão celebrada na pedagogia da autonomia de Paulo Freire, bem como nas teorias dos Estudos Culturais, precisa estar conectada a este contexto digital como cenário que desafia as fronteiras disciplinares explorando novas fontes de cultura.

O Snapchat, por exemplo, um aplicativo para smartphones que permite a reedição de fotos de maneira interativa, em que o usuário cria novas realidade a partir do virtual, foi um dos destaques na minha pesquisa de campo. Muitas das crianças demonstram preferência por este aplicativo pela sua disponibilidade espontânea. O Snapchat é o lugar em que se sentem mais bonitos, engraçados, modificados com as caricaturas, que são os

filtros disponíveis. Esta rede social, que será abordada em mais detalhes posteriormente, utiliza-se de recursos que complementam a estética e variedade de expressão e movimentos com os quais elas se identificam, demarcando modos de pertencimento e reconhecimento.

As mídias ocupam um lugar privilegiado na vida das crianças que, em muitas áreas da vida social, reconfiguram suas experiências usando as tecnologias digitais como instrumentos de poder e valorização, no sentido de um novo *status* na esfera da vida pública. Isso talvez possa sinalizar atenção quanto às convenções atribuídas às famílias desde a Idade Média, em que se destinaram às crianças regras de convivência com limites previstos na sua inclusão social e educação para uma profissão, conforme apontou Ariès (2014). É diante destes novos vieses que cabe refletir, no campo da educação, sobre modos de ressignificar metodologias de ensino. É nesse cenário amplo, desafiador e muito fértil que a criança contemporânea desponta como protagonista de uma nova cena: a infância na era digital.

3 INFÂNCIA, CULTURA DIGITAL E SEUS DESAFIOS

Antes de ensinar o que quer que seja a alguém,
é preciso, no mínimo, conhecer esse alguém.
Michel Serres

Os processos de criação e inovação, como também o da participação infantil na sociedade, dizem respeito aos modos como as crianças se apropriam do que interpretam a sua volta e entre elas mesmas, à medida que afetam e são afetadas socialmente. Essa compreensão do lugar que a criança passa a ocupar é fundamental para perceber a infância como um fenômeno social e não apenas com uma visão comportamentalista do desenvolvimento infantil (CORSARO, 2011, p. 41-42). Pensar a infância no contemporâneo, entrelaçada por tudo que ela produz em seu ambiente, não significa restringi-la a uma visão biológica, mas compreender que todo diálogo intra e intergeracional representa hoje a complexidade do mundo das crianças e o mundo dos adultos que compõem uma nova cultura neste cenário digital.

A noção de reprodução interpretativa pressupõe dois elementos fundamentais: a importância da linguagem como sistema simbólico e a participação da criança nas rotinas culturais (CORSARO, 2011, p.30-32). Nas mídias digitais, a criança propõe, sugere e opina nas interações virtuais das redes que utiliza. Quando se relaciona com outros sujeitos, mediada pela tecnologia, incorpora suas rotinas à vida social. Já a participação delas na vida dos adultos e de outras crianças acontece quando publica, comenta, curte uma foto (*likes*) ou mesmo quando acessa a internet e passa a compor seu próprio enredo a partir dos seus relatos pessoais e preferências cotidianas. Desse modo, é possível entender que quando a criança se relaciona com a família, amigos e outros sujeitos – como exemplo, quando participa e produz conhecimentos junto aos professores nos processos escolares ou quando interage por meio das redes sociais na internet – ela se torna coconstrutora social e interpreta o que observa ampliando e transformando as culturas que são negociadas coletivamente.

O ambiente digital proporciona demandas bem diferentes das que nossos antepassados conviviam. “O mundo global não é mais o mesmo, nem o mundo humano” (SERRES, 2013, p.16). Assim, os modos de conviver, relacionar-se e aprender tanto de pais, professores como das crianças, que são também alunos, se modificaram e têm na contemporaneidade sua expressão máxima do comportamento colaborativo. As

experiências humanas que temos hoje diferem-se em concepções e modos de agir em relação às culturas vividas nas gerações passadas.

Compreender a cultura, dado seu contexto amplo e significativamente complexo, representa hoje um grande desafio no que diz respeito à educação, quando se pretende com os conteúdos que esta fornece desenvolver conhecimentos, distinguir processos de identificação e acompanhar as transformações sociais. Se, por um lado cultura, pelo viés das políticas públicas, implica em valorização e preservação do patrimônio histórico e das artes, por outro lado, a compreensão de cultura tem prerrogativas mais ousadas quando passa a ser amplificada diante dos processos de globalização da informação. As mídias digitais trazem à tona, então, todas as possíveis maneiras de culturas, até mesmo aquelas que a sociedade quer barrar ou não considerar como legítima. Assim, corroboram com toda a gama das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para externar os aparatos tecnológicos, que, atravessando gerações, fazem emergir novas abordagens diante da diversidade cultural

Segundo dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2017), este ciclo de diversidade cultural, que foi oficializado em 2010 através do Ministério da Cultura (Minc), enfatiza no Plano Nacional de Cultura (PNC) a necessidade de reconhecer, promover e preservar a cultura, organizando-a em três dimensões: simbólica, cidadã e econômica. A primeira, como propõe a regulamentação do Minc de 2008, sugere enfatizar as infinitas possibilidades de criações simbólicas de cada sujeito, quais sejam: modos de vida, crenças religiosas, práticas sociais e identitárias. A segunda refere-se à democratização das condições de produção, respeitando os direitos autorais, mas reconhecendo a fruição dos conteúdos perante as formas de difusão disponíveis. E a terceira diz respeito a toda expressão criativa que contribui para o desenvolvimento econômico e socialmente sustentável, no sentido de perenidade, e que são produzidos no país. Esse contexto de diversidades culturais resvala tanto a produção material do sujeito, o tangível, quanto a produção imaterial, que diz respeito aos múltiplos conhecimentos culturais particulares a cada grupo social e individualmente. Desse modo, instiga a necessidade de refletir sobre como tais culturas afetam e são afetadas na perspectiva do que a criança disponibiliza e constrói socialmente. Como contribuir para que essa revolução digital tecnológica tão latente em nossas culturas, especialmente na vida de crianças, seja relevante e valorizada?

Um olhar mais aguçado faz perceber que, amparados por essa visão de fragmentação do sujeito proposta por Hall (2014), que considera as múltiplas culturas e

papéis diversos que estas assumem na sociedade, a criança pode ser entendida como provida de uma identidade cultural, já que acessa muitos outros campos de identificação social ao transitar entre sua própria expectativa, quando expõe por meio das imagens e discursos nas redes sociais suas marcas, assim como as referências simbólicas que o universo adulto lhe proporciona. As crianças estão ávidas por conhecer e produzir sempre mais. Elas expressam isso quando nos aproximamos delas como participantes de suas rotinas. O que nos coloca diante do imenso desafio de não perder de vista a direção da pesquisa, uma vez que nos proporciona múltiplos olhares direcionadores que nos provocam e instigam a pensar para além do trivial. Ao observarmos as crianças, estamos acompanhando todo processo de mudanças sociais que a tecnologia permite alavancar, pois elas mesmas são imersas num constante ir e vir, em um pensar e repensar, rever ou desprezar.

Pretendo aqui apontar dados, como que, em um painel panorâmico de nossa realidade, sobre como este cenário de mudanças que as mídias digitais despontam como a mais expoente das novas tecnologias reconfigura práticas de comunicação e interação social no cotidiano de crianças usuárias da rede (BELLONI, 2007 apud BARBOSA, 2014).

3.1 Crianças e culturas digitais

As pesquisas de Pereira (2004) e Macedo (2014) sobre crianças e redes sociais online apresentam relevantes contribuições para esta pesquisa. Observei que os dados apontados pelas autoras se referem às pesquisas organizadas pelo CETIC¹⁰, Centro de Estudos Sobre Tecnologias da Informação e Comunicação por meio do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), aos quais elas fazem referência, no intuito de provocar novas questões. Por julgar relevantes ambas as interpretações, a fim de direcionar para uma reflexão que confrontasse com meu tema de pesquisa - a produção de imagens de crianças nas redes sociais -, delimito alguns recortes das pesquisas já desenvolvidas pelo CGI.br e também dos posicionamentos e problematizações propostos pelas autoras.

¹⁰ <https://www.cetic.br> O CETIC é um órgão criado em 2005 pelo (registro.br) com a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC), em particular, o acesso e uso de computador, Internet e dispositivos móveis. Desenvolve inúmeras pesquisas com diversos públicos de estudo.

Em 2012, o CGI.br realizou a primeira onda da pesquisa TIC Kids Online Brasil¹¹. O estudo gera indicadores sobre os usos que crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade fazem da Internet, bem como delinea as práticas de mediação de pais e responsáveis relacionadas ao uso da Internet. Apesar de enormes disparidades entre as regiões geográficas do Brasil e classes sociais, em termos de acesso às TICs e também da falta de políticas públicas voltadas para a universalização da inclusão digital, a tendência apontada neste ambiente midiático é a de que os espaços virtuais tenham cada vez mais uma participação significativa de crianças e jovens. Neste início de investigação estatística, o Facebook foi apontado como a rede social mais utilizada por crianças e jovens. Os resultados revelaram que há alguns anos as crianças tomam conta das redes sociais.

De acordo com este primeiro relatório da pesquisa, a presença de crianças e adolescentes brasileiros em redes sociais ampliou em 2013 para 79% dos usuários de Internet entre 9 e 17 anos, que possuem perfil próprio no site da rede social que mais usam, representando um aumento de 9 pontos percentuais em relação a 2012 (70%). Entre os que possuem o próprio perfil, 77% apontam o Facebook como a principal rede social utilizada. No que se refere a outras atividades realizadas por crianças e adolescentes na Internet, destacam-se: usar Internet para trabalho escolar (87%), assistir a vídeos (68%) e baixar músicas ou filmes (50%).

Um dado relevante é a quantidade de crianças abaixo da idade mínima recomendada pela rede. Segundo levantamento do Instituto Consumer Reports, mais de 7,7 milhões de crianças abaixo de 13 anos estão na web. De acordo com a Declaração de Direitos e Responsabilidades do Facebook¹², os usuários menores de 13 anos são orientados a não o utilizarem. Entretanto, transpondo tal orientação, burlam sua idade para se cadastrarem na rede social (GCI.br, 2013). Assim, justifica-se a necessidade de esses sujeitos afirmarem suas escolhas e se posicionarem no ambiente em que estão inseridos, demarcando o território em que, também, têm constituído suas subjetividades.

Em 2014, a segunda onda dessa mesma pesquisa apontou um cenário em mudanças. A principal causa da variante é que nos últimos anos consolidou-se ao redor do mundo uma tendência do uso da internet por meio dos dispositivos móveis, que, pela

¹¹ Para esta dissertação, foi levada em conta a pesquisa TIC Kids Online Brasil, que até a conclusão desta dissertação constava com 6 relatórios publicados, com o primeiro deles apontando dados referentes a 2010. Todos os relatórios estatísticos citados nesta pesquisa podem ser conferidos no site wwwwww.cetic.br.

¹² <https://pt-br.facebook.com/legal/terms>

acessibilidade, modifica as experiências de crianças e jovens online (VICENT, 2015 apud BARBOSA, 2015). A pesquisa apresenta que, além do aumento de crianças e adolescentes usuários de internet para 82%, a grande evidência é a utilização de dispositivos moveis (*smartphones*), sendo 52% das crianças e adolescentes brasileiros, de 9 a 16 anos, a porcentagem dos que já acessaram a Internet de um celular ou *smartphone*. Essa nova onda ressignifica as identidades e práticas sociais, especificamente entre as crianças e jovens, os maiores consumidores e promotores destes e outros tantos aparatos tecnológicos.

A relação que as crianças e adolescentes têm com usos de internet são mediadas, de acordo com o CGI.Br (2015), pelo monitoramento parental que eles mesmos percebem. Esse tipo de mediação parece ser impulsionado em grande parte pela preocupação sobre segurança e prevenção de riscos on-line. No entanto, práticas como sentar-se com os filhos enquanto estes usam a Internet, ajudando-os no caso de dificuldade para fazer ou encontrar algo, foram os itens de menor relevância identificados. Nesse sentido, o estímulo à criança para que explore e aprenda sozinha na Internet, no sentido de ter oportunidades on-line, não são práticas percebidas. Conforme os dados da pesquisa, as práticas de mediação mais percebidas pelas crianças sobre o que elas fazem e compartilham na internet são apenas as conversas avulsas e sugestões de maneiras de se comportar com outras pessoas na Internet. No entanto, as crianças são restringidas, principalmente, à participação com o próprio perfil em redes sociais, assistir a vídeos na Internet (como, por exemplo, no YouTube) e à utilização de mensagens instantâneas, apesar de estas serem as principais atividades praticadas por crianças na rede. Diante disso, o ambiente pesquisado para esta dissertação demonstrou os mesmos padrões de comportamento pelos pais ou responsáveis e ainda pelos profissionais da educação, justificando esse posicionamento pela incapacidade social ou imaturidade da criança para assumir tal responsabilidade.

Diante deste dilema, o ponto crucial é questionarmos se a incapacidade atestada por muitos adultos é realmente proveniente das crianças? Esta constatação contribui ou somente reforça a inabilidade e falta de conhecimento dos adultos em lidar com as demandas que envolvem a internet, com seus desafios, riscos e oportunidades? Conforme demonstram os dados das pesquisas do CGI.Br (2013, 2014, 2015, 2016), as crianças possuem habilidade cada vez mais autônomas para produzir e compartilhar conhecimentos a partir de suas experiências virtuais.

Lèvy (2001) destaca que a educação se desenha em um cenário colaborativo, onde professores e estudantes partilham os recursos e informações de que dispõem e ambos aprendem mutuamente. Com esta nova estrutura, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão de conhecimentos.

(...) agora de maneira mais eficaz sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. A atividade [profissional de educação] será centrada no acompanhamento e na gestão de aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos recursos de aprendizagem, etc (LÈVY, 2001, p.173).

A partir destas informações, apresentam-se novos caminhos para compreender a educação voltada para uma infância contemporânea, diante do crescente avanço de estudos sobre a inserção das crianças no ambiente digital. É importante, por isso, compreender quais são as possibilidades que as crianças vislumbram sobre si mesmas, sobre os outros, bem como sobre as maneiras como se apresentam ao mundo pela internet, quando se relacionam com a cultura do ciberespaço. Diante de proporções de participação tão significativas, torna-se fundamental compreender como os desafios gerados pela nova realidade digital, de disseminação do acesso à internet e socialização virtual, são possibilitados pelo uso dos smartphones pelas crianças (CGI.Br, 2015). Apesar de haver uma instabilidade entre a conscientização e percepção das habilidades criativas e as críticas direcionadas para este público, é crucial perceber que a escola como uma instituição integralmente afetada pela cultura digital pode contribuir para que riscos e oportunidades caminhem juntos e pode explorar as propostas e debates sobre políticas educacionais.

Neste contexto de inserção das crianças na internet e suas relações com as mídias, Buckingham (2007) faz uma revisão crítica e equilibrada das pesquisas e debates sobre o tema em todo ocidente, referendando suas percepções a partir das experiências obtidas na Europa e que podem contribuir para reflexões no contexto brasileiro. Para o autor, a infância é uma construção social, cujas definições são oriundas de noções coletivas, resultantes de processos sociais e discursivos sobre as crianças. O significado de infância está sujeito a “um constante processo de luta e negociação, tanto no discurso público (mídia, academia e nas políticas públicas) como nas relações pessoais, entre colegas e familiares” (BUCKINGHAM, 2007, p.10).

Percebe-se que a infância, privatizada aos moldes da escola e da família, vem sendo institucionalizada na sociedade não por representar discursos incoerentes ou sem consistência, mas por apresentar definições claras sobre as responsabilidades que as

crianças precisam assumir ao estarem submetidas às rotinas e relações sociais com os adultos e entre elas mesmas. No entanto, mesmo diante do que está estabelecido, seja por pais ou professores, as crianças costumam desafiar e negociar essas definições, às vezes, não de maneira direta, mas por meio de táticas. Por esta razão, tratar de infância é considerar seu significado “um termo mutável e relacional, que se redefine constantemente” (BUCKINGHAM, 2007, p.10).

A representação da infância na contemporaneidade, segundo Buckingham (2007), não é neutra, mas advém de um processo histórico e cultural que se transforma constantemente, por vezes, marcado por discursos *sobre* crianças direcionados para adultos; e *para* crianças produzidos por adultos, porém fora do alcance delas. Essa conduta justifica-se pela necessidade de proteção e preservação, advinda da ideia de uma pureza inata que precisa ser supervisionada e disciplinada. Paira, deste modo, uma permanente definição adulta de infância no complexo eixo das influências entre o positivo e o negativo, mas que, no entanto, são repressivas e reprodutivas.

Qvortrup (2014) reconhece que a forma como se fala sobre crianças na atualidade é muito confusa. Em suas análises, crianças e infância encontram-se em diferentes tipos e graus de visibilidade, resultantes de uma visão ambígua tanto de crianças como da infância. Assim, apresenta a ideia dos defensores do desaparecimento circundante da criança dos ambientes públicos, do envolvimento social, por não serem “maduras” para isso. Por outro lado, traz ao debate os que são favoráveis à notoriedade das crianças nas esferas sociais e políticas, especialmente com os avanços dos estudos da psicologia do desenvolvimento infantil.

A concepção histórico-social da criança, na perspectiva de Ariès (2014), aponta para discussões que abarcam a história e suas relações com a família e, a partir disso, percebe-se que a rotina que permeava as crianças consolidou-se em um confinamento cada vez mais intenso. Nessa ideia particularizada da infância, na qual a criança não era incluída, confere-se um grau de visibilidade expansível, ainda que considerada desprovida de proteção e totalmente vulnerável (ARIÈS, 2014; QVORTRUP, 2014).

Nota-se que, mesmo sem a intenção de prejudicá-las, talvez o tratamento dado às crianças ao longo da história as tenha tornado cada vez mais privadas de sua participação e visibilidade na sociedade. Com o advento da modernidade, a criança ficou à margem dos espaços públicos em relação aos adultos, num confinamento ora pela família, ora pela escola. De acordo com Qvortrup (2014), restringe-se, mesmo que de modo contraditório, a manifestação das crianças como participantes indispensáveis na vida pública,

submetendo-as a um regime disciplinar severo tanto dos pais, como dos adultos das comunidades locais.

É possível, então, entender que a definição cultural que as crianças assumem na modernidade é constituída por posicionamentos e expectativas dos adultos em relação a elas. Segundo Qvortrup (2014), expressões coloquiais, como “crianças são o futuro da sociedade”, “crianças são a próxima geração” e “crianças são nosso mais precioso recurso”, são uma tendência que as priva de uma existência como seres humanos.

Nesse sentido, apesar de concebidas em termos de proteção, essa expectativa dos adultos sobre as crianças corresponde a colocá-las em uma posição de espera. O destino das crianças é, então, “a espera paciente, até tornarem-se adultas, para ter sua construtividade reconhecida o que dizer sobre assuntos sociais, para ser parte da coletividade de cidadãos” (QVORTRUP, 2014, p. 32). Esse é um forte parâmetro, portanto, para uma infância que se constrói da perspectiva estrutural para uma construção de limites geracionais.

Essa mudança se dá quando a escolarização, na era da industrialização, começou a ser percebida como indispensável para a qualificação futura das crianças e jovens, que antes tinham suas vidas misturadas às atividades manuais dos adultos, mas, agora com um lugar e função privatizados, são silenciados de suas competências e capacidades, enquanto aprendem à medida que crescem (ARIÈS, 2014; QVORTRUP, 2014).

Os discursos que abarcam a função social das crianças na atualidade, seja para buscar representá-las nas estatísticas públicas, tratar dos direitos de participação e inserção social, bem como as discussões em torno da sexualidade das crianças, contribuem para perceber os modos como as representações da infância são construídas. Assim, apontam para a necessidade de autonomia que permita que as crianças sejam ouvidas e vistas por seus próprios méritos (QVORTRUP, 2014; SALGADO et al., 2016).

O cenário da tensão principal paira sobre o fato de que a cultura da mídia e o consumo, bem como as abordagens educacionais que abarcam os temas, como gênero, sexualidade e diversidade, provocam um “alargamento das experiências das crianças com a sexualidade, e com isso, a perda da inocência” (SALGADO et al., 2016, p. 118). Assim, definir categoricamente o que pertence ao universo da infância e ao universo do adulto significa, para Salgado et al (2016), tratar das experiências e das relações entre a criança e o adulto como fatores separados das transformações sociais e culturais. Por isso, é preciso assumir as novas facetas que circunscrevem a vida das crianças na

contemporaneidade nessa fronteira entre infância e vida adulta, que são redesenhadas constantemente.

Retomando Buckingham (2007), a tecnologia, de modo geral, é vista como “responsável pelas transformações nas relações sociais, do funcionamento da mente e das concepções básicas de conhecimento e cultura e – o que é crucial neste contexto – pela transformação do que significa aprender e ser criança” (BUCKINGHAM, 2007, p. 33). O grande desafio proposto então é, no que diz respeito à educação, contribuir para a geração e manutenção da autonomia da criança enquanto ela mesma aprende, compartilha conhecimentos e imerge-se cada vez mais no universo digital utilizando as formas e funções midiáticas disponíveis.

É importante perceber, portanto, como propõe Buckingham (2007), que as mídias aparecem na atualidade como responsáveis por uma nova configuração das fronteiras entre infância e idade adulta. Isso porque as novas tecnologias provocam um abalo na autoridade dos adultos, no sentido de não alcançarem maneiras de controlar, barrar ou mesmo estabelecer as relações de poder normatizadas socialmente. Relações que em sua maioria são construídas, provocadas e reforçadas na própria escola, uma vez que tanto as divisões sociais quanto o currículo afirmam e naturalizam muitas desigualdades (LOURO, 2014). As tensões sobre os temas mídia, infância, bem como as dualidades entre os discursos de participação/proteção, público/privado sobre crianças são recorrentes.

Argumenta-se que há um crescente abismo de gerações no uso das mídias e que a experiência dos jovens com as novas tecnologias está cavando um fosso entre a sua cultura e a da geração de seus pais. Longe de apagar as fronteiras, as mídias são vistas aí como responsáveis por um novo desenho destas, uma vez que a habilidade das crianças com a tecnologia lhes dá acesso a novas formas de cultura e comunicação que, em grande parte, escapam ao controle dos pais (BUCKINGHAM, 2007).

Diante deste dualismo, Buckingham (2007) apresenta um debate crítico sobre o contexto das mídias nas relações e interação com as crianças, com argumentos bastante distintos. Por um lado, teóricos, como David Elkind (1981), Marie Winn (1984) e Neil¹³ Postman, defendem a tese da “morte da infância”, gerada pelo “apressamento da infância”, desencadeado pelos avanços dos recursos tecnológicos midiáticos. Elkind¹⁴

¹³ Autores citados na obra de Buckingham (2007).

¹⁴ Idem.

(1981), por exemplo, propõe que o amadurecimento da infância deva ser lento, seguindo um ritmo próprio.

Winn (1984 apud BUCKINGHAM, 2007) caracteriza uma crescente epidemia de problemas sociais que afetam as crianças e aponta a perda de controle por parte dos pais e da família nuclear, a liberdade concedida às crianças e, especialmente, o acesso desregrado à televisão como fatores que acarretam a desapropriação da infância, uma vez que a criança substitui o brincar pela mídia televisiva.

Segundo Postman (1983 apud BUCKINGHAM, 2007), a preocupação se concentra no conteúdo ao qual as crianças estão submetidas. O autor atribui à tecnologia, especificamente à imprensa, a causa de um “florescimento da infância” desnecessário; e entende que a televisão está corrompendo a pureza das crianças, revelando os “segredos” da idade adulta ao torná-los perceptíveis. Como consequência, atribui um desaparecimento da infância a esse fenômeno.

Com este mapeamento e com base nos argumentos aqui apresentados, nota-se que estes não refletem diretamente a percepção das crianças sobre o que vivem com as novas tecnologias. O fato de atribuir às mídias eletrônicas um singular poder de explorar a vulnerabilidade das crianças e de abalar sua individualidade ou destruir sua inocência retrata mais diretamente muitos dos medos e desejos que os adultos sentem em relação à infância. Diante de uma perspectiva contemporânea, a tecnologia digital é também ambivalente (BUCKINGHAM, 2007).

Apesar de muitas visões negativas do uso das novas tecnologias digitais por crianças e jovens, que o associam a práticas de violência e a conteúdos considerados adultos, em contraste, há um debate positivo que atribui às novas mídias um perfil mais democrático e menos autoritário nas relações sociais. Avalia-se que elas podem engendrar novas formas de consciência e potencializar outros conhecimentos para além daqueles que os adultos possuem.

Postman (1983 apud BUCKINGHAM, 2007) acusa a tecnologia de desumanizar o sujeito, bem como abalar sua racionalidade, moralidade e coerência social. Entretanto, contrapondo-se a esta visão determinista, argumenta-se que as novas mídias (computadores, *smartphones*, *tablets*, aplicativos e mídias sociais digitais) são vistas como “mais democráticas que autoritárias; mais diversificadas do que homogêneas; mais participativas do que passivas” (BUCKINGHAM, 2007, p. 31).

Buckingham (2007) considera, portanto, que os ambientes midiáticos nos quais a criança está inserida estão cada vez mais difusos. A questão de as crianças serem vistas

como um público “ativo” ou como vítimas “passivas” das mídias não pode ser respondida de maneira abstrata, mas por meio de uma investigação que leve em conta as diversas maneiras com que os públicos usam e interpretam as mídias e os contextos sociais em que o fazem.

Seja na virtualidade ou na presença física, as questões de comunicação, reciprocidade, ameaças e oportunidades propõem um grande desafio para a educação quando consideradas questões sobre os modos de se pensar e promover culturas tão díspares, as multitarefas que expõem a produção do corpo como atividade de apropriação e identidade social, em que crianças e adultos participam no processo contínuo de interatividade.

Corsaro (2011) afirma que, apesar de muitos estudos criticarem negativamente a influência da mídia sobre a criança, sabe-se pouco como elas negociam o que veem, e como se apropriam, usam e entendem as informações da mídia. Parece, então, que na relação entre crianças e adultos, subestimam-se as diversas maneiras pelas quais a própria criança pode dar sentido à mídia e relacioná-la as suas próprias experiências.

Demarcamos, então, esta etapa alinhados com as contribuições que Salgado (2005) nos fornece ao afirmar a impossibilidade de se refletir sobre a infância sem perpassar pelo universo do adulto, pois ambos estão atravessados e se ressignificam constantemente. A infância e a vida adulta são categorias que estão fortemente interligadas e “a cultura, história, as condições econômicas e sociais não cessam de provocar mudanças nos modos de ser criança e adultos” (MAYALL; ZEIHNER, 2003 apud SALGADO, 2005, p. 65).

Com estas proposições e debates, faz-se necessário discutir as novas configurações da infância pelo viés dos modos como as crianças interagem com as mídias digitais e como compartilham socialmente sobre elas. Afinal, como as crianças refletem suas experiências culturais na cibercultura?

4 NOS ESPELHOS DA CIBERCULTURA, EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DE CRIANÇAS CONSTRUÍDAS E COMPARTILHADAS NA PRODUÇÃO DAS IMAGENS

O pensar é um ato ético para o qual não existe álibi.

Mikhail Bakhtin

No ambiente cotidiano, as distintas formas de ser e ver como sujeitos refletem os modos com que cada um se percebe e se assume diante das experiências compartilhadas culturalmente. Na condução da vida e à medida que as experiências humanas se constituem, vão se tecendo histórias, concepções e práticas sociais que legitimam, ou muitas vezes, chocam e reposicionam as culturas.

Sob a égide de todas as conquistas que o ser humano já protagonizou ao longo da história, a maioria delas repousa sobre o fato de estas serem inteiramente mediadas pelas operações sobre o corpo (LE BRETON, 2011). Cada representação do corpo é, então, uma distinta forma de referir-se ou mostrar-se nomeadamente em sociedade como sujeito. Crianças, jovens, adultos; meninos e meninas; homens ou mulheres se satisfazem quando se constituem e quando produzem um legado. Quando uma representação faz sentido e é compartilhada, experimentada e percebida pelo outro, corresponde a um status social que visa a integração e, portanto, a apresentação e aceitação dos sujeitos nas realidades em que se inserem.

Louro (2014) analisa as representações sociais como realidades correspondentes entre si, pois elas dão sentidos, se transformam e se distinguem histórica e socialmente. Nesta direção, cabe-nos questionar, então: quando temos crianças que sentem a necessidade de ter e participar de uma rede social, elas fazem isto para se sentirem incluídas? E as que não optam por aderir a este modelo, como interagem entre si? O modo como algumas crianças exibem seus rostos e o corpo na internet pode revelar um comportamento social que coloca as crianças em pé de igualdade em relação aos adultos? Na busca por tentar responder sobre estas inquietações, os fragmentos dos discursos das crianças participantes e a reflexão sobre as análises dos/as autores/as, que embasam este trabalho, vão convergindo nos caminhos da dialogia, permitindo que novos conhecimentos e problematizações sejam construídas.

Le Breton (2011) nos lembra que, desde a Idade Média, o corpo é tido como antropologia indissociável em que as fronteiras de vínculos e sentidos passam a ser

percebidos e encerrados como marcas de cada sujeito. A invenção do corpo, de acordo com Le Breton (2011), é um conceito autônomo que implica na mutação do status do ser humano. Propõe a singularidade do humano e todos seus possíveis vieses. A celebração do rosto como marca da distinção do sujeito retrata como as percepções ao longo da história evoluíram-se. Desde a criação da arte a partir de pinturas individuais dos rostos dos monarcas da sociedade na Idade Média até as imagens produzidas eletronicamente por meio dos recursos tecnológicos, uma forte afeição aos contornos e nuances do corpo evolui para um jogo de apreensões sensoriais que ganha evidência na contemporaneidade pela sua constante mutação que formam, nas palavras de George Simmel, o alicerce da socialidade (LE BRETON, 2011, p. 156). Não há rupturas, senão uma axiologia corporal que vai se modificando com as novas tendências e visões de mundo. Desde a valorização do rosto, quando surge com a modernidade o sentimento de pertencimento do sujeito ao seu rosto como marca de sua identidade e é enaltecido pelo individualismo, nasce um dualismo contemporâneo que “considera o corpo isoladamente em uma espécie de indiferença em relação ao [sujeito] ao qual empresta o seu rosto (LE BRETON, 2011, p.72). É na revolução das ideias - no Renascimento - que o corpo passa a ser considerado um acessório do rosto, pois “não fala mais para o [sujeito] cujo rosto ele porta: um e o outro são distintos” (LE BRETON, 2011, p.79). É interessante perceber como ao longo deste fluxo das experiências humanas a vida cotidiana vai se revestindo de distintas qualificações que nós mesmos atribuímos e valorizamos.

Nesta perspectiva sobre o corpo, ainda que pela distinção do rosto - quando optam pelas *selfies* -, um dos efeitos que as imagens produzidas pelas crianças exercem sobre os sujeitos e também as caracterizam pode ser observado na maneira como valorizam e demonstram modos diferentes de perceber e significar o outro e a si mesmos. Esse olhar sobre si mesmos é a captura que elas fazem dos seus ambientes, seja pelo uso de um *smartphone* ou quando comentam nas publicações na internet. Assim, qualificam suas experiências como forma de fomentar e problematizar novas reflexões. O aproveitamento destes conteúdos depende da maneira que professores, coordenadores, diretores e demais profissionais da educação, que orientam e participam do ambiente da escola, lidam com esta temática. Le Breton (2011) nos conta que a visão é o sentido privilegiado da modernidade.

O olhar testemunha a maneira de tomar parte emocionalmente da troca pela mera percepção dos sinais, mais ou menos explícitos, lançados pelo interlocutor: a simpatia ou a antipatia, a desconfiança ou a confiança, dão-se aparentemente a ler aí [...] O olhar com efeito, confisca o rosto do outro, e, ao

mesmo tempo, força a concluir acerca da sua intimidade e do prazer que ele recebe em troca. (LE BRETON, 2011, p.157)

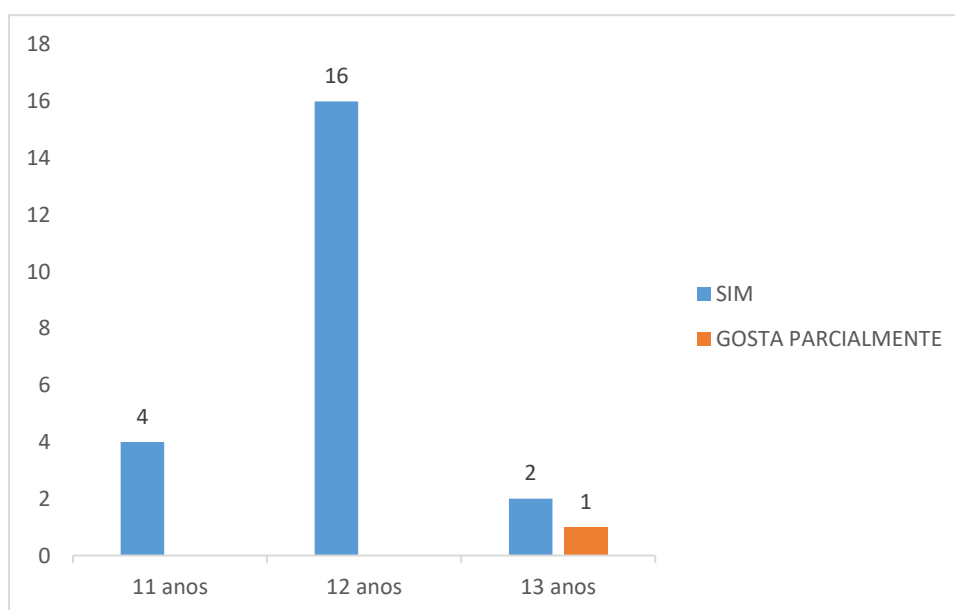
As interações digitais das crianças revelam marcas de suas subjetividades trazendo a aparência corporal e expressividades do rosto com narrativas que refletem comportamentos da cibercultura na contemporaneidade, cujos relacionamentos e sentidos indicam que não são apenas crianças brincando ou jogando na internet, como muitos adultos podem pensar. Mas, sobretudo, sinalizam a construção de conhecimentos e práticas de uma categoria social fortemente marcada pela superproteção ou por incapacidades sociais, os quais apenas ganhariam relevância quando monitorados por adultos. Enfim, estamos diante de crianças capazes de pensar, criar, interagir e se relacionar.

4.1 Perfis, contextos e experiências de crianças online

Com o propósito de averiguar sobre esse olhar das crianças, elaborei um guia para conversa com algumas das participantes nesta pesquisa, a fim de compreender suas relações com a internet, usos e conteúdos produzidos ao longo da pesquisa de campo.

Durante as rodas de conversa, as crianças respondiam sobre a percepção delas em relação aos usos que fazem da internet. Aos alunos do 7º ano, com idades entre 11 e 13 anos, propus que discursassem e opinassem sobre as preferências em suas práticas na internet. Um total de 24 crianças, entre meninos (42%) e meninas (58%) responderam, oportunizando-me ter um panorama sobre como percebiam o universo digital.

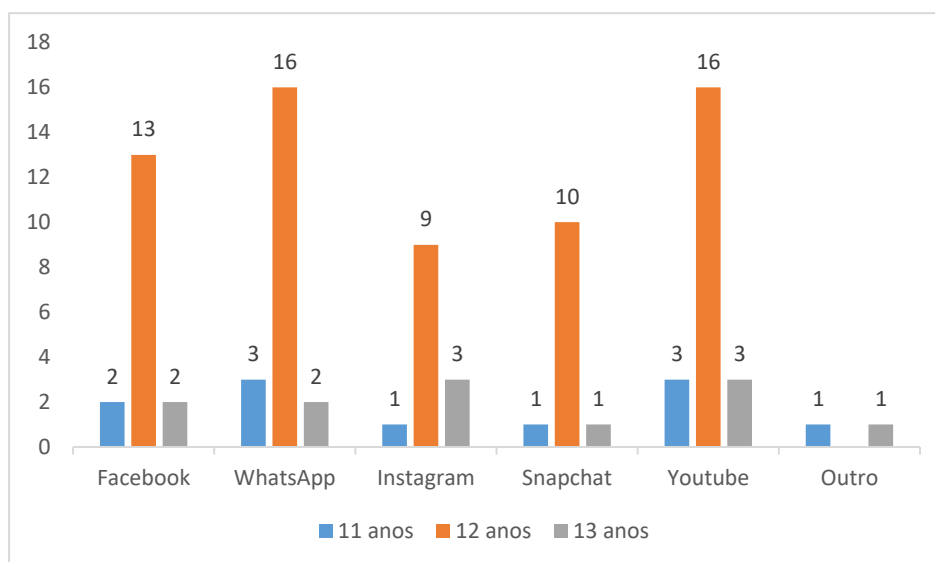
Gráfico 1 – Utilização de redes sociais na internet por faixa etária



Fonte: elaborado pelo autor

Sobre a utilização das redes sociais, este grupo de crianças revela-se totalmente envolvido no universo digital. Dos participantes, 23 delas responderam gostar de interagir no espaço digital e apenas 1 menino respondeu que gosta parcialmente (GRÁFICO 1). Este menino, apesar de justificar que apenas algumas redes sociais são atrativas, especificou que possui os seguintes perfis nas redes sociais: Facebook, Instagram, YouTube, WhatsApp e Skype, destacando o Youtube como sua preferência em assistir vídeos de jogos. Por esta razão, esse menino prefere não tirar fotos de si mesmo, por também julgar-se “feio”, optando preferencialmente por fazer “print” das telas de jogos. Assim, mais do que simplesmente se exibir, essa reação demonstra como muitas crianças sentem a necessidade de participar do universo digital, produzindo conteúdo também a partir do que fazem e não apenas do que mostram sobre si mesmos.

Gráfico 2 – Quantidade por redes sociais preferidas das faixas etárias



Fonte: elaborado pelo autor

O Gráfico 2 apresenta as respostas das crianças pesquisadas sobre as redes sociais preferidas: primeiramente o Youtube, depois WhatsApp e, na sequência, o Facebook e Instagram, comprovando um dado, apresentado na introdução desta dissertação, sobre muitas crianças migrarem de plataformas muito públicas e ecléticas, como o Facebook, em razão de um possível e constante monitoramento pelos adultos, especialmente por aqueles que as tutelam.

A percepção que as crianças fazem das próprias imagens que publicam nas redes sociais que utilizam, como será melhor evidenciado posteriormente nos discursos

produzidos nas rodas de conversa, pode indicar que seus olhares apreendem “o essencial de sua identidade, o enraizamento mais significativo de sua presença” (LE BRETON, 2011, p. 158), pois tais redes sociais, por meio da produção de conteúdo e imagens, gera vínculos, ainda que virtuais e se constituem como contextos sociais, em que elas preferem contar sobre si, publicar imagens de si mesmos e do seu cotidiano com frases, textos, ideias, jogos, dúvidas, piadas, memes, entre outros, e tudo isso regado por muita criatividade.

Quando perguntadas sobre a aceitação e os motivos pelos quais tiram fotos de si mesmos, 38% das crianças neste grupo pesquisado, conforme sugere o Gráfico 3, gostam de fotografar mais movidos pelo interesse em registrar momentos especiais de suas vidas nas interações digitais. Temos 8% que gostam mais de tirar fotos com outros amigos, 12% não gostam de tirar fotos porque se sentem “feios” ou não conseguem encontrar melhor “ângulo” e 13% gostam de publicar fotos para obter mais curtidas para registrar um momento especial. 21% das crianças gostam porque apreciam seu corpo e porque faz bem para autoestima. Aqui as crianças mostram o quanto é significativo para elas a exposição de um corpo que precisa se mostrar belo e ser apreciado como tal. É claro que o “belo” se configura dentro de normativas constituídas e estabelecidas socialmente. Existe um ideal de beleza que perpassa os meios midiáticos que elegem uma visão eurocêntrica de que o belo se configura como branco, loiro, olhos claros e cabelos lisos, sendo este um padrão de beleza que também as crianças tomam como meta a ser alcançada (SALGADO; FERRARINI, 2016). A produção de imagens refere-se, então, à participação das crianças no universo digital por momentos em grupo para serem lembrados futuramente e algumas delas não preferem externarem seus corpos nas imagens individualmente porque não se acham “bonito” o suficiente.

Este dado pode indicar uma reflexão sobre a disponibilidade que muitas crianças podem ou não ter em relação às *selfies* e ao modelo instaurado de publicização de imagens de si próprias na internet. Crianças podem também resistir a este modelo? Quão naturalizado está o ato de fotografar-se, ou como se diz contemporaneamente, “fazer um *selfie*” entre as crianças?

A privacidade das crianças é um tema que atravessa tensões e, embora seja melhor detalhado posteriormente, cabe mencionar que muitos adultos acabam incitando seus filhos ou outras crianças por quem são responsáveis a práticas de autopromoção através

da divulgação de suas próprias imagens, muitas vezes sem o consentimento delas, ou seja, o direito sobre o uso da imagem.

O interesse pela própria imagem remonta à Antiguidade, a partir da prática das pessoas se observarem no reflexo da água, em que a contemplação de si próprios permitia que construíssem valores e definiam-se com mais precisão. Assim, a milenar história mitológica de Narciso¹⁵ pode contribuir para compreender parte deste aspecto social. Da maneira como o encantamento que um belo jovem tinha sobre si refletido na imagem projetada por um lago, podemos pensar as redes sociais como potenciais espelhos d'água digitais na contemporaneidade (VALÉRIO JUNIOR, 2016, p.18).

Para Bakhtin (2011), há um valor estético que faz situar o humano na questão da nossa expressividade e exterioridade do corpo. Há fragmentos díspares que compõem a nossa percepção interna. Nesse horizonte, é concreta apenas a visão efetiva. São os fragmentos de sensações externas que fazem compor a própria expressividade. A autocontemplação é para Bakhtin (2011), então, a composição de percepções:

A percepção é feita assim: num mundo constituído em um todo que me é visível, audível e tangível, não encontro minha exterioridade expressa enquanto objeto que constitui um todo igualmente externo, objeto entre os outros objetos; encontro-me na fronteira do mundo que vejo e aí não sou aparentado com o nível plástico-pictural (BAKHTIN, 2011, p. 48).

Com esta interpretação, somos, então, a composição de múltiplas percepções de olhares. Entretanto, nos espelhos que as crianças pesquisadas trazem, nem sempre a imagem de si mesmos pode distinguir-lhes ou dar-lhes a conhecer melhor sobre si mesmos. Assim como considera-se múltipla a infância, tornam-se múltiplas também as experiências que compartilham com ou sem a referência que o adulto pode instaurar sobre elas.

Nas observações participantes desta turma de crianças do 7º ano, foi possível agendar um encontro para uma roda de conversa para conhecer os usos que fazem da internet, redes sociais e imagens que elas mesmas produziram, bem como outros temas que tiveram interesse em discutir. No dia 24 de março de 2017, propus nos reunirmos fora da sala de aula, na biblioteca da escola. As crianças prontamente concordaram, com expressões como “oba”, “eu quero”, “vamos lá”, isto porque julgaram mais agradável

¹⁵ A história da mitologia grega conta-nos que Narciso era filho de uma belíssima ninfa. O rapaz sempre foi formoso e de beleza incomparável. Tendo rejeitado muitas moças que se apaixonavam por ele, foi punido por uma destas com um encantamento e ao beber água de uma fonte apaixonou-se por si mesmo. Com tamanha intensidade que ao ver refletida sua imagem no espelho d'água, tentou abraçá-lo e inutilmente morreu afogado admirando sua própria beleza. (VASCONCELLOS, 2006)

realizar a atividade fora do ambiente delimitado da sala de aula e também porque estavam curiosas em relação aos assuntos da pesquisa.

No primeiro encontro, nesta dimensão alteritária do contexto da intervenção, propus situações e perguntas às crianças voltadas para a temática investigada, o que evidencia o lugar de participantes da pesquisa. Entretanto, surpreendi-me com a rapidez com que me devolveram as mesmas perguntas feitas a elas, sendo indagado ainda por outras questões pessoais, como família e relacionamento afetivo. Então, para continuar a conversa, indaguei as crianças sobre o ato de tirar fotos de si mesmas. Perguntei se gostavam ou não e por qual motivo. As repostas “eu gosto” e “não gosto” mesclaram-se ao burburinho suscitado no ambiente. Extraí dois dentre os vários diálogos. O primeiro é um recorte do diálogo com um menino:

JV: Eu odeio tirar fotos de mim.

Antonio Cleber: Por que você odeia tirar fotos?

JV: Porque eu não me saio bem...

(Muitas risadas me interrompem no momento e se confundem com as respostas paralelas que surgem entre os demais participantes e, para continuar, preciso intervir).

Antonio Cleber: Espere um momento pessoal, vamos ouvir o colega!

JV: Tipo assim, eu me olho, eu fico bacana, daí eu tiro foto e fica escroto (muitas risadas)

Antonio Cleber: Mas você não tira nenhuma foto?

JV: Aí, quando meus pais me pedem pra tirar foto, eu tiro só no fundo (escondido)

(Diário de Campo, 7º ano, 24/03/2017)

Sentir-se feio, como demonstrado neste diálogo, ganha sentido a partir das normativas que são definidoras do “belo”, pois os processos de produção do corpo em busca de uma perfeição estão consagrados na cultura contemporânea como conceitos de beleza, saúde e felicidade. Para Salgado e Ferrarini (2016), o corpo tem assumido uma relevância nos processos de produção cultural e lúdica das crianças quando este é apresentado com artefato a ser admirado, apreciado, avaliado ou rejeitado. Essas performances criam, por consequência, algumas situações de práticas discriminatórias. Há um dualismo na aura da contemporaneidade cibernética e de consumo, que propõe um corpo-máquina capaz de recuperar a falibilidade do corpo-carne como uma espécie de protótipo de perfeição. “A glorificação do humano passa a ser a conquista de um corpo artefato” (LE BRETON, 2013, p. 25).

Apesar de constatar crianças que ainda não preferem os espaços virtuais, reflito a partir deste diálogo sobre quais circunstâncias efetivamente envolvem a não aceitação das fotos tiradas, como já sinalizado no Gráfico 3. Apesar de achar bacana quando se vê, ao

tirar uma foto, cujo objetivo é a exibição pública, considera “escroto” o que denota contemporaneamente algo ou alguém que destoa de uma imagem considerada perfeita nas redes sociais. Em uma mesma indagação no contexto do grupo de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, arrisco-me a fazer a mesma pergunta para outro menino de 9 anos que também me responde não gostar de tirar fotos porque se acha feio. Pergunto ao grupo se concordam com a afirmação do colega, porém todos respondem que não. A partir destas situações, algumas questões podem ser suscitadas: que discursos fazem barrar ou aderirem à exposição de seus autorretratos nas redes sociais? Há um rosto ideal e legitimado para ser revelado? Quais são os atributos que compõem esse ideal? A fotografia pode representar um tabu perante si próprio, diante do que convencionalmente aprendeu a legitimar como belo e perfeito?

Ao nos posicionarmos na perspectiva da criança que se exhibe, se procuramos buscar ou refletir sobre as alteridades que atravessam a infância contemporânea, ao mesmo tempo que esta atividade pode revelar entretenimento, distração ou mera curiosidade para algumas crianças, pode significar para outras, como expressa este menino, necessidades e atributos de exposição que o fazem repelir pelo fato de saber que outras pessoas poderão observá-lo. Por esta razão, o seu discurso sobre a foto não ter ficado bacana pode demonstrar que não quer estar tão disponível para outras pessoas do seu convívio. Desse modo, dizer que “a foto ficou escrota” pode não significar apenas que não se apreciou ou não se acha bonito o suficiente, mas que sua fotografia pode incomodá-lo quanto à vigilância, controle ou até julgamentos que possam vir a ter, na medida em que, como forma de preservar a autoestima, o menino busca se afastar dos olhares alheios nas redes sociais, os quais são atravessados por requisitos rígidos e padronizados de beleza, que podem assumir caráter punitivo e de expiação.

Essa realidade de controle e disciplina na qual a criança está envolvida, tanto no contexto familiar como no escolar, como nos indica Foucault (1987) ao retratar os modelos disciplinares que, inspirados no modelo panóptico de Bentham (o sistema penitenciário ideal), pode gerar o medo ou receio de não saber se está sendo vigiado, produzindo, assim, comportamentos de reclusa ou inércia. O modelo de sociedade disciplinar observado por Michel Foucault que se expandiu nas sociedades ocidentais a partir do século XVIII permitiu, com o avanço tecnológico, que novas formas de vigilância, por vezes dissimuladas fossem produzidas. Criou-se, a partir de então, uma nova forma de controle, como identifica Pierre Levy (2009), que é exercido pelos meios de comunicação e informação.

A produção de uma visibilidade, cuja publicação de si se torna um imperativo ou uma rotina que não se limita ao simples ato de entreter, mas evolui-se para um aprisionamento de manter-se conectado para que possa ser notado, é uma condição que pode também levar ao escrutínio público e, por consequência, ao julgamento social. Há, portanto, uma normatização que faz com que a criança redesenhe seus hábitos a partir do campo simbólico do qual se subjetiva. Isto converge com as considerações de Salgado e Ferrarini (2016, p. 86): “Neste mundo da tecnocultura e dos corpos perfeitos, belos e saudáveis, até mesmo o corpo da criança, virginal por excelência e considerado historicamente como santuário da natureza, da pureza e da inocência, escapa de sua condição carnal para aderir à lógica do artificial”.

Nessa lógica, configura-se um novo modelo, pelo viés foucaultiano, de ato punitivo digital, que existe a partir das redes sociais. Elas podem ser encaradas como uma espécie de superestrutura de vigilância, pois são nas imagens publicadas, nas localizações marcadas, nos comentários publicados, nas densas discussões sobre pontos de vistas ou ainda nas marcações de outros amigos associados a algum discurso, lugar ou imagem que são exercidas maneiras tanto de vigiar como de punir. As sociedades de controle também são uma condição do universo digital e, imbuídas de tensões, envolvem ideários e atributos que compõem a infância contemporânea.

Para além destas indagações e em busca de respostas ou talvez novas perguntas, encontro uma direção para refletir acerca de tais proposições abordando sobre a privacidade de crianças nas imagens publicadas na internet. Observa-se que os pais deste menino o convencem fotografar ainda que ele não goste de exibir suas imagens publicamente. Ou será que ele não gosta justamente por conta de uma exposição indesejada?

A analista em segurança da informação, Miriam von Zuben, observa na TIC Kids Online 2014 (CGI.br, 2015), que, apesar de crianças das gerações denominadas Z ou nativos digitais e Alpha¹⁶ conviverem com uma conectividade onipresente, sua exposição demasiada pode colocar a criança em certo risco quanto à sua privacidade, tais como o legado digital indesejado, pois muitos pais criam perfis em nome dos filhos e publicam sobre eles. Com efeito, questiona-se: como diferenciar no futuro o que a criança publicou

¹⁶ Considera-se geração Z ou nativos digitais crianças que nasceram a partir da década de 1990 e cresceram na época de propagação das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC; e geração Alpha, os nascidos a partir de 2010, e conviveram com a popularização de *tablets* e *smartphones* (MCCRINDLE, 2009 apud CGI.br, 2015).

daquilo que os pais escreveram? Acerca do sentimento em relação às opiniões emitidas, como serão percebidos? Outro risco de privacidade social pode ser o constrangimento público demarcado pelo limite até onde vai o direito dos pais de exporem a privacidade e a imagem dos filhos. Onde começa o direito de imagem da criança de não querer ser exposta? Existe privacidade para a criança, uma vez que precisa ser sempre monitorada? Estas observações e situações são suscetíveis, uma vez que as crianças, mesmo ainda sem terem nascido, já possuem fotografias atribuídas aos seus nomes e perfis postadas nas redes sociais. Ainda que sejam muito pequenas, já têm perfil próprio. Ainda que não saibam escrever, já digitam, conversam e emitem opiniões on-line (CGI.br, 2015) por meio da mediação de seus pais ou responsáveis. Trata-se, portanto, de questões que contemplam não somente o ato de fotografar-se na infância, mas também de responsabilidade e autonomia social. E nós, educadores, como lidamos com esta demanda? Entendemos, percebemos e intervimos sobre as questões que envolvem a privacidade social de crianças?

Nesse ínterim, de fronteiras e tangibilidades que podem ou não ser transgredidas de acordo com as culturas normativas legitimadas, encontram-se crianças, meninos e meninas, que ora internalizam padrões a partir do que aprendem na vida privatizada na família ou na escola, ora tentam burlar as vias de acesso e os moldes padronizados. Este dilema nos desafia a pensar sobre que sujeitos as instituições escolares realmente formam. Preparam para o quê? Para uma fobia social de um “perigo” ou risco que habita muito mais o universo dos adultos? Para a desapropriação da subjetividade de cada criança? Para um padrão que não é possível ser padronizado?

Nesse território em que transitamos, diante das normas vigentes, sem perder de vista a concepção que os sujeitos fazem de si mesmos, é necessário considerar que a contemporaneidade está envolta na cibercultura (PEREIRA, 2014). Nesta gama de experiências que fazem sinergia entre o tecnológico e social, reposicionamos uma forma diferente de pensar e interagir quando nos deparamos com a visível dialogicidade com que as crianças demonstram suas preferências. Os distintos modos com que a criança se vê, mostra-se e interage, dependentes ou não umas das outras, apontam para a compreensão das múltiplas formas de ser e a hibridização de sentidos e posicionamentos de infâncias de uma geração *touch screen* que produz colaborativamente uma contracultura com novas possibilidades de produzir sentidos e autonomia tecnológica, que não se limita ao tempo e ao espaço. A cibercultura reflete-se como espelhos de uma infância interconectada, mas, por vezes, ainda não emancipada, que resvala em uma

educação formativa e institucionalizada, sem os engates que a vida demanda. O uso crescente das tecnologias digitais pelas crianças as torna tão criativas, como sinaliza Buckingham (2007), que já não podemos medir a utilização destas pelo que não podem fazer ou acessar, mas pelo que podem mais. O benefício “do uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber” (LEVY, 2011, p.174), que acarreta às experiências infantis uma ambição libertadora de operar contra toda opressão de possibilidades.

Ganhamos forças nesta direção de problematizar sobre as “verdades” cristalizadas, se respaldarmos estas percepções sob o viés dos novos arranjos tecnológicos e sociais que mulheres, homens, crianças e mais velhos enfrentam na vida cotidiana, como identifica Haraway (1991). Sob a perspectiva e contextualização das teorias feministas, obtemos argumentações quando a autora defende sua posição quanto à hibridização dos sujeitos amparada em suas problematizações sobre as mulheres que travam uma constante batalha frente aos dilemas sociais, quando comparadas aos homens em questões como vulnerabilidade, posição social e econômica, privilégios e desvantagens em escala global. É tácito pensar que mulheres também enfrentam inúmeras institucionalizações e barreiras. Entretanto, como o foco aqui são as crianças, reitero toda essa problemática para justificar formas de se pensar os novos contornos e desafios que propõe a infância digital.

Esta relação entrelaçada entre o mundo real e mundo virtual, como descrevem as crianças da pesquisa, entendo que também diz respeito à tese do ciborgue defendida por Haraway (1991; 2013), uma vez que as crianças estão hibridamente envolvidas tal como ocorre com os adultos.

Um ciborgue é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura da realidade social e também uma criatura de ficção. Realidade social significa relações sociais vividas, significa nossa construção política mais importante, significa uma ficção capaz de mudar o mundo. [...] O Ciborgue é uma matéria de ficção e também uma experiência vivida. O ciborgue é nossa ontologia; ele determina nossa política. (HARAWAY, 2016, p. 36)

Parece, então, haver evidências que nos fazem concluir que somos ciborgues e que essa fluidez toma conta de nossas atividades, de tal forma que, desde as ações mais simples até às questões mais teóricas e de maior responsabilidade, não conseguimos nos afastar das tecnologias e todo o aparato digital que ela nos proporciona. Hoje, por meio dos sentidos que produzem a partir do que compartilham do universo adulto, quem sabe, as crianças estão se constituindo, aprendendo e produzindo conhecimentos imersas nas

cibertecnologias¹⁷? Elas preferem ler, estudar, brincar, ouvir músicas, relacionar-se, criar, descobrir a partir e por meio das tecnologias digitais. Por que, então, limitá-las a um padrão, a uma forma de conduta social, a uma “verdade”?

Retomando as análises dos diálogos das rodas de conversa, constatei que a maioria dos que responderam positivamente à minha pergunta sobre gostar de produzir imagens de si mesmo são meninas. Entretanto, meninos também se manifestam dizendo que gostam de tirar fotos, publicar na internet e me explicam seus motivos. Abaixo, trago alguns momentos deste diálogo.

Menina 1: Eu me sinto bem tirando fotos. Eu fico feliz tirando foto. Eu gosto de tirar *selfie*. (Muitas risadas)

Antonio Cleber: Que legal que você gosta de tirar *selfie*!

Menino 1: Eu gosto de tirar pra marcar os momentos da minha vida. Por exemplo, quando eu fui para chácara dos meus avós, ou pro sítio da minha madrinha, um pra uma viagem... Aí, já deixo marcado.

Antonio Cleber: Aqui desse outro lado, alguém mais gostaria de falar?

Meninas 2: Aqui ninguém sabe falar.

Antonio Cleber: Mas você já está falando!

Menina 2: Precisa falar alto? Eu gosto porque sim! Porque é legal, ué!... Pra fazer photoshop assim...

(Dirijo-me a toda turma e pergunto se a foto tem que ter photoshop)

Menina 3: Você faz metade do seu álbum com photoshop e metade sem photoshop pra perceber a diferença.

Menina 4: Na verdade professor, eu tiro foto pra gastar meu tempo porque daí eu fico lá mexendo nos filtros do Snapchat passando os filtros.

Antonio Cleber: Que interessante!

Menina 5: Só gosto de tirar foto quando a gente está bonita, porque se não está bonita, não dá.

Antonio Cleber: E quando é que se está bonita?

Menina 5: Quando a gente arruma o cabelo, passa uma maquiagem ... etc.

Menina 6: Eu não me produzo não, eu não tenho paciência pra isso!

Antonio Cleber: Tem algo especial que faz vocês tirarem foto, pra quem gosta?

Menina 7: Eu gosto de tirar fotos pra ter curtidas no Facebook.

Menina 8: Como eu vou embora da cidade e desta escola, eu gosto de tirar fotos com minhas amigas pra deixar marcado essa lembrança.

(Diário de Campo, 7º ano, crianças de 11 a 13 anos de idade em 24/03/2017)

Este excerto demonstra como as crianças apropriam-se das redes sociais para expor suas preferências e experiências. O interesse em exibir *selfies* nas redes sociais mostra o estreitamento entre o eu e o alheio, assim como a especificidade com que cada criança se distingue; “marca a fronteira entre o indivíduo e o outro” (LE BRETON, 2014, p. 33), em uma experiência social e cultural da infância, que abarca o processo de individualização nas sociedades ocidentais. Le Breton (2014) observa que o individualismo nasce com a promoção do rosto, sinalizando a singularidade do indivíduo

¹⁷ Diz respeito a todas as funções, recursos, sistemas tecnológicos e digitais que abarcam os territórios da cibercultura (LÈVY, 2011).

pelo rosto e o corpo que possui. A necessidade de obter curtidas, presente nos discursos das meninas, retrata a importância que dão à necessidade de publicização. Embora sendo crianças e ainda que isso aponte para mais uma demanda que precisam administrar, retrata sobre os modos como se apropriam dos recursos disponíveis. Essa prática social parece significar um valioso visto de entrada no passaporte para atravessarem as fronteiras das culturas digitais contemporâneas. Diante disto, temos:

Crianças que não mais se reconhecem como inocentes ou frágeis e desafiam a delimitação do tempo da infância para compartilhar os signos da cultura midiática que devastam as fronteiras etárias. Crianças que, com canções, danças, roupas, trejeitos e [interações digitais] provam ter condições e requisitos para ingressar e participar dessa cultura, antes definida como exclusiva do mundo adulto, e, assim, vão compondo os sentidos da infância (SALGADO, 2005, p. 22).

O modo por meio do qual a sociedade solicita que pessoas passem a pertencer a uma cultura retrata que o corpo, como acessório desta, é uma construção simbólica que se mescla ao coletivo na tessitura do campo social.

A exterioridade do corpo se apresenta nos discursos de meninas quando dizem que, para se tirar uma boa *selfie* a ser compartilhada, é preciso estar produzida e assemelhar-se às fotos das modelos maquiadas e bem vestidas como das capas de revistas. É perceptível o quanto a beleza é importante nesse processo de mostrar-se. A diferença entre os meninos e as meninas é o fato de estas valorizarem as fotos quando estão “bonitas”, como uma condição indispensável ou obrigação e, portanto, uma normativa. As poses, cenários e frases complementam o enredo que utilizam para expressar o que sentem e vivem naquele momento. É nítido perceber como o recurso tecnológico do *photoshop*, por exemplo, intervém na concretização e na eficácia de uma normativa de beleza da qual a criança, também, se apropria. Diante desse fenômeno, Salgado e Ferrarini (2016) analisam as referências simbólicas que se fazem presentes nos discursos compartilhados pelas crianças: “estão as crianças e seus corpos, desde a mais tenra idade, participando de relações, negociações e culturas, nas quais interpretam e significam as imagens e as formas assumidas de sua corporeidade” (SALGADO; FERRARINI, 2016, p. 87).

Durante as conversas, também identifiquei que as *selfies* contemplam momentos na escola, em sala de aula ou fora dela, o que, de certo modo, reflete a apreciação que fazem do ambiente escolar. Além disto, encontrei crianças que possuem seus canais no Youtube para os mais variados motivos, dentre eles, ensinar sobre jogos eletrônicos, oferecer dicas sobre assuntos de sua afinidade e ainda o Snapchat para contar suas

experiências pessoais. Estas práticas das crianças na cibercultura sinalizam importantes questões que podem ser amplamente exploradas, pois também apontam para emblemáticos processos de exteriorização do corpo.

4.2 Diálogos em rede: visitando novos sentidos

A investigação “em rede” é destacada por Pereira (2014) pela importância de se pensar sobre crianças e redes sociais, percebendo cada uma destas experiências como relações dialógicas que estabelecem cientificidade. Por isso, inspirado nos apontamentos da autora, me desafiei a provocar diálogos virtuais que abarcam esses encadeamentos alteritários. Assim, guiando-me pelas redes sociais, nas quais as crianças vão se comunicando e compartilhando informações e imagens, ative-me ao chat Messenger do Facebook e WhatsApp, que me permitiram interatividade e o registro dos históricos de conversas. Busquei debruçar-me desde o início da pesquisa de campo ao tripé de relações alteritárias que Pereira (2014) sugere na atividade da pesquisa: o pensar, o conviver e o escrever. Talvez o pensar seja o exercício que mais demanda tempo, pois ele nunca cessa, e nas demandas que emergem no contexto em sala de aula, por exemplo, logo tencionam muitos outros debates.

Desse modo, intervir digitalmente na vida cotidiana das crianças para problematizar e, assim, continuar constatando ou não fatos propostos nos objetivos desta pesquisa demarca a importância destes três aspectos, já que “a ciência, se não dialogar com a vida esteriliza-se; assim como a vida, se deixar de exigir indagações à ciência, torna-se empobrecida” (PEREIRA, 2014, p. 66).

Na convivência mediada a partir de alguns diálogos nas redes sociais, visitei perfis que retratavam algumas experiências vividas pelas crianças. Muitos dos discursos compartilhados nos chats das redes sociais indicavam que a subjetivação nas imagens publicadas contém experiências plurais que, e em cada alteridade, demarcam percepções, situações e comentários que atravessam sujeitos de distintas sexualidades, questões de gêneros e experiências que retratam o universo adulto.

Perceber este contexto leva-nos a refletir sobre nós mesmos, educadores, pais, adultos que tangenciam o universo das crianças, respaldados, muitas vezes, por suas próprias marcas, gostos, impressões, detalhes, escolhas e acabam esfacelando os sentidos que elas próprias produzem, suas criatividade. É com este sentimento que trago aqui discursos digitais que foram sendo construídos à medida que me inseri e me inseriram sob a forma de dois dos diálogos provocados, contemplando um menino e uma menina

para conhecermos o que pensam e fazem. As crianças, ao seu modo, vão demarcando novas relações de alteridade e produção de sentidos diante do que me permitiram conhecer para além da pesquisa de campo. Os recortes dos diálogos abaixo ocorreram por meio do aplicativo de conversa instantânea do Facebook: messenger:

Antonio Cleber: Olá AT tudo bem? Gostaria de continuar minha pesquisa a partir da internet como havíamos combinado. Você deseja participar?

Menina: sim, será um prazer!

Antonio Cleber: Como estão os preparativos para o próximo concurso?

Menina: Bom estou me preparando 😊

Antonio Cleber: Você já desfila há quanto tempo?

Menina: nossa desde 6 ou 7 (tem 13 no momento da pesquisa)

Antonio Cleber: Que legal! E como aprendeu a gostar de desfilarmos?

Meninas: Eu assistia as meninas desfilando no shopping e falei meu pai que queria participar aí foi assim que começou

Antonio Cleber: Que bacana Parabéns! Eu ainda não a vi desfilando, mas pelas fotos parece que foram momentos legais!

Menina: é

(Diário de campo, junho a setembro de 2017)

A menina neste diálogo marca sua subjetividade de criança e exibe seu corpo em consenso com os pais, desfilando em passarelas de concursos infanto-juvenis. Por esta razão, valoriza mais todo o corpo, que apenas o rosto. Trata-se de uma infância marcada pela visibilidade midiática. Valério Júnior (2016) nos esclarece que a aura de criança desprotegida começa a perder sua força nessas práticas sociais, atravessadas pelo consumo e pela visibilidade. A criança inocente, nesse contexto, não existe mais e sim a de “uma criança que expressa seus sentimentos, suas ideias, seus saberes e desejos, se relaciona com agilidade com outras pessoas e tem, na internet, uma audiência social” (VALÉRIO JÚNIOR, 2016, p. 51).

Reconhecemos aqui o esforço dos pais em se comprometer com a educação das crianças. No entanto, há uma questão de gênero evidentemente marcada por uma trajetória de vida que tem se constituído quase como uma demanda para as meninas. Parece haver certa determinação por parte de alguns adultos, responsáveis por meninas, que impõem a condição para muitas crianças de permanecerem sempre bem arrumadas, apresentáveis, “belas” e “perfeitas”.

Deste modo, trajetórias de vida são vislumbradas ou mesmo propostas às crianças que se coadunam com os limites e desejos que os adultos desenham para elas. Não é à toa que há muitos jovens e novos adultos que já nem se conhecem mais, não possuem energia, ânimo e disposição para manterem-se nas posições sociais que “escolheram” para si mesmos. Lanço esta indicação para reflexão sobre como professores podem contribuir nestes contextos e experiências tão marcantes? Ainda sobre a menina:

Antonio Cleber: A sua imagem é muito importante pra isso né?

Menina: kkkk sim

Antonio Cleber: Porque você gosta de postar suas fotos na internet?

Menina: porque através da foto você mostra momentos e coisas eu você quer dividir com os mais próximos que não estão perto de você e pela internet eles veem isso e é bom você ser elogiado etc

Antonio Cleber: entendi... você costuma publicar selfies nas redes sociais?

Menina: bom eu não costumo publicar selfies e prefiro fotos.

Antonio Cleber: De qual tipo?

Menina: de corpo inteiro

(Diário de campo, junho a setembro de 2017)

Ao longo do período em que este diálogo foi produzido, expus que ficasse à vontade para interagir ao seu tempo e que sua resposta não representava o certo ou errado, mas o seu depoimento sobre como entende os assuntos de que tratamos. Diferentemente de como reagiu presencialmente, aqui, no espaço virtual, para esta menina, não há timidez, nem falta de expressões, nem tempo inoportuno. Na perspectiva bakhtiniana, as vozes sociais estabelecem uma interlocução entre si e, na instância do ambiente virtual, há uma audiência social em que cada imagem produzida e compartilhada em torno destes interlocutores virtuais, que as assistem a partir de um olhar extraposto, é profundamente marcada pelas expectativas que a menina tem em relação a possíveis respostas do outro. Nesta trama dialógica, tudo se interconecta e se ajusta com facilidade quando se trata de uma interação virtual.

Este próximo excerto de diálogos em uma interação virtual com um menino provoca-nos também a refletir sobre a maneira como lidamos com a infância digital na educação.

Antonio Cleber: Olá ATC, tudo bem? Você aceita continuar com a pesquisa aqui pela internet?

Menino: Oi professor, aceito participar sim!

Antonio Cleber: Que bom. Na próxima semana devo aparecer na escola pra falar com vocês novamente, mas podemos ir falando por aqui tbm ok?

Menino: Ok. Mas vai aparecer na sexta igual a outra vez?

Antonio Cleber: Ainda vou combinar com a professora. Nesta próxima sexta haverá aula?

Menino: Não.

Antonio Cleber: Quais são as principais redes sociais que vc gosta de utilizar?

Menino: Eu uso: Facebook, Instagram, Snapchat e o WhatsApp.

Antonio Cleber: Por que você gosta de postar imagens suas na rede social?

Menino: Eu posto para ficar de recordações, e para todo mundo que me segui ficar sabendo do que eu estou fazendo.

(Diário de campo, junho a setembro de 2017)

Quando questionado sobre qual rede utiliza mais, parece hesitar em escolher uma apenas. Quando me responde preferir três, acaba complementando que na verdade são todas que foram citadas. Assim como múltiplas identidades cabem nas crianças que se engendam nas relações sociais da virtualidade, múltiplas tarefas parecem não ser a maior dificuldade delas. É possível que, ao utilizar todas as redes sociais, se valha de distintas marcas para manifestar-se em cada uma delas. Trata-se, então, de crianças diferentes ou culturas diversas? O menino ressalta como principal sentido para a postagem de imagens nas redes sociais o fato de as pessoas que o seguem saberem do que ele está fazendo. Neste sentido, a visibilidade nas redes sociais instaura um tipo de aura que confere às pessoas uma condição de glamourização, tal como a de personalidades da mídia, a ponto de requer seguidores, fãs, que se caracterizam por perseguir e reunir informações sobre os seus ídolos. É esta aura midiática que é ressaltada pelo menino como o sentido que mobiliza as postagens de suas imagens nas redes sociais.

Antonio Cleber: Você tem muitos seguidores?

Menino: sim tenho

Antonio Cleber: Quais destas redes sociais você utiliza mais?

Menino: Pode falar mais de 2?

Antonio Cleber: Sim, como você preferir

Menino: WhatsApp, Facebook e o Instagram

Antonio Cleber: e o Snapchat? Eu não tenho e tbm não sei usar vc pode me ensinar depois?

Menino: eu uso igual aos outros! Ensinares vc usar.

Antonio Cleber: combinado, então!

(Diário de campo, junho a setembro de 2017)

O importante é ser seguido, eis o real motivo da constante atualização de conteúdos. Se não há o que mostrar, logo, fica desinteressante para quem o acompanha. É nesse jogo de relações e diversidade de pensamentos que se estabelece uma arena de valores, culturas, subjetividades e infâncias. Crianças, então, já percebem que nos espelhos desse cenário interativo que é a rede social, seja no Facebook, Instagram, WhatsApp ou Snapchat, há um consenso: o de que se busca sempre o aval e o engajamento do outro. Trata-se de uma mercantilização da imagem inspirada pelo desejo de se tornar cada vez mais conhecido socialmente.

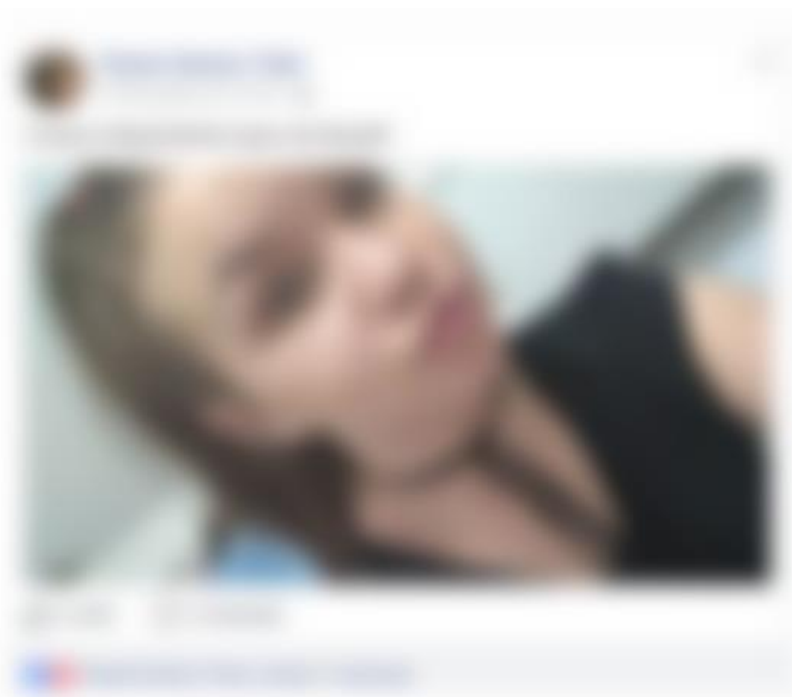
Nesses espelhos, as crianças são, também, convidadas a mirarem-se e aprenderem a compor suas identidades, corpos, experiências e desejos, ancorados em códigos que circunscrevem subjetividades e as relações humanas nas molduras da cultura de consumo (SALGADO et.al. 2016, p. 112)

Muitos outros alunos com que tentei contato pelo messenger após a pesquisa de campo, poucas vezes, acessaram o Facebook, como passou a ser esperado quando comecei a sistematizar as direções e encaminhamentos da pesquisa. Logo, muitos não responderam às minhas tentativas de contato pelo chat. E como eu limitei-me a apenas oferecer meus nomes nas redes sociais e disponibilizar meu contato de WhatsApp para que elas pudessem me adicionar, fiquei restrito àqueles que mantiveram contato comigo. O foco desta investigação - compreender as subjetividades e o lugar social das crianças no ambiente digital contemporâneo - persiste à procura de problematizações marcadas pelo inacabamento desta empreitada.

Desse modo, não menos relevante na pesquisa, visitei os perfis nas redes sociais em que as crianças que participaram da pesquisa pudessem ser encontradas. Sem pretender ser invasivo e considerando o fato de as plataformas de relacionamento online, como se caracterizam as redes sociais virtuais, serem colaborativas e de livre acesso, dialoguei, então, com as produções e percepções do que narraram e praticaram na internet, para contribuir com o meu modo de conviver com cada uma delas.

Observei que questões de gênero estão fortemente ligadas à publicação de imagens na internet. As imagens feitas pelas crianças, das faixas etárias entre 11 e 13 anos, são também utilizadas como forma de estabelecer uma relação entre seus interlocutores digitais. Apesar de haver incidências também entre os meninos, são as meninas que mais publicam *selfies* com características marcantes que apontam para a valorização e exposição do corpo, pois gostam de estar bem produzidas para publicar uma foto, para que essa, então, mereça ser curtida.

IMAGEM 1 – Selfie menina



Fonte: Facebook. Acesso em 19/01/18

São processos de subjetivação nas redes sociais que, apesar de, para os adultos, representar perigos e riscos, transformam-se em plataformas por meio das quais a criança se expressa e se subjetiva. Os gestos, como cabeça levemente virada para um lado (de

sua preferência), olhar distante, lábios fechados com biquinhos, demonstram elegância, sensualidade e transmitir confiança a partir de uma frase de impacto que vem na descrição de imagens como esta (Imagem 1) publicada diz: “valorize-se, você pode mais; cresça independentemente do que aconteça”, entre outras frases semelhantes. Valério Júnior (2016) complementa esta análise quando nos conta como a boca se reinventa frente às câmeras dos celulares e conquista as redes sociais. Este símbolo de sensualidade conhecido como “duck face” expressão em língua inglesa, que em tradução literal significa rosto de pato, popularizou-se nas redes sociais como um poderoso gesto realizado por mulheres, meninas adolescentes e meninas crianças. No caso das crianças este tipo de imagem revela-se como discursos de beleza e sedução que valorizam os modos de ser, a relação com o outro especialmente a de que sabe se expressar diante do adulto.

A vida cotidiana constitui-se para Le Breton (2011) como um refúgio assegurado, o lugar dos pontos de referências seguros. São nos espaços da vida cotidiana que o humano consolida hábitos e rotinas com percursos que ele pode assimilar porque são familiares. Desse modo, podemos entender que nos espelhos da vida cotidiana, refletidos nas *selfies* e demais publicações feitas por crianças, se estampam e se constroem as vidas afetiva, familiar e amical porque elas também assumem estes espaços virtuais como passarelas seguras onde percebem que, mesmo diante do controle exercido pelos adultos, há oportunidades de socialidades. É nesses espaços virtuais que

(...) “os envoltimentos ordenados do corpo desempenham um papel essencial”. A folheação dos ritos ao longo do dia deve sua eficiência a uma arquitetônica de gestos, sensações, percepções que o encorpam [a criança] e o aliviam de um esforço excessivo de vigilância no desenrolar das diversas sequências de sua vida (LE BRETON, 2011, p.142, grifo do autor).

Os meninos e meninas, com faixas etárias entre 7 e 9 anos de idade, observados na pesquisa participam do universo digital por meio da publicação de compartilhamento de jogo virtuais e vídeos ou sobre outros jogos ou sobre eles mesmos ensinando como jogar. A intensidade do compartilhamento de imagens entre estas faixas etárias é menor, visto que muitos deles utilizam os smartphones de seus pais ou responsáveis para navegar na internet e interagir por meio das redes.

Após o fechamento da pesquisa de campo e observação das plataformas virtuais, e tendo iniciado as análises a partir dos pressupostos teóricos que contribuíram para esta pesquisa, fui até a escola novamente para apresentar às crianças uma devolutiva sobre o que já foi investigado, apresentando os dados aqui já pontuados. Durante a exposição,

surgiram assuntos, como acesso à internet, uso do celular em sala de aula, atrativos nas redes sociais que utilizam, entre outros. A manifestação das crianças evidenciou o quanto permanecem ávidas por compartilhar informações e dialogar sobre esses temas, o que reforça a necessidade de se pensar em formas de inclusão destes conteúdos no currículo escolar.

Neste ambiente, foi preparada uma grande sala em que as crianças pudessem se ver umas às outras e também as professoras envolvidas durante a pesquisa participassem. Algumas ponderações puderam ser feitas: quando indagadas sobre como deveriam ser as redes sociais, as crianças participantes, reafirmaram que ela deveria ser sem restrições e que não havia necessidade de controle, visto que seus pais autorizaram uso dos smartphones. Quando perguntadas sobre os motivos que as levam para as redes sociais, as crianças disseram que ali o controle é exercido por elas. Quando perguntadas sobre como deveriam ser as redes sociais, todas unânimes, afirmam: livre, tanto do ponto de vista do acesso quanto da liberdade para navegarem. As crianças também ressaltaram sobre como são categorizadas. Crianças menores que 10 anos de idade ainda admitiram ser crianças e gostar quando são chamadas assim. Entretanto, a outra faixa etária pesquisada, entre 10 e 13 anos de idade, afirmaram não se verem mais como crianças. Estas últimas, para as professoras participantes da pesquisa, são consideradas como “pré-adolescentes” ou “jovenzinhos” na categoria geracional. Porém, para as crianças, isso também não parece ser bem recebido, pois para elas indica ser ainda muito pequenos, “bebezinhos” que precisam ser protegidos. Quando, então, perguntei por que era ruim serem chamados de crianças nesta última faixa etária mencionada, me responderam o seguinte: “Crianças não podem ter autoridade”; “Crianças não podem sair para rua”; “Parece que não temos responsabilidades”.

Parece, então, que o termo criança, pré-adolescentes ou jovenzinhos, tem pouca importância para as crianças pesquisadas. Fica evidente que o que as incomoda é a condição e atributos que lhes são conferidos por serem consideradas crianças, ou seja, desprovidas de uma capacidade ou condição que as fazem precisar de proteção, restringindo suas responsabilidades ao que são condicionadas. Como educadores, de que maneira podemos valorizar as competências de que as crianças e os jovens dispõem?

A responsabilidade dos adultos em relação ao que as crianças fazem é um fato. No entanto, ainda que isto represente um grande tabu na sociedade contemporânea ocidental, vemos marcas de infâncias que gritam por autonomia e que narram fatos que podem denunciar a incapacidade que muitos adultos têm exercido nas relações que se

estabelecem com as crianças. As experiências com crianças online constituem-se, portanto, uma importante demanda para o campo da educação e novas pesquisas podem ser exploradas a fim de compreender, problematizar, refletir e intervir em relação a esta temática. Macedo (2014) justifica que:

a pesquisa online é, fundamentalmente, a existência da possibilidade de comunicação online. Nesse sentido, nas redes sociais funda-se uma forma de presença que só existe em função do outro e que é, portanto, sensível a ele e às interações engendradas, sejam elas objetivas, através de comentários ou curtidas, por exemplo, ou mesmo pelo silêncio, pela ausência – neste caso, falta – de um pronunciamento no ciberespaço (MACEDO, 2014, p.163).

Nesse ambiente digital, podem ser observadas múltiplas alteridades, e ali encontramos refletidas marcas de uma infância contemporânea. Em cada diálogo em rede, pude observar como as crianças têm a necessidade de serem ouvidas e o quanto é importante para elas manifestar sua opinião, e é justamente nesses espaços que a nova geração de infância permite ser reconhecida e apresenta-nos elementos que podem ser relevantes para as práticas pedagógicas.

Pereira (2014) nos explica que essas crianças, que experimentam muitas relações alteritárias, fundem-se entre os papéis que elas mesmas assumem no cotidiano. São alunos, filhos, amigos, sobrinhos, tios, irmãos etc e, por isso, cada singularidade deve ser respeitada nesses diferentes lugares sociais.

Ao encontrarmos vestígios e fundamentações para compreender como a criança tem se subjetivado nas mediações com as novas tecnologias e no contexto da cibercultura, abrem-se caminhos para aprofundar os conhecimentos sobre as manifestações culturais de crianças na internet, no sentido de melhor entender como elas ressignificam as suas produções (imagens, textos e vídeos) nas várias redes sociais, para além do Facebook, como Instagram, Youtube, Snapchat, que foram apontadas como as prediletas pelas crianças que participam desta pesquisa, utilizadas como ferramentas com as quais se relacionam, percebem e significam a si próprias.

Cabe ainda ressaltar minha percepção sobre como a escola e os professores tratam essas demandas culturais não convencionais produzidas pelas crianças. Durante a pesquisa de campo, foi possível constatar certa desvalorização e não validação dos conhecimentos e experiências produzidas pelas crianças nas redes sociais, uma vez que consideram o conteúdo supérfluo ou desinteressante do ponto de vista curricular. Apesar disto, observei algumas professoras que se mostraram bastante interessadas na produção

cultural das crianças, dentro e fora da sala de aula, pois sinalizaram, durante as entrevistas, que conversam com as crianças sobre estes temas e, quando solicitadas por elas, interagiram por meio das redes sociais. No entanto, ainda parece incipiente a relevância com que os temas, como internet, redes sociais e *selfies*, oriundos das interações entre as crianças no contexto escolar, são tratados. Assim, o protagonismo infantil, tão difundido nos documentos oficiais curriculares parece ser pouco reconhecido. Diante disso, se pensarmos em termos de emancipação da criança, a que se devem tais posicionamentos? E como os professores, de um modo geral, lidam com essas demandas no contexto escolar?

Ao problematizar a maneira como a criança navega na internet, permanece, ainda, a discussão sobre ao que ela deve ou não ter acesso. Entretanto, há que se levar em conta as múltiplas possibilidades e variantes que as envolvem, a fim de compreender que sentidos atribuem a esse fenômeno cultural. Cabe, então, aprofundarmo-nos na compreensão desses novos sentidos que elas constroem nesse universo contínuo, para melhor entendermos, também, essas relações: as crianças na mídia digital e os usos que elas fazem dessas referências simbólicas. O lugar social da criança é, portanto, esse espaço híbrido e em constante transformação.

5 O QUE CONSIDERAR PARA ESTE FIM?

Comunique-se com as crianças, online e offline.

Nélia Macedo

Um fim que faz começar tudo novamente. É com um misto de sensações que chego a esta etapa e percebo que os vieses percorridos nesta pesquisa por mim, desde a concepção do projeto de pesquisa, demarcaram momentos de dialogismos e alteridades, à medida que me conduziram em direção ao outro na busca pelas respostas às minhas expectativas em relação à infância contemporânea e pela descoberta de novas subjetividades estampadas na cibercultura, tendo as crianças como protagonistas e constituintes de saberes, de múltiplas formas de ver, ouvir, aprender e interagir com o outro.

Nesta trajetória de pesquisar com as crianças, fica o sentimento de que ainda existe mais para entender e aprender; que existe algo que ainda me escapa pelas tensões vividas neste constante devir que me são análogos à condição de ouvir, conhecer, entender, analisar, questionar-me para, então, compreender o outro a partir do que percebo sobre mim mesmo. Uma constância de pensamentos e sentimentos que não se esgotam no previsível das palavras. Sobre dizer o interdito, o não dito ou o que poderia ser dito, é a trama na qual a infância contemporânea neste universo digital me coloca.

As crianças na era digital desafiam todos a compreender mais sobre a própria concepção humana. Nossas formas, nossos métodos, nossas dores e também nossas alegrias e outras emoções se transformam em novas energias quando imergimos neste vasto e profundo mar de saberes com que nos deparamos quando nos constituímos educadores. É fato que todos os contextos de vida (social, cultural, histórico econômico, tecnológico...) são afetados pelas profundas mudanças sociogênicas que atravessam a criança, o jovem e o adulto.

Serres (2013) pondera uma grande mudança na relação entre as crianças e a natureza física. “Nossas culturas, que antigamente se remetiam às práticas geográficas apenas mudaram de forma repentina” (SERRES, 2013, p.13). A grande maioria das gerações do século passado tinha muito mais contato com lavoura e criação de animais. Atualmente, crianças têm contato com a natureza muito mais através de imagens e vídeos. Segundo o autor, a consciência ecológica se ampliou consideravelmente, pois o acesso à informação e ao conhecimento se expandiu. De igual modo, todas as mudanças imbuídas

neste e nos demais aspectos promovidos pela globalização modificaram as sensibilidades e as subjetividades.

Se pensarmos sobre estes fatos na perspectiva da educação em relação às práticas curriculares e pedagógicas, podemos levar em conta quão extrema e urgente é a necessidade de valorizar cada vez mais os atributos sociais que as crianças têm a sua disposição para se constituírem, promoverem e se relacionar, visto que não habitamos mais o mesmo tempo quando nós, adultos, éramos crianças. Estas vivem outra história (SERRES, 2013, p.17). Se a internet, por meio das redes sociais, é a ferramenta da qual crianças dispõem hoje e por meio da qual tomam consciência do mundo a sua volta, como podemos aproveitá-la? Como encontrar caminhos para que isto seja uma pauta significativa nos assuntos curriculares? Com efeito, abrem-se caminhos para que novos estudos sejam aprofundados a fim de melhor conceituar e, ainda, permitir que se concretizem políticas públicas capazes de valorizar a demanda cultural das crianças com seus usos e formas que atravessam os recursos da internet. Assim, as crianças podem, então, mais autonomamente, aprender a partir do contexto no qual estarão inseridas.

Constato que a criança contemporânea não tem mais a necessidade de aquisição de saberes como se fossem bibliotecas ambulantes. Se nós, adultos, já nos valemos dos recursos tecnológicos para produzir, conhecer e aprender, quem dirá as crianças que já nascem permeadas por esse universo digital? Não há mais a necessidade de reter os saberes de cor. Tal fato, associado à toda a problemática desta pesquisa, leva-nos a refletir sobre quão atravessadas pelo tradicionalismo estão em nossa sociedade contemporânea práticas de ensino e aprendizagem no âmbito da escola?

A pesquisa intervenção, adotada como estratégia metodológica, nesta pesquisa, me fez perceber os modos distintos como as crianças se mostram e se fazem conhecer a partir das experiências virtuais. O valioso percurso de abrir-se ao diálogo na expectativa de quem pode sempre aprender algo mais me colocou em um lugar de diferença, porém sem hierarquias ou desigualdades, em relação aos conhecimentos compartilhados entre mim e as crianças nas rodas de conversa, nos diálogos online, nas participações com as professoras e também com os familiares das crianças envolvidas.

A relação da criança com o universo do adulto parece ter se transformado e diluído cada vez mais, enquanto elas ganham habilidades e conhecimentos para além do que podem aprender na sala de aula apenas. Ainda que permeado por tensões, é por meio da inserção das crianças no universo digital e da utilização dos dispositivos e recursos tecnológicos que elas ganham autonomia para construir conhecimentos, promover

reflexões e definir o que consideram atrativos para si. Encontramos, então, amparados pela cibercultura, na internet, o campo onde eclodem e se configuram outras subjetividades infantis.

A infância *touch screen* é irrevogável, portanto, pais, educadores e a sociedade adulta, de um modo geral, podem aprender muito com esta geração, que, por vezes, prefere não ser identificada como crianças, pois isso pode restringi-las a uma categoria fortemente privatizada. Talvez isso possa indicar que é justamente dessa restrição que querem fugir quando preferem o virtual, visto que com a internet “elas podem se comunicar muito mais facilmente umas com as outras e com os adultos, sem mesmo terem que se identificar como crianças” (BUCKINGHAM, 2007, p.143).

Entretanto, esta pesquisa permitiu indicar que há também uma infância que não prefere aderir ao universo digital como plataforma de publicização e interação social por meio de imagens, porém, são também digitais e tecnológicas para outras tendências, como jogos eletrônicos, criação de memes, divulgação de tutoriais para ensinar uma modalidade de atividades cotidianas etc. A expressiva visibilidade de crianças nas redes sociais online por meio das plataformas digitais na internet retrata que as novas culturas digitais são passíveis de serem melhor estudadas.

As experiências culturais que as crianças nos contam quando compartilham imagens na internet demonstram as formas como elas se qualificam e se valorizam diante delas mesmas e dos adultos, sobretudo aquelas que lhes concedem certa audiência social. As *selfies*, curtidas, comentários e compartilhamentos publicados nas redes sociais mostram o quanto nesses espelhos sociais são refletidas imagens de infâncias que desenham a partir de suas intensas apropriações das referências simbólicas que circulam na cultura.

As conversas online e as visitas a perfis nas redes sociais fizeram ampliar a compreensão sobre os modos como as sociedades de controle, apontadas nos estudos de Foucault (1987), também ganham outros formatos, pois atualmente tudo que fazemos, onde vamos, o que compramos, lemos ou estudamos e como vivemos pode ser observado a partir dos controladores de vigilância tecnológica e das diversas facetas das tecnologias digitais. Estamos limitados em nossa liberdade ou ela simplesmente é uma mera ilusão?

As marcas de infâncias estampadas nos processos de subjetivação do corpo indicam que este fenômeno cultural continuará se transformando em novas facetas da contemporaneidade. Enquanto assumem visibilidade, vão simultaneamente

proporcionando novas indagações e perspectivas em torno das problematizações sobre a criança, mesmo diante das condições a que são legitimadas.

Se, por um lado, as crianças adquirem autonomia, desconstruem visões adultas, subvertem regras e papéis sociais estabelecidos e criam novas formas de operar nas esferas sociais, ampliando sua inserção e participação nelas ao romper com fronteiras etárias e valores, por outro, elas têm suas vidas cada vez mais agenciadas por instâncias sociais cujos discursos, circulantes e pulverizados, carregam uma didática que, no anonimato, ensina modos de ser, agir, se relacionar com o outro, metas, objetivos, princípios e formas de como conquistá-los (SALGADO, 2005, p.42)

As crianças digitais continuamente buscam aprender um modo de se apresentar para o outro e de se valorizar. É diante desta pedagogia cultural contemporânea que somos convidados a conhecê-las, percebê-las e educá-las.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillip. História Social da Criança e da Família. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed, Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. Estética da criação verbal / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. - 2' cd. - São Paulo Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Alexandre F. TIC Kids Online Brasil 2013 [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. 1,72 Mb; PDF.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade. Em torno de Mikhail Bakhtin. Diana Pessoa de Barros e José Luiz Fiorin (organizadores). Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedito Vecchi; tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BUCKINGHAM, D. Crescer na era das mídias eletrônicas: após a morte da infância. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BRADOTTI, Rosi. Lo Posthumano. Tradução Juan Carlos Gentile Vitale, 2015. Primeira edición: septiembre. Barcelona, 2015.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil: TIC Domicílios e Empresas 2011. São Paulo: CGI.br, 2012. Coord. Alexandre F. Barbosa. Trad. Karen Brito. Disponível em: <<http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-domicilios-eempresas-2011.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. Pesquisa sobre usos de internet por crianças e adolescentes TIC Kid online Brasil 2012. São Paulo: CGI.br, 2013.

_____. Pesquisa sobre usos de internet por crianças e adolescentes TIC Kid online Brasil 2013. São Paulo: CGI.br, 2014.

_____. Pesquisa sobre usos de internet por crianças e adolescentes TIC Kid online Brasil 2014. São Paulo: CGI.br, 2015.

- CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CASTRO, Lucia Rabelo de. Conhecer, transformar-(se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabelo de e BESSET, Vera Lopes (Orgs.). *Pesquisa Intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.
- COSTA, Luiz Rosalvo. *A questão da ideologia no circuito de Bakhtin: e os embates do discurso da divulgação científica da revista ciência hoje*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2017.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 23. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>. Acesso em 01/11/2016.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- HARAWAY, Donna. *Ciencia, cyborgs e mujeres. La invencion de la naturaleza*. Tradução de Manuel talens. Ediciones Catedra. Barcelona, 1995.
- _____. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista. In: TADEU, Tomaz (org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 33-118.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In: Matia Teresa de Assunção Freitas. (Org.). *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 35-44.
- KUNZRU, Hari. “Você é um ciborgue” Um encontro com Donna Haraway. In: *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano / organização e tradução Tomaz Tadeu – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009*.
- LE BRETON, D. *Antropologia do corpo e modernidade*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. O que é virtual? Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

OLIVEIRA, João Manuel de. Os Feminismos habitam os espaços hifenizados – a Localização e interseccionalidades dos saberes feministas. Ex Aquo, 2010. P.25-59.

OLIVEIRA, D. R. et al. Facebook e Infância: preferências de uso pelas crianças. NEHTE / Programa de Pós-Graduação em Letras. Anais Eletrônicos - UFPE. 2013. Disponível em <http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2013.html>. Acesso em 10/01/2016.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. “Você tem face?” Sobre crianças e redes sociais online. 2014. 296f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves e SOUZA, Solange Jobim e. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. Cad. Pesquisa [online]. 2009, vol.39, n.138, pp. 1019-1035. ISSN 0100-1574. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a16.pdf>. Acesso em 14/08/2015.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. Infância em pesquisa. Rio de Janeiro. Nau, 2012.

POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. Linhas Críticas, vol. 20, núm. 41, jan/abril, pp. 23-42. ISSN: 1516-4896. Universidade de Brasília, 2014. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193530606003>. Acesso em 12/04/2016.

SALGADO, Raquel Goncalves. Ser criança e herói no jogo e na vida, o brincar e os desenhos animados. (Tese de doutorado). Orientadora: Solange Jobim e Souza - Rio de Janeiro: PUC Rio, Departamento de Psicologia, 2005.

SALGADO, Raquel Gonçalves; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel; SOUZA, Leonardo Lemos de. Gênero, sexualidade, diversidade e educação. Cuiabá: EdUFMT, 2016.

SALGADO, Raquel Goncalves; PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, set./dez. 2009.

SALGADO, Raquel Gonçalves; FERRARINI, Anabela R. K. Em busca do corpo perfeito: as crianças na cultura da beleza e sedução. Em aberto, Brasília, v.29 n.95, p.83-93, jan/abr 2016.

SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Leonardo Lemos. Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência. Núcleos de Estudos de Filosofia e Infâncias. Revista Childhood & Philosophy. Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan.-abr. 2018, pp. 241-258 issn 1984-5987. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/30540>. Acesso em 28/01/2018.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. Estudos de psicologia (Campinas) [online]. 2005, vol.22, n.1, pp. 33-41. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v22n1/v22n1a04.pdf>. Acesso em 10/11/2015.

SERRES, Michel. Polegarzinha. Tradução: Jorge Bastos. Rio de Janeiro – Bertrand Brasil, 2013.

VALÉRIO JÚNIOR, Itamar José. “Crianças estilosas”: imagens de infância nas redes sociais (dissertação de mestrado). Orientadora: Raquel Gonçalves Salgado. Rondonópolis-MT. Programa de Pós-Graduação em Educação: UFMT, 2016.

VASCONCELLOS, P. S. Mitos gregos (reedição; material didático). v. 1. 110p. São Paulo: Editora Sol, 2006.

ZEQUETTO, Antonio; SALGADO, Raquel Gonçalves. "A infância contemporânea: um olhar sobre a visibilidade das crianças na mídia digital" CONPEDUC - Congresso de Pesquisa em Educação (2016): n. pág. Web. 13 Fev. 2017