

Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital¹

Multiple childhood faces in contemporaneity: consumptions, practices and belonging in the digital culture

Monica FANTIN¹

Resumo

Este artigo tem como foco a relação da criança com a cultura digital, com o propósito de discutir as múltiplas faces da infância contemporânea e a emergência de novas práticas lúdicas e culturais diante das mudanças nos lugares que as crianças ocupam, de suas formas de interação entre si e com a cultura e de suas identidades e subjetividades. A reflexão parte de pesquisas *com e sobre* crianças e cultura digital, suas práticas midiáticas na escola e fora dela e as possibilidades de mediação. Diante do protagonismo das mídias nos diversos espaços, destacam-se alguns desafios da educação nesses novos cenários.

Palavras-chave: Crianças. Cultura digital. Práticas Midiáticas. Educação.

Abstract

This paper has its focus on the relationship between children and the digital culture so as to discuss the multiple faces of contemporary childhood and the new ludic and cultural practices facing the changes on the places children take, their interactions, identities and subjectivities. The reflection is based on different researches with and about children and digital culture, their media practices in and out of school, and the possibilities for mediation. Facing the media protagonism in different places, we try to highlight some challenges for education in this new scenario.

Keywords: Children. Digital Culture. Media Practices. Education.

1 Este artigo é uma síntese das reflexões que fundamentaram a participação da autora na Mesa: Cultura digital e subjetividades: infância, juventude e terceira idade, do SEMIEDU, 2015.

2 Doutora em Educação, Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte, NICA, UFSC/CNPq. Centro de Ciências da Educação - Campus Universitário Trindade - Florianópolis/SC, Brasil – CEP: 88.010-970 Tel.: (48) 37219243. Email:<fantin.monica@ufsc.br>.

Introdução: Contextos das reflexões e das pesquisas *com* e *sobre* crianças na cultura digital

Nossas reflexões resultam de diferentes contextos de pesquisas que temos desenvolvido nos últimos anos sobre crianças, jovens e cultura digital, com foco tanto nas práticas midiáticas e culturais como nas aprendizagens e competências desenvolvidas na escola e fora dela (FANTIN, 2011, 2012, 2015). Afinal, pensar a cultura digital e as subjetividades da infância implica pensar as crianças e seus contextos de interação social com os pares, com adultos e com as políticas mais amplas que determinam, em alguma medida, tais relações.

Na confluência das interlocuções de nossas investigações, diversas questões comuns que atravessam os temas das pesquisas acima revelam um senso comum afirmando as mudanças que a cultura digital tem promovido nas práticas culturais, e ao mesmo tempo observamos que as políticas públicas para inserção de tecnologias na escola têm sido insuficientes para modificar a escola e as práticas pedagógicas. Certamente há diferentes maneiras de olhar o que significa a *mudança na escola*. Para alguns, qualquer mudança deve ser considerada pelo fato de sair da inércia; para outros, nem sempre a mudança é boa e, por mais que a escola hoje não esteja bem, há alguns princípios da escola moderna que merecem ser assegurados, e isso transcende as fronteiras socioculturais. Para além de alguns discursos celebratórios ou nostálgicos, percebemos certo equívoco e/ou impossibilidade de traduzir tanto as políticas de usos das tecnologias nas escolas como as práticas culturais de crianças e jovens como se fossem universais. Ou seja, percebemos a dificuldade de um modelo único contemplar a diversidade de cada contexto e a articulação entre os diversos âmbitos dos desenhos das políticas educativas nos diferentes níveis de ensino, aliando-se às identidades e subjetividades dos sujeitos que traduzem, interpretam e viabilizam ou não tais propostas em suas mais diferentes nuances.

Pesquisas nacionais e internacionais sobre esse tema indicam que mudam as tecnologias, mas grande parte das práticas pedagógicas continuam as mesmas, e que talvez tenhamos que mudar as perguntas e investigar as pequenas mudanças que se evidenciam a partir de outros olhares e lugares. Um deles pode ser o ponto de vista e de escuta das crianças sobre suas práticas e aprendizagens em contextos formais e informais como possibilidades de perceber aspectos de mudanças profundas que podem estar acontecendo em outros lugares que temos que olhar.

Não chega a surpreender que grande parte das crianças em seu percurso escolar se depare com tão poucas oportunidades de estudar e confrontar-se com as formas mais significativas de comunicação da cultura contemporânea. Afinal, parece que algo não está funcionando nesse sistema, desde o âmbito macro das políticas públicas, até o micro das aprendizagens em sala de aula, tangenciando outros espaços de educação e, ainda assim, observamos com perplexidade

algumas estratégias adotadas nos últimos anos. Entre estudiosos, acadêmicos, jornalistas e formadores de opinião, parece florescer uma espécie de “[...] retórica política esotérica [...]” ou talvez um certo gosto por algumas “[...] fantasias utópicas [...]” sobre as mudanças educativas, como diz Buckingham (2006, p. 16). Tais tendências refletem certo fundamentalismo das políticas educativas contemporâneas evidenciando entusiasmos por uma possibilidade de mudança que pode levar a negligenciar o valor do que realmente está acontecendo no campo em questão. Ao mesmo tempo, chega a ser desconcertante a pressa com que se tenta reposicionar as tecnologias na escola, conforme as tendências políticas e suas novas etiquetas, à “[...] pedagogia dos meios [...]”, alinhando-se às novas ênfases. Aliado a isso, percebe-se a frustração de professores – ainda insuficientemente formados para lidar com os novos desafios da cultura digital – a despeito de um trabalho seriamente desenvolvido não apenas por entusiastas. Embora as mídias e as tecnologias na escola propiciem um nível de motivação e divertimento que é raro na escola hoje, a perspectiva reflexivo-instrumental e produtiva/expressiva da mídia-educação (FANTIN, 2009) configura também uma forma de prática educativa que não é apenas estimulante para os estudantes, mas intelectualmente rigorosa e relevante na vida cotidiana de crianças, jovens e professores. Sem, com isso, renunciar a ver às múltiplas faces da realidade e à multiplicidade das experiências e práticas midiáticas e culturais que precisam ser apoiadas, reconhecidas e também problematizadas.

A cultura digital, a mídia-educação, as *multiliteracies* e os novos letramentos são conceitos fundamentais para alicerçar nosso olhar sobre as crianças e os jovens e suas relações com as mídias e as tecnologias, bem como para entender as culturas infanto-juvenis e suas práticas culturais mediadas ou não pelas tecnologias. Da mesma forma, é importante discutir as metodologias de pesquisa com e sobre crianças no contexto da mídia e da cultura.

Em diferentes contextos internacionais, pesquisas realizadas por Buckingham (2007), Ito (2010), Rivoltella (2013), Kalantzis (2012) e Lankshear e Knobel (2011) produziram importantes reflexões sobre concepções e práticas da relação entre crianças e mídias a partir de conceitos como *media literacy*, *informational literacy* e *multiliteracies* (FANTIN, 2011a) e seus novos alfabetismos/letramentos. Nesses conceitos, uma questão comum é o uso das novas mídias e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na cultura participativa (JENKINS, 2006) e nos processos de construção de identidades sociais e culturais, e na produção e socialização de conhecimentos. Buckingham chama atenção para a *digital divide* entre os usos das mídias e tecnologias na escola e fora dela como sintoma de um fenômeno mais amplo, “[...] um fosso cada vez maior entre o mundo cotidiano das crianças fora da escola e a ênfase dos sistemas educacionais” (BUCKINGHAM, 2008, p. 96). Ito discute como as novas mídias estão sendo usadas nas práticas juvenis e pergunta: “[...] como estas práticas mudam a dinâmica das negociações

dos jovens sobre a alfabetização, aprendizagem, conhecimento e autoridade” (ITO, 2010, p. 2). Por sua vez, Rivoltella (2013) reflete sobre as atividades e aprendizagens desenvolvidas por estudantes nos contextos de vida real com o uso de serviços móveis na perspectiva didática dos Episódios de Aprendizagem Situadas (EAS). Para ele, a aprendizagem móvel e os EAS envolvem atividades que o estudante desenvolve fora do contexto escolar, transformando momentos e espaços informais em oportunidades de aprendizagem formal. Sancho (2013) também investiga o aprender com novos alfabetismos e busca identificar as estratégias que os jovens usam dentro e fora da escola a fim de que esta possa reconhecer as identidades, necessidades e motivações dos estudantes e oferecer melhores alternativas para aprender.

No entanto, pesquisas que buscam a intersecção acima mencionada de modo a articular as práticas culturais de crianças e cultura digital na escola e no entorno social ainda são insuficientes para entender a complexidade dessa realidade. Aliada a isso, percebemos a importância de considerar o lugar de onde se investiga e os diálogos com outros espaços e contextos a partir de indicadores como espaço, tempo, práticas multimídia e suas formas de compartilhamento. Nesse sentido, a abordagem teórico-metodológica da pesquisa com e sobre crianças que tem orientado nossas investigações mais recentes encontra na possibilidade de bricolagem (KINCHELOE, 2001) uma combinação metodológica de modo a captar as diferentes nuances de tais relações.

Temos trabalhado com pesquisas qualitativas que buscam a aproximação das crianças no cotidiano escolar e fora dele, de modo a ampliar suas vozes, seus olhares e suas formas de participação na pesquisa, na escola e na cultura. Nas diversas investigações que temos desenvolvido e orientado sobre as relações entre crianças, mídia, ambientes e artefatos tecnológicos (criança, cinema, audiovisual, televisão, artes, literatura, música, narrativas, imaginário, cultura lúdica, cultura digital, corporeidade, multiletramentos), deparamo-nos com temas constantes da mídia-educação e com a necessidade de novos métodos para investigar as novas formas textuais e as práticas decorrentes dos novos artefatos da cultura digital (FANTIN; GIRARDELLO, 2014).

Nesse processo, muitos são os dilemas que encontramos e que acabam fazendo parte das próprias questões de pesquisa, como, por exemplo: pesquisar criança, internet e redes sociais na escola e nos ambientes familiares, os riscos, as possibilidades, e as interpretações dos usos e suas implicações ético-estéticas; as formas de participação da criança na pesquisa e a garantia dos direitos das crianças em relação aos 3 P (proteção, provisão, participação); a dimensão da tutela e a *questão legal* ou as formas de *burlar a lei* (não apenas no sentido da *desobediência* civil mas em relação ao processo de judicialização que Pereira (2015) destaca e que, por vezes, faz parte desse processo), e muitos outros, sobretudo quando se trata de criança e cultura digital.

Ao pensar o lugar da criança na cultura contemporânea do ponto de vista da educação e da pesquisa com e sobre crianças, é importante enfatizar a participação das crianças *para além da retórica fácil*, o que implica o enfrentamento de alguns desafios, como, por exemplo, compreender a criança por meio de suas próprias percepções e ações no mundo social e cultural. Afinal, mudar a maneira como as crianças são vistas na pesquisa com crianças implica discutir a sutileza de suas percepções sobre valores e temas que podem ser refletidos com elas, para além do *ouvir as crianças* como sujeitos ou *transformá-las em coautores da pesquisa*.

Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de certa abertura a procedimentos metodológicos e à multiplicidade de linguagens pelas quais as crianças se comunicam, incluindo as artísticas, corporais e a ludicidade. Na especificidade da relação entre crianças, mídias, tecnologias, novos letramentos e autoria narrativa, também temos buscado metodologias de produção coletiva de histórias orais e filmadas, a dimensão lúdica de autoria como criação individual, a apropriação cultural e o compartilhamento social a partir de uma concepção colaborativa de autoria. Nesse processo, é importante desnaturalizar certos procedimentos investigativos e, ao fazer isso, a questão metodológica na pesquisa com crianças passa a ser ela mesma um problema de pesquisa.

Desse modo, quando, como pesquisadores, falamos das crianças, também problematizamos a perspectiva do nosso *olhar de adulto*, com o cuidado para que tal ponto de vista não referende uma perspectiva adultocêntrica. Neste texto, optamos por refletir sobre certas descrições de aspectos da vida cotidiana das crianças, suas relações, práticas e percepções a respeito da cultura digital sem necessariamente trazer suas vozes, seus diálogos e comentários que constam nas pesquisas que originam tais reflexões (FANTIN, 2011, 2015). Tal escolha não se deve apenas a um problema ou uma escolha metodológica derivada das fontes ou de estilo literário, mas sobretudo ao sentido de tradução e à natureza teórica do tema tratado. E é desse lugar que afirmamos a constante reflexividade crítica em relação aos métodos, às práticas de pesquisa e às próprias práticas e arranjos sociais que são objetos de nossos estudos e práticas com e das crianças (FANTIN; GIRARDELLO, 2014).

2 Cultura da infância e culturas infantis

Embora não haja consenso nos estudos da infância sobre a existência de uma *cultura da infância*, de *culturas de crianças* ou ainda de *culturas infantis*, por vezes o entendimento da ideia de infância que identifica/caracteriza a criança naquilo que ela ainda não é torna problemático conceber uma subjetividade da criança, tanto a nível social quanto pessoal. Nesse sentido, a questão da subjetividade passa a ser discutida em tais conceitos.

O conceito de socialização tem sido um importante fundamento da cultura da infância, mas suas características paradoxais nem sempre explicam como as relações de dependência entre crianças e adultos podem dar lugar, ao longo do tempo, a um sujeito autônomo (FERRUCCI, 2008, p. 32), visto que a existência de formas de pensamentos, normas de comportamentos e de significados compartilhados pelas crianças assinala a existência de verdadeiras e próprias “[...] culturas das crianças [...]”. Para alguns autores, isso implica a necessidade de rever certas teorias da socialização e, em particular, os processos mediante os quais se forma a identidade social adulta.

A abordagem que individualiza a subjetividade infantil na capacidade de elaborar as próprias culturas, relativamente autônomas em relação à cultura adulta, surgiu no início dos anos 70, com a antropóloga Charlotte Hardman. Seu trabalho pioneiro sobre as subculturas juvenis buscou “[...] descobrir se na infância existia um mundo autorregulado e autônomo que não necessariamente refletisse o desenvolvimento precoce da cultura adulta” (FERRUCCI, 2008, p. 32). Nos últimos 20 anos, essa hipótese foi retomada em diversos estudos e pesquisas empíricas que documentam a existência de uma pluralidade de culturas infantis [escolares e pré-escolares], e entre nós, ganharam ressonância a partir de estudos do campo da Sociologia da Infância (PROUT, 1997; SARMENTO; PINTO 1997). A crítica que tais estudos fizeram ao entendimento das crianças como protagonistas silenciosos levou a um novo paradigma da infância, que considera as crianças como agentes e autores ativos do processo de socialização, definido como “[...] um conjunto de relações sociais ativamente negociados no interior do qual os primeiros anos da vida humana são construídos” (PROUT, 1997, p. 7).

Assim, discutir certas abordagens no novo paradigma da infância, que enfatiza a importância das culturas das crianças, levam-nos a refletir sobre tais culturas no sentido de identificar alguns pressupostos que fundamentam uma subjetividade relativamente autônoma das crianças.

A abordagem das culturas das crianças que parte da contribuição da teoria da socialização não se afasta de uma visão em que o agir social é concebido de modo reducionista, com todos os condicionamentos das estruturas socioculturais que percebem a pessoa como *criatura da sociedade*, diz Ferrucci (2008). Ele destaca uma perspectiva do realismo social que articula o conceito de realidade a partir de uma concepção estratificada do ser humano que permite fundar a subjetividade da criança. “Uma subjetividade dotada de poderes autônomos, que emerge das relações sociais, mas não é por elas determinada e por isso pode modificar as estruturas socioculturais e não apenas reproduzi-las” (FERRUCCI, 2008, p. 32).

Ao considerar os lugares que as crianças ocupam em nossa sociedade e o fato de que elas são parte integrante de um todo, capaz de produzir e receber ativamente conhecimento e cultura, pode-se entender que a criança é “[...] um

ser portador de uma cultura própria, viva, definida nos grupos infantis e que é do maior valor e significado” (PERROTTI, 1986, p. 18). Para Perrotti, de fato, as crianças criam suas próprias culturas com elementos que provêm tanto do contexto da experiência com os adultos quanto com os pares com quem se relacionam na especificidade dessa cultura que lhes é própria.

Nessa mesma direção, para Corsaro, as “[...] culturas das crianças [...]” mostram como a socialização não é apenas adaptação e interiorização, mas também “[...] apropriação [...]”, “[...] livre interpretação [...]” e “[...] reprodução da realidade social” (2003, p. 44). Para o autor, o conceito de *reprodução interpretativa* é um processo que envolve três tipos de ação: a) apropriação criativa de informações e conhecimentos provenientes do mundo adulto; b) produção e participação das crianças nas culturas de pares; c) contribuição à reprodução e ampliação da cultura adulta. Além disso, a reprodução interpretativa atribui importância especial a dois fatores: as rotinas culturais e a linguagem. Desse modo, mesmo quando as competências comunicativas das crianças são limitadas, para o autor, a interação social entre elas se desenvolve na base de um princípio *virtual* pelo qual habitualmente os adultos agem com elas *como se* já possuíssem tais competências. E essa atitude permite que a participação das crianças se torne cada vez mais plena no mundo que as circunda.

Desse modo, Sarmento e Pinto destacam que as culturas infantis não são exclusivas do universo simbólico infantil, pois este universo não é fechado, e é extremamente permeável e atento à reflexividade social global.

A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. (SARMENTO, PINTO, 1997, p. 6).

Assim, as culturas da infância expressam a cultura da sociedade em que as crianças se inserem, mas as crianças a produzem de modo diferente da cultura adulta, ao mesmo tempo em que configuram e veiculam “[...] formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo [...]”, diz Sarmento (2004, p. 12). Para ele, o sentido de universalidade ultrapassa o limite local na medida em que as crianças constroem diferentes formas de relação e atualizam de modo próprio as posições de gênero, idade, etnia e cultura que cada criança integra. Entre os traços distintivos dessa cultura, o autor destaca as dimensões semântica (construção de significados e elaboração de processos de referenciação e significação próprios), sintática (articulação dos elementos constitutivos da representação que ultrapassam a *lógica formal*) e morfológica (especificidade das formas que os elementos das culturas da infância assumem: jogos, brinquedos, rituais, e suas múltiplas linguagens). Além de

tais dimensões, as culturas da infância integram elementos materiais, rituais, artefatos, normas e valores como eixos estruturadores das culturas infantis, em que se destacam a interatividade, que faz parte da cultura de pares; a ludicidade, que é um traço fundamental das culturas da infância; a fantasia do real e o sentido do faz de conta como parte da construção da visão de mundo da criança e atribuição de significados às coisas; e a reiteração, no sentido da não literalidade e de uma relação recursiva que a criança estabelece com o tempo não linear e suas possibilidades de reinício e reinvenção (SARMENTO 2004).

Para além do reducionismo de certas representações das crianças pautadas apenas na ordem social, reafirmamos a noção de agência das crianças e suas subjetividades, enfatizando a importância de retomar outros olhares para as crianças e suas culturas, sobretudo do ponto de vista da psicologia e antropologia. Afinal, as interações presenciais ou on-line que as crianças constroem no contexto da cultura digital devem ser pensadas a partir das novas sociabilidades (BELLONI, 2013) e das possibilidades de produção de conhecimento. Esse processo envolve a construção de subjetividades (FISCHER, 2005) e novas configurações psíquicas (NICOLACI-DA-COSTA, 2006) e emocionais que precisam ser levadas em conta. Aliado a isso, evidenciamos a necessidade de “[...] qualificar o ‘empoderamento’ das novas gerações frente às TIC” (BELLONNI, 2013, p.75, grifo da autora). Para a autora, isso envolve um equilíbrio entre os direitos que mencionamos anteriormente e entre o princípio de emancipação (acesso às mídias e à informação) e uma responsabilidade do Estado (políticas públicas de educação, de informação e de regulamentação da comunicação), das famílias e também das próprias crianças e dos jovens.

3 Crianças e cultura digital: para além de nativos e imigrantes

Nos últimos anos, as *novas mídias* da cultura digital tornaram-se parte da rotina de milhares de pessoas no mundo que possuem condições de acesso a diferentes artefatos tecnológicos e usam a internet de diversas formas. Nesse contexto, as práticas de crianças e jovens – assistir a TV e a canais de sites da internet (filmes, desenhos, clips, tutoriais), navegar, buscar informações online, pesquisar, jogar, interagir em redes sociais etc. – levam-nos a interrogar sobre as relações que intercorrem entre as inovações da tecnologia no campo da mídia, comunicação, cultura e sociedade do ponto de vista da educação.

As mídias digitais têm conduzido uma gradual mudança no perfil do usuário, em que se passa do status de espectador e consumidor ao de produtor, o chamado *prosumer*: podem-se baixar textos, filmes, músicas com diversos equipamentos e aplicativos, abrir e gerir um blog com grande facilidade, comunicar através de

mensagens instantâneas, fotografar, fazer vídeo e compartilhar os mais diversos conteúdos em redes, sobretudo por meio de celulares e smartphones³. Essas imagens estão redefinindo a memória do celular, que é visto tanto como um multimídia como um substituto tecnológico dos diários de um tempo em que se guardavam os segredos e onde se guardava aquilo que de mais precioso e pessoal havia. Nesse sentido, os usuários do celular parecem estar se transformando, assim, em protagonistas da sedução e da comunicação, para além de uma forma de pertencimento e inclusão digital (FANTIN; RIVOLTELLA, 2009).

Por outro lado, é importante problematizar os usos de certos artefatos e o sentido da produção compartilhada e da imersão nesses ambientes e espaços propiciados pela cultura digital, pois não basta produzir e compartilhar conteúdos para realmente *pertencer* na perspectiva da cidadania. Do ponto de vista da mediação educativa, há que perguntar o que se produz e compartilha, com quem, por que e se essa produção é responsável do ponto de vista ético e estético, o que nos leva a discutir a questão do direito de proteção, provisão e participação no contexto das interações e atividades das crianças online. Se “[...] a interdependência dos diferentes direitos é a condição de sua própria realização [...]”, como dizem Sarmiento e Pinto (1997, p. 5), é difícil garantir uma participação responsável de crianças em relação às mídias se o direito à proteção e provisão não for pautado em critérios de qualidade e do ponto de vista da mediação cultural.

Na relação entre infância, mídia e economia, a participação das crianças ocorre tanto pela produção quanto pelo consumo infantil. Os produtos culturais para a infância (livros, cinema/filmes, televisão, jogos) e outros produtos de consumo para crianças (moda, guloseimas, material escolar, serviços recreativos) fazem parte de um dos segmentos de mercado de difusão mundial. E, embora saibamos que as crianças têm direito ao consumo, é importante discutir o tipo de *consumo digital* ao qual as crianças estão submetidas e as formas de mediação na perspectiva da mídia-educação, entendida como educação para cidadania. Nesse sentido, a escola pode contribuir com o estatuto social da infância, afirmando o sentido da ação educativa, da ideia de sustentabilidade, problematizando a dimensão simbólica do consumo como pertencimento, e dos mecanismos de controle das crianças, que muitas vezes são feitos em nome de seus interesses e das possibilidades de participação. A esse respeito, Buckingham (2000) questiona se as crianças são competentes o bastante para exercerem seus direitos, e para ele

3 Segundo recente pesquisa do Cetic, 50% do total de domicílios estão conectadas e 47% dos brasileiros com mais de dez anos, navegaram na internet por meio de um celular em 2014, conforme mostra a pesquisa TIC Domicílios 2014, realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação da Comunicação (CETIC.BR). Ver <<http://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores>>.

isso implica discutir alguns princípios legais (as responsabilidades das crianças por seus atos), epistemológicos ou psicológicos (a idade em que as crianças são capazes de racionalizar como adultos) e políticos (as crianças são incapazes de participar do governo e da sociedade).

É evidente que existem muitas situações em que a relação entre os direitos de proteção e participação demonstra que a competência das crianças é maior do que a habitualmente reconhecida ou que em muitos casos elas são incapazes de atuar de outra forma simplesmente porque não tiveram oportunidade de fazê-lo. No entanto, o desafio é não subestimar as crianças considerando-as incapazes, nem as superestimar, atribuindo-lhes comportamentos além de suas capacidades e condições emocionais, pois falta-lhes discernimento para ponderar as possíveis implicações de suas escolhas.

Afirmar as crianças como seres que já são no seu vir a ser, implica reconhecer o desenvolvimento real e potencial, considerando que elas “[...] não podem ser ainda admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas”, diz Arendt (1997, p. 160). Admitir o contrário seria o abandono, a exigência de um comportamento adulto da parte de quem ainda pode oferecer, o desamparo e a não proteção da criança frente a um mundo exigente e difícil (FANTIN, 2011, p. 44).

Diante disso, podemos discutir certa confusão na ideia da criança cidadã potencial ou real e da criança consumidora. Afinal, muitos discursos que defendem os direitos das crianças consumidoras, definindo-as como atores sociais ou políticos independentes, sem afirmar a responsabilidade democrática, mascaram a soberania do consumidor no discurso dos direitos culturais, conforme enfatiza Buckingham (2000, p. 111).

Aliado a isso, o discurso do empoderamento das crianças em relação ao consumo implica discutir o risco de pensar tais questões somente pelo ponto de vista do adulto, que muitas vezes acaba em estereótipos não só das práticas de consumo infantil, mas das próprias necessidades de proteção e participação das crianças (FANTIN, MIRANDA, MULLER, 2015). Assim, a participação das crianças como produtoras pode acontecer por meio de sua percepção-ação do/no ambiente sociocultural no qual estão inseridas. A esse respeito, Orofino (2015, p. 374) pergunta: “[...] de que competências estamos falando quando o tema é a relação das crianças com as mídias: cognitivas, afetivas, estéticas, culturais?” E poderíamos completar essa pergunta incluindo as competências éticas, cidadãs, comunicativas e relacionais que são necessárias para que as crianças participem ativamente da cultura digital e desse novo entorno sociocultural que se delinea.

Nessa perspectiva, criança, mídia, família, escola constituem um ecossistema comunicativo (MARTIN-BARBERO; REY, 2000) que pode se configurar como

[...] um ecossistema cultural inseparável dos demais aspectos do cotidiano das crianças, devendo por isso ser explorado enquanto espaço de criação, produção intersubjetiva, atribuição de significado à experiência, autoria, diálogo e pertencimento culturais. (FANTIN; GIRARDELLO, 2014, p. 1).

É a partir desse entendimento que problematizamos uma expressão muito comum que tem sido usada para se referir às crianças, jovens e adultos na cultura digital, o termo *nativos e imigrantes digitais*, que se tornou uma espécie de clichê, presente nos mais diferentes discursos e práticas. Vale destacar que a definição de Prensky (2001, p. 1) sobre os nativos digitais como “[...] as crianças que já nascem num mundo caracterizado pela presença das tecnologias e da mídia digital e que isso produziria mudanças em seu perfil cognitivo, que seriam mais rápidas, multitarefas e autorais”, nem sempre encontra ressonância na *geração* ou no perfil de crianças e adolescentes que temos encontrado em nossas e em outras pesquisas (FANTIN, 2015).

Diversos autores se referem à *geração digital* com expressões como geração X, Y, Z, mas reafirmamos a importância do viés cultural de qualquer conceito que usemos como transferência de sentidos entre diferentes campos, sejam eles teóricos, políticos, econômicos, históricos, geográficos e culturais, sobretudo se considerarmos os dados do mapa da inclusão digital (NERI, 2012) nos contextos investigados em nosso país. Desse modo, “[...] o surgimento de uma chamada ‘geração digital’ só pode ser adequadamente compreendido à luz de outras mudanças, suas práticas que regulam e definem a vida de crianças e jovens, das realidades de seus contextos e ambientes sociais cotidianos”, diz Buckingham (2008, p. 15, grifo do autor), mencionando fatores como a economia, a política da cultura juvenil, as políticas sociais e culturais.

Em busca de uma definição que pudesse capturar a especificidade das mudanças provocadas pelas mídias digitais, Gardner e Davis (2013) cunharam a expressão *geração app*, em referência aos aplicativos dos dispositivos móveis que permitem realizar diversas operações e funções com a característica fundamental da velocidade, levando frequentemente ao objetivo pretendido sem necessidade de uma busca na internet. Para os autores, os jovens hoje não estão apenas imersos nos *app*, mas veem o mundo e suas próprias vidas como um conjunto e ou uma série ordenada de aplicativos, ou ainda como um único, poderoso e abrangente aplicativo, um *superapp*. Ou seja, “[...] tudo o que alguém poderia desejar, pode ser oferecido por um *app* e se o que se pretende ainda não existe, deve ser rapidamente inventado por alguém (talvez pela própria pessoa que necessita) [...]” e ainda, “[...] se nenhum *app* se adapta, pode ser imaginado ou inventado, ou então o desejo (ou medo ou dilema) simplesmente não teria importância (ou

pelo menos não deveria ter) [...]” (GARDNER; DAVIS, 2013, p. 19). Para além da metáfora e do sentido de caricatura descrito pelos autores, eles reconhecem que um mundo assim permeado de apps certamente pode ser muito atraente, mas perguntam-se se a vida *é/deve* ser simplesmente um conjunto de apps ou um superapp. Os apps realmente podem facilitar aspectos do cotidiano e permitir uma possibilidade maior de explorar novas direções, aprofundar relações, refletir sobre os mistérios da vida e construir uma identidade plena de significados. Mas se, por outro lado, eles podem acentuar certa incapacidade de pensar por si, de fazer novas perguntas, de desenvolver relações significativas ou construir o sentido de si apropriado, elaborado e em contínua evolução, então os apps simplesmente estão pavimentando o caminho da escravidão no sentido psicológico, destacam os autores.

No entanto, ao mesmo tempo em que buscam uma definição para essa geração, Gardner e Davis questionam o próprio sentido do termo e o entendimento que se tem quando se fala de uma *geração* de um ponto de vista interdisciplinar, sociológico, político, econômico e cultural. Eles enfatizam que “[...] as gerações podem ser definidas a partir da base da tecnologia dominante, e a sua duração vai depender da longevidade de uma particular inovação tecnológica” (GARDNER; DAVIS 2013, p. 23).

Nesse sentido, alguns depoimentos de professores em nossas pesquisas referendam certa surpresa com a falta de competência dos alunos, que segundo eles: “simplesmente entram no Facebook para ver as coisas mas se pedir para ele fazer uma pesquisa usando a tecnologia, não sabem como fazer”. Outros depoimentos percebem a representação do *nativo digital* apenas nos usos que interessam às crianças, geralmente para entretenimento, pois em certas tarefas escolares elas expressavam dificuldades nas competências mais básicas: digitar um texto, dar espaçamento, parágrafo, salvar etc. Por outro lado, outros professores reconhecem certas habilidades das crianças que sabem fazer coisas que o professor não faz (FANTIN, 2015).

A contradição e o estranhamento que fazem parte da construção de saberes que evidenciam certos abismos geracionais nos levam a problematizar as representações sobre *o aluno que sabe e o professor que não sabe*. Para Buckingham (2008, p. 9), “[...] devemos ter cautela com a retórica fácil da chamada ‘geração digital’, ou seja, a ideia de que os jovens estão ativamente se comunicando e criando online, já que possuem uma espontânea afinidade com a tecnologia que os mais velhos não têm”. Afinal, o que estudantes e professores sabem e não sabem em relação à cultura digital? Como podem aprender um com o outro? E como isso pode ser trabalhado no currículo da escola, para além das propostas de formação?

Nos descompassos e distanciamentos entre o currículo escolar e os conhecimentos provindos do uso cotidiano das mídias digitais, para Tufte

e Christensen (2009, p. 101), diferentes gerações desenvolvem diferentes habilidades e competências: “[...] as competências culturais e midiáticas de crianças e jovens são obtidas durante seu tempo livre, ficando óbvia a ausência de uma abordagem crítica de uso das mídias, bem como a falta de competências críticas”. Desse modo, deslocizar os lugares dos saberes na relação entre adulto e criança na escola [e fora dela] só tem sentido dentro de práticas que possam transformar a cultura escolar ao assegurar tanto os conhecimentos práticos como as perspectivas de análise crítica, fundamentais para uma participação responsável na cultura digital e para uma compreensão cultural das possibilidades da mídia-educação.

Aliado a isso, a ideia de que as mídias digitais estejam produzindo transformações nas *novas crianças* também pode ser discutida a partir dos estudos da cultura, da neurociência, da educação e da antropologia. Para Rivoltella (2012, 2013) e Buckingham (2008), não é possível isolar a tecnologia e sua capacidade de *produzir efeitos sobre as pessoas* de outros elementos do contexto sociocultural, que também interferem nessa relação. E diante da impossibilidade de isolar o elemento tecnologia das demais práticas sociais, culturais e relacionais, os autores ponderam sobre os perigos do determinismo tecnológico que isenta os dispositivos das interações sociais, travestindo-os com uma veste de autonomia que opera sobre e para os usuários, como se fosse uma simples prestação de serviço.

Há também o argumento de que crianças e jovens seriam ágeis com a tecnologia e nós (adultos), ao contrário, que aprendemos com grande esforço, desenvolvemos comportamentos de maneira muito diferente. Mais uma vez, é importante perguntar de que crianças estamos falando, pois, em alguns contextos da pesquisa, encontramos crianças com imensas dificuldades com os laptops, para além das habilidades específicas necessárias e para além dos limites da máquina, assim como também encontramos crianças com grandes talentos e habilidades que surpreendiam tanto pelo domínio das tecnologias como por suas práticas culturais. Mesmo diante da facilidade das crianças que têm acesso aos computadores conectados, sabemos que nem sempre a facilidade e rapidez nas produções digitais significam consciência sobre seu uso, pensamento reflexivo e entendimento sobre seu funcionamento.

Além disso, o fato de crianças navegarem com desenvoltura pela internet nem sempre significa que elas saibam o que estejam fazendo enquanto navegam. Se alguns meios e tecnologias da cultura digital são considerados *autoalfabetizantes* em seus níveis mais básicos, de modo que a criança aprende sozinha a operar seus códigos, em uma visão mais ampla do que significa estar alfabetizado/letrado hoje e na perspectiva da mídia-educação e das *multiliteracies* (COPE; KALANTZIS, 2000) – que envolve a leitura/escrita crítica do mundo, das palavras, imagens, autoria e produção responsável –, isso não seria suficiente.

A inversão de papéis que revela o domínio da máquina por um lado (estudantes) e a necessidade da reflexão (professor) por outro tensiona os lugares e as possibilidades de aprendizagem na escola, e isso precisa ser discutido do ponto de vista da formação. Afinal, a reflexão sobre o que a criança está fazendo com a tecnologia é um processo que depende da mediação do outro, que seria o papel do adulto ou do outro mais experiente.

Nesse sentido, parece que a distância não é apenas o *gap* geracional, mas também o *gap* entre formal e informal, onde Rivoltella (2013) situa o atraso da escola, discutindo o *gap* da participação, da linguagem, de conhecimento e o da cultura. E é nessa reflexão sobre diferentes lacunas na educação de crianças hoje que atualizamos o sentido da *crise na educação* discutido por Arendt (1997), ao destacar o papel da mediação entre criança e mundo e sua relação entre conservação e mudança. Desse modo, também ressignificamos o sentido da mediação como transmissão a partir de Mead (2006), quando argumenta sobre a importância do papel da educação como transmissão de cultura, distinguindo a cultura *pós-figurativa*, que as crianças aprendem com os maiores; a *co-figurativa*, que crianças e adultos aprendem com seus pares; e as *pré-figurativas*, em que os adultos também aprendem com as crianças. Talvez nessa síntese que abarca a complexidade – que envolve os saberes, lugares e papéis de adultos e crianças, bem como seus deslocamentos na mediação da cultura digital –, seja possível redimensionar tais questões para além das fronteiras entre *nativos e imigrantes digitais*.

4 Crianças, interações e práticas culturais: as subjetividades no contemporâneo

Em busca de um entendimento sobre a diversidade de práticas na cultura digital e as identidades de crianças, jovens e adultos, Gardner e Davis (2013) tecem os fios condutores a partir do sentido de *Identidade* pessoal, das relações de *Intimidade* com outras pessoas e dos modos em que exercitam a *Imaginação* (por eles chamados de 3 I) e suas reconfigurações a partir dos *efeitos da tecnologia* na cultura juvenil da chamada *era digital*, que sintetizamos a seguir. Em relação à *identidade*, destaca-se a importância da representação pública das imagens online e como essa identidade pode ter pouca relação com o sentido de si dos adolescentes e jovens, com seus valores, crenças, sentimentos e aspirações. A *intimidade* se torna uma questão delicada se considerarmos que, nas novas formas de socialização e interação em redes propiciadas pelas mídias digitais, a exposição torna-se um valor e os limiares entre público e privado já não são definidos assim. A respeito da *imaginação*, as páginas das redes sociais revelam com imagens, audiovisuais, links, eventos e comentários os mais diversos modos através dos quais as mídias digitais possibilitaram novas formas de expressão da

imaginação, ao mesmo tempo em que certos formatos das aplicações modelam e limitam tais expressões de modo específico.

No entanto, se esses argumentos são válidos para adolescentes e jovens, nem sempre se configuram dessa forma para crianças, pois nossas pesquisas demonstram que as preferências das atividades das crianças online se referem aos jogos. Nesse sentido, considerando que o universo da cultura da infância e das culturas das crianças se constrói em relação ao contexto mais amplo, é inevitável que tais questões também atravessem suas práticas de diversas maneiras.

Em relação às crianças pequenas, a observação de seus interesses, suas formas de explorar e usar os diferentes artefatos tecnológicos individualmente, em pares ou com adultos, “[...] pode ser uma chave importante para a educação entender a infância e como ela está conectada com as ideias adultas [...]”, enfatizam Mantovani e Ferri (2008, p. 127). Para eles, a atenção que deve ser dada não é à tecnologia em si, mas às crianças e suas relações com as tecnologias.

Ao viabilizar propostas de uso das tecnologias de forma articulada com as múltiplas linguagens das crianças, consideramos “[...] que o uso de mais de uma linguagem pode oferecer formas novas e poderosas de narrativas para a sua história, assim como a experiência compartilhada com os amigos [...]”, diz Gandini (2012, p. 156). Desse modo, visando observar o uso intencional das tecnologias móveis num contexto de uma pesquisa com crianças da educação infantil, possibilitamos a elas diversas formas de expressão: registro fotográfico e filmico; brincadeiras com a voz na gravação em áudio; descoberta de *truques e efeitos especiais* com audiovisual; criação e dramatização de histórias com registros do *making of* nos bastidores de uma peça teatral, entre outros. Nas narrativas que criam, as crianças também falam sobre as suas preferências em relação a jogos, discutem seus consumos midiáticos e demonstraram como aprendem com certos dispositivos (desde como avançar as fases num jogo até identificar ícones da tela ou teclado e suas funções para fotografar com o laptop ou tablete, por exemplo). Ao solicitarmos que recontassem seus percursos sobre o que fizeram com o artefato, temos a possibilidade de refletir com elas sobre suas práticas (MULLER; FANTIN, 2014), conforme propõe a perspectiva mídia-educativa.

Em outras investigações com crianças dos anos iniciais, elaboramos propostas de intervenção em conjunto com a professora, com atividades que envolvem as múltiplas linguagens e a mobilização de conhecimentos em diversos suportes e formatos (fotografia, audiovisual, áudio, escrita etc.) enfatizando as multissensorialidades propiciadas pelo uso dos artefatos (MIRANDA; FANTIN, 2013). A intervenção didática envolveu atividades na escola e comunidade, com saídas de campo no entorno da escola, num percurso que foi registrado pelas próprias crianças com fotografias, textos, desenhos, modelos e maquetes. As crianças entrevistaram moradores antigos do bairro para saber como era o local e o que mudou. Também confeccionaram flipbooks em que “[...] cada aluno

contou uma história em movimento que envolvesse o tema proposto. E por fim, foi feito um stopmotion cujas etapas de pré-produção e produção foram realizadas de forma coletiva pelos alunos, professora da turma e pesquisadora”. (MIRANDA; FANTIN, p. 11).

Tais práticas realizadas com as crianças em contextos de pesquisa nos leva a retomar o sentido de *prosumer* para nos referirmos às fronteiras entre produção/recepção e os papéis de consumidores, espectadores, leitores e produtores que marcam a cultura a digital, bem como a noção de agência e autoria desencadeada por certas mídias digitais, que passa ser uma questão-chave discutida em diversas teorias contemporâneas. A esse respeito, Girardello (2014) sintetiza algumas abordagens e destaca a importância de entender a dimensão crítica, reflexiva e poética da autoria narrativa infantil.

Embora não haja consenso a respeito da questão da narração e autoria das crianças na especificidade de suas culturas infantis, ao discutir o sentido de suas práticas autorais, é importante situar a dimensão lúdica ali presente, bem como o sentido de “[...] reprodução interpretativa [...]”, em que as crianças não se limitam a interiorizar elementos da sociedade e da cultura, mas também podem contribuir para sua transformação, como diz Corsaro (2003, p. 44). Outro aspecto a destacar é a relação de autoria infantil com memória, identidade e saberes locais dos diferentes grupos, como enfatiza Girardello (2014), lembrando a importância da interação entre criação individual, apropriação cultural e compartilhamento social. Nesse sentido, a cultura digital pode favorecer uma concepção colaborativa de autoria em que a participação da criança em um processo coletivo “[...] sugerindo ideias para o roteiro, tirando uma foto, modelando um bonequinho para animação – é tão ou mais importante para ela quanto ter seu nome próprio assinando sozinho um resultado final” (GIRARDELLO, 2014, p. 23).

Essa questão também remete à discussão do que se entende por trabalho colaborativo, não apenas no contexto da cultura da digital. Em nossas pesquisas, temos observado que as percepções das crianças são muito sofisticadas a esse respeito e sugerem a importância de identificar as competências e autorias de cada um, que, por vezes, estão subsumidas nas atividades do grupo e/ou nas “divisões de tarefa”.

Outras práticas evidenciadas por nossas pesquisas destacam diversas atividades das crianças *online* – pesquisa e trabalhos escolares, navegação livre, assistir a vídeos, baixar músicas ou filmes, interagir e compartilhar uma diversidade de materiais em redes sociais (fotos, filmes, comentários, links de produções), enviar/receber mensagens instantâneas e jogar. Tais práticas estão alinhadas e em diálogo com as atividades das crianças de outros contextos reveladas na pesquisa internacional EUKids *online* (LIVINGSTONE; HADDON, 2009) e em sua versão brasileira TIC Kids *online* Brasil (2013), com exceção da prática de compra online por crianças, que apareceu apenas em um contexto de nossa pesquisa

(FANTIN, 2015). Nesse universo pesquisado, na faixa etária entre sete e 15 anos, as preferências que se destacam são as atividades lúdicas e recreativas, os jogos e as redes sociais; e variam conforme faixa etária, em que os pequenos preferem jogos e os maiores as redes sociais. Entre os maiores, as escolhas relacionadas ao gênero evidenciam a preferência das meninas por assuntos ligados a certos programas televisivos e celebridades e em fotografarem-se, enquanto os meninos demonstram preferir assuntos ligados aos jogos e seus personagens.

Por fim, é importante destacar que, em diversas situações de pesquisa com crianças e tecnologias, por vezes o artefato atuou como extensão dos corpos das crianças, no sentido de prótese que McLuhan (1979) falava. Era comum observar as crianças segurando seus artefatos no colo em sala de aula e também quando saíam para o intervalo das aulas carregando seus laptops nos braços para jogar ou mesmo subir em árvores e brincar. Isso revela que “[...] a infância multimídia [também] necessita de espaços pedagógicos que hospedem o corpo que sente, se move, que humaniza a relação pessoal, tornando-a espontânea, única, interativa e dialógica”, como lembra Bobbio (2013, p. 177). Nesse sentido, ao lado das práticas com a diversidade de tecnologias, é importante recuperar a dimensão da corporeidade para compreender a infância e a criança com um olhar educativo que permita situar-se na origem do agir, pensar e sentir, como veículo entre mente, cultura, afetos e sociabilidade. Corporeidade que constitui as *mídias naturais*, sem as próteses tecnológicas – mas que permite à criança interagir, representar, simbolizar e ampliar a própria personalidade no encontro com o mundo e com a alteridade. E, no contexto da cultura digital, recuperar a centralidade educativa do corpo na educação das crianças significa também reafirmar a concepção ecológica de mídia-educação (FANTIN, 2011), a sala de aula como arena simbólica e espaço de produção de significações, aprendizagens e negociação de desejos, conflitos e tensões, e a escola como espaço em que conhecimento, arte e cultura enriquecem o pensar, agir e sentir das crianças e suas subjetividades.

5 Entre ambivalências e ambiguidades, os novos direitos das crianças em devir

Ao longo do texto, vimos que não basta reconhecer a importância dos processos de socialização e a diversidade de interações que a criança estabelece com a cultura digital e como esta atua nas subjetividades. Assim como também não é suficiente reconhecer as competências – psicológicas e midiáticas – difusas e potenciais das crianças, para criar condições educativas e culturais favoráveis ao seu processo formativo.

Enfatizamos que assegurar os direitos de proteção, provisão e participação

da criança implica defender os direitos culturais não apenas em relação às mídias, mas também em relação à arte, ao brincar, à cultura e conhecimento científico, tecnológico, artístico, lúdico e poético, aos espaços de formação, à natureza, à integridade psicológica e à inclusão social, cultural e política da infância na perspectiva de sustentabilidade de tais direitos. Para isso, as oportunidades formativas nos espaços micro e macro podem ser redimensionadas numa perspectiva de hibridação entre conhecimento, arte e cultura proposta pela mídia-educação, que requer uma ótica intercultural capaz de enfrentar o desafio de lidar com a multiplicidade das subjetividades e das identidades da sociedade contemporânea.

O aspecto hodierno de tais questões que se aproximam de um *pluralismo educativo* desafia as tradições formativas e os projetos de educação para a infância. Considerar o caldeirão de identidades complexas – cada vez mais reguladas por processos de identificação, negociação e significação e formas de interagir e conviver na cultura digital – implica transcender um paradigma cultural único. Para isso, entender as mídias e tecnologias como um ambiente da cultura digital que constitui o tecido conectivo em que crianças, jovens e adultos interagem desafia a escola a pensar a formação que considere as práticas culturais ali desenvolvidas de forma a assegurar a reflexividade sobre elas, o que só a mediação do outro permite. Mediação educativa que necessariamente deve considerar a dimensão ética e estética do que é produzido e compartilhado, assim como a dimensão imaginativa, lúdica, criadora e poética do pensamento das crianças que se explicitam nas relações de aprendizagem, na diversidade de práticas e nas formas de reinterpretar o mundo. Mediação que também possa problematizar as dimensões do consumo para além do sentido de pertencimento, de modo a considerar o repertório provindo das mídias e da cultura digital e suas relações com o imaginário infantil e as identidades sociais, culturais, cognitivas e afetivas das crianças e suas subjetividades em constante devir.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre passado e futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BELLONI, M. L. Infância e internet: a perspectiva da mídia-educação. In: **TIC Kids Online Brasil 2012: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

BOBBIO, A. **Pedagogia dell' infanzia: processi culturali e orizzonti formativi**. Brescia: La Scuola, 2013.

BUCKINGHAM, D. **Creceer en la era de los medios**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

_____. **Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea**. Trento: Erikson, 2006.

_____. *Youht, identity and digital media*. Cambridge: The MIT Press, 2008

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000.

CORSARO, W. **Le culture dei bambini**. Milano: Il Mulino, 2003.

FANTIN, M. A pesquisa com crianças e mídia na escola: questões éticas e teórico- metodológicas. In: GIRARDELLO, G; FANTIN, M. (Org.). **Práticas e consumos de mídia entre crianças**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009, p. 47-72.

_____. **Além do arco-íris**. Criança, cinema e mídia-educação. São Paulo: Annablume, 2011.

_____. Beyond Babel: multiliteracies in digital culture. **International Journal of Digital Literacy and Digital Competence**, Roma, v. 2, n. 1, 2011a.

_____. Cultura digital e aprendizagem multimídia com o uso de laptop na escola. **Revista Educação On-line**. Rio de Janeiro, n. 11, p. 89-105, 2012. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. Estudantes e laptop na escola: práticas e diálogos possíveis. In: QUARTIERO, E.; BONILLA, M. H.; FANTIN, M. (Org.). **Projeto UCA: Entusiasmos e desencantos de uma política pública**. Salvador: Edufba, 2015.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Questões e perspectivas da pesquisa com e sobre crianças no contexto da mídia e da cultura. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, 2., Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre. v. 1, 2014.

FANTIN, M.; MIRANDA, L.; MULLER. Criança, Consumo e Publicidade: Linguagens, Percepções e Re-Interpretações. In: CONGRESSO BRASILEIRO

DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Intercom, 2015.

FERRUCCI, F. La cultura dell'infanzia e le culture dei bambini. In: MARCONI, Gilberto.(ed). **Il fanciullo antico**. Alessandria: Ediorso, 2008. p. 29-64.

GANDINI, L. As vozes essenciais dos professores: conversas a partir de Reggio Emilia. In: GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L. SCHWALL, C. (Org.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FISCHER, R. Mídia e Juventude: experiências do público e do privado na cultura. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 65, p.43-58, 2005.

GARDNER, W.; DAVIS, K. **Generazione App**: la testa dei Giovani e il novo mondo digitale. Milano: Feltrinelli, 2013.

GIRARDELLO, G. Crianças fazendo mídia na escola. In: ELEÁ, I. (Ed.). **Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. Gotemburg: The International Clearinghouse, 2014. p. 21-28.

ITO, M. (Ed.). **Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media**. Cambridge: MIT Press, 2010.

JENKINS, H. (Ed.). **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st Century**. MacArthur, 2006.

KINCHELOE, J. Describing the Bricolage: conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. **Qualitative Inquiry**, New York, v. 7, n. 6, p. 679-692, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Nuevos alfabetismos**. Suprática cotidiana y El aprendizaje en el aula.3. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2011.

LIVINGSTONE, S.; HADDON, L. **Kids online: opportunities and risks for children**. London: Policy Press, 2009.

MANTOVANI, S.; FERRI, P. Children and computers: what they know, what they do. In: RIVOLTELLA, P. C. (ed.) **Digital literacy: tools and methodologies for information society**. Hershey, New York: Igi Publishing, 2008.

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, M. **Exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2004.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Editora Cultrix, 1979.

MEAD, M. **Cultura y compromiso**. Estudio sobre la ruptura generacional. Barcelona: Gedisa, 2006.

MIRANDA, L.; FANTIN, M. Crianças e Tecnologias Móveis: um Olhar Sobre as Possibilidades Interacionais na Escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 36., 2013, Manaus. **Anais...** Manaus, Intercom: 2013.

MULLER, J.; FANTIN, M. Crianças, múltiplas linguagens e tecnologias móveis na educação infantil. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS.2., Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre. v. 1, 2014.

NERI, M. **Mapa da inclusão digital**. Rio de Janeiro: FGC, CPS, 2012.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. **Cabeças digitais**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2006.

OROFINO, M. I. O ponto de vista da criança no debate sobre comunicação e consumo. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales**, 13 (1), p. 369-381, 2015.

PEREIRA, R. M. R. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 9- 27.

PROUT, A. J. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise e Problems. In: Id. (Ed.). **Constructing and Reconstructing Childhood**. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London-New York: Routledge, 1997.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, oct. 2001.

RIVOLTELLA, P. C. **Fare Didattica con gli EAS**. Episodi di Apprendimento Situati. Brescia: La Scuola, 2013.

_____. **Neurodidattica**: Insegnare al cervello che apprende. Milão: Raffaello Cortina Editore, 2012.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As Crianças**: contextos e Identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. 1997.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, B. **Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004.

TIC Kids Online Brasil 2012. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

TUFTE, B.; CHRISTENSEN, O. **Mídia-educação**: entre a teoria e a prática. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 97-116, 2009.

Recebimento em: 30/09/2015.

Aceite em: 12/10/2015.