



Renata Othon

INFÂNCIA CONECTADA

contextos, práticas e sentidos
de crianças nas redes sociais online



Renata Othon

INFÂNCIA CONECTADA

contextos, práticas e sentidos
de crianças nas redes sociais online

SÃO PAULO | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 a autora.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorensen

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marinho
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Luis Cardoso Tropiano
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

André Ricardo Gan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Polnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Laura Linck
Editoração eletrônica	Gabrielle Lopes Peter Valmorbida Lucas Andrius de Oliveira
Imagens da capa	Freepik, Pressmaster, Odua, Wavebreakmedia, Bilanol, Ikatod, Orion_Production, Seventyfour, Rawpixel.com, Romeo22 - Freepik.com
Revisão	Giulia Luigi Lopes
Autora	Renata Othon

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O879i Othon, Renata -
Infância conectada: contextos, práticas e sentidos de
crianças nas redes sociais online. Renata Othon. São
Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 301p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-199-8 (brochura)
978-65-5939-198-1 (eBook)

1. Mídia. 2. Crianças. 3. Infância. 4. Geração. 5. Consumo.
6. Cultura. 7. Redes sociais. I. Othon, Renata. II. Título.

CDU: 316.7
CDD: 304

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.981

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



SUMÁRIO

Agradecimentos	14
Apresentação.....	16
Prefácio	18
Introdução.....	22
O ponto de partida	22
As crianças e as infâncias	27
Como pensar a relação entre as crianças e as mídias na contemporaneidade?	28
Guia de leitura	33
Capítulo 1	
Percepções e fundamentos	36
O papel das crianças nos processos de socialização	38
A produção de culturas próprias	45
Estrutura, período ou geração?	48
Pensar sobre “geração”: os desafios do conceito	50
Abordagem complementar entre estrutura e geração	57
Emergências de visibilidade: marcos da construção social da infância	59

Infância, inocência e proteção	61
Do trabalho à escolarização	66
Da exclusão à aquisição de direitos	73
Da invisibilidade ao <i>status</i> de consumidor	77
Distintas visibilidades para distintas crianças	80
Crianças e mídia: notas teóricas e reflexões sobre o campo	84
Síntese.....	91
Capítulo 2	
Contextos e acessos	94
Economia política das TICs	95
Políticas públicas de infraestrutura	101
Políticas públicas e sistemas educativos	103
Políticas públicas regulatórias	111
Síntese.....	115
Capítulo 3	
Emergências de visibilidade:	
relações entre infância, consumo e mídia.....	118
Sentidos e práticas da cultura do consumo	119
Cultura material, jovialidade e tecnologia.....	124
Lógicas da publicidade digital	126
Processos de consumo concatenados.....	128
Consumo e cultura.....	132
Mediações comunicativas da cultura	134
Consumo midiático nos processos de socialização	137
Tecnicidade e midiatização	143
Síntese.....	147

Capítulo 4

Emergências da contemporaneidade:

múltiplas mediações em perspectiva.....	149
Intergeracionalidade e relações de poder	151
Compartilhamento e competências geracionais.....	153
Mediação parental	159
Privatização do consumo midiático	163
<i>Sharenting</i>	164
Mediação dos pares	167
Sentimento de autonomia	169
Lógicas de sociabilidade	177
“Tem que postar”: visibilidade da experiência e do outro	181
“Ficar diferente”: reputação	187
“Ganhar <i>din din</i> ”: popularidade e capital econômico.....	192
“É muito eu!”: Representatividade.....	198
Condução dos laços sociais	200
Culturas infantis em rede	204
Síntese.....	217

Capítulo 5

Rupturas e continuidades:

propostas para a infância contemporânea	220
Ideais de infância: imaginada, negada ou nostálgica?	221
Relações e (des)continuidades	226
Proposta de mapa teórico-analítico.....	233
Síntese.....	242

Capítulo 6

Olhar para o presente	243
------------------------------------	------------

Referências	250
--------------------------	------------

Apêndice – diário metodológico da pesquisa.....	267
--	------------

A escolha do tema	267
-------------------------	-----

Familiarização e distanciamento	269
---------------------------------------	-----

Os participantes: de crianças a <i>tweens</i>	273
---	-----

Desafios e questões éticas nas pesquisas com crianças	278
---	-----

Técnicas para coleta de dados e dinâmicas do campo	285
--	-----

Análise de dados	293
------------------------	-----

Sobre a autora	298
-----------------------------	------------

Índice remissivo.....	299
------------------------------	------------

*Às crianças que brincam e que comunicam
Às crianças visibilizadas e às invisibilizadas.
Às crianças que de algum modo participaram
e me ajudaram a construir esta tese.
A Júlia, que me inspirou a
pesquisar este universo.*

AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar o mestrado, o universo da pós-graduação me parecia solitário e desabitado. Em 2015, me deparei com um mundo diferente. Textos (até então) incompreendidos; dúvidas de metodologia; lamentações a respeito do mercado... “Será que estou no caminho certo?”. Questões que transpassavam não só a minha vida, mas também a de meus colegas e amigos de sala de aula. Estávamos todos no mesmo barco.

No doutorado, o percurso mais longo trouxe novas incertezas. A turma era outra. As dúvidas que haviam sido sanadas deram lugar a novas. Os textos pareciam cada vez mais complexos. Todavia, em meio a esse turbilhão de emoções, os sentimentos de solidariedade e amparo ainda estavam ali. O barco era outro. Mas estávamos juntos.

Ciência é isso. Embora pesquisemos nossas inquietações, escolhamos nossos objetos de pesquisa e definamos nossos métodos, ao longo do caminho nos deparamos com pessoas que, mesmo sem saber, fazem essas escolhas conosco. E é para cada uma delas que eu agradeço imensamente.

Aos meus amados pais, pelo amor e apoio incondicional e pelos valores que levo para o resto da minha vida. Ao meu noivo, pela mente brilhante que ilumina meu caminho, e pelo coração bondoso que acalma o meu. A minha irmã, pela amizade, leveza e presença constante. Também pela família que me deu: meu cunhado e colega de profissão e meus dois sobrinhos, eternos pequeninhos que tanto amo e de quem tenho tanta saudade.

A minha orientadora, pelos sábios conselhos e pelo exemplo de dedicação e verdade. Aos professores que participaram das bancas e

SUMÁRIO

seminários ao longo da pesquisa, pelo olhar atencioso e pelas críticas construtivas. À Secretaria do PPGEM, pela prestatividade e eficiência no atendimento. A Marília e Deyse, pela amizade sólida e importante, formada ainda no mestrado. Aos colegas de doutorado, pelas sessões de terapia. Pelas angústias e alegrias compartilhadas.

À CAPES, pelo investimento e oportunidade em pesquisar fora do país. À professora Cristina Ponte, pelos direcionamentos, pela atenção e por conduzir suas pesquisas com tanto brilho no olhar. A Milena, Marta e Cleyton, pelas muitas risadas e momentos felizes em Lisboa.

Às escolas participantes desta pesquisa, pelo acolhimento e recepção.

Às crianças que engrandeceram esta investigação com suas vozes e me mostraram o quanto a pesquisa com elas é complexa e prazerosa.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Este livro, *Infância Conectada: Contextos, Práticas e Sentidos de crianças nas redes sociais online* amplia o debate em torno das diferentes compreensões sobre as experiências de crianças e adolescentes em redes sociotécnicas. Perscruta conceitos de infância, sociabilidades, políticas públicas para a infância, práticas culturais de consumo e mídia. Apresenta os sentidos sociais de tais práticas repensando a condição e as dimensões social e simbólica da infância na contemporaneidade. Nessa perspectiva os textos conversam entre si e 28 crianças de 10-12 anos são ouvidas em escolas pública e privada de Natal (RN) sobre suas vivências com a cultura digital na atualidade.

A ética e o vínculo com a realidade socioafetiva dessas crianças problematizam o uso das redes sociotécnicas na infância e a complexidade das tecnologias mediante as novas exigências de convívio social. Como narrativa, mercadoria, conhecimento, memória e entretenimento, as tecnologias midiáticas têm se tornado uma instância privilegiada de visibilidade e dos movimentos da sociedade e, como tal, constitutivos de acontecimentos modeladores das novas sociabilidades que estão surgindo para diferentes gerações no Brasil e o no mundo.

Para interpretar tais mudanças, a autora se preocupa em compreender a evolução da infância diante de processos sociotécnicos, no tocante à vulnerabilidade: inocência e proteção; trabalho e escolarização; exclusão e aquisição de direitos; visibilidades e invisibilidades, além dos contextos de acesso e as relações entre infância, consumo e mídia.

Também aborda as múltiplas mediações necessárias para compreender essa autonomia tecnológica da infância, a partir de seus diferentes universos de referência, incluído nestes, o universo midiático

SUMÁRIO

contemporâneo. A emergência da visibilidade dessa geração é fator constituinte das sociabilidades em curso. As crianças se reconhecem em sites de redes sociais, ou quando inseridas nessas ambiências. Segundo a autora: *"é uma prática que atribui sentidos de participação e inclusão social à vida das crianças, instituindo uma continuidade às transformações do ideal de infância e legitimando essa parcela como parte da sociedade – afinal, criança também é gente, e muitos se esquecem disso"*.

Renata, a autora, com quem dividi conhecimentos durante a sua formação doutoral e no curso dessa pesquisa, reverbera, compartilha e reproduz novos conhecimentos, que retornam para a esfera social, o que permite o avanço dos processos comunicacionais e das práticas socioculturais, da educação, da política e das relações sociais para as atuais e futuras gerações.

Maria das Graças Pinto Coelho

Professora e Pesquisadora do Programa de
Pós-Graduação em Estudos da Mídia

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Nos finais de janeiro de 2018, recebi um e-mail de Renata Othon, que me tinha sido introduzida por Daniel Meirinho, seu professor na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e cujo doutoramento eu tinha orientado na Universidade Nova de Lisboa. Reli agora essa mensagem, arquivada nas malhas do ciberespaço, onde Renata indicava a sua formação: licenciaturas em Publicidade e Propaganda (2012) e em Jornalismo (2013), mestrado em Comunicação e os primeiros passos em doutoramento.

Como escrevia, foi no mestrado que descobriu como gostava de fazer pesquisa a partir do que observava e a desafiava. Assim, a temática da sua dissertação tinha sido instigada por um fenómeno que notou estar em expansão nos perfis de celebridades brasileiras: a preocupação na alimentação saudável, expresso por blogueiras e amplamente acolhido pelas suas seguidoras, que a levaria ao conceito de '*saudabilidade*'. Dar continuidade a essa pesquisa foi a ideia de partida para o seu doutoramento, mas decidiu-se por outra temática que também chamava a sua atenção: a relação entre infância e mídia, ativada por leituras no mestrado e pela observação de práticas digitais de uma sua sobrinha, a transitar da infância para a pré-adolescência.

Mais uma vez, a atenção a ambientes informais surgia-lhe como desafio para um programa de pesquisa. Uma pesquisa igualmente ancorada nas condições e contradições do Brasil. Como escrevia: "levando em consideração a realidade do meu país, no qual crianças têm distintos acessos e orientações voltados para o consumo - neste caso, o consumo midiático digital -, resolvi realizar uma pesquisa comparativa entre infâncias midiaticizadas e não midiaticizadas."

SUMÁRIO

E foi com uma proposta já razoavelmente estruturada de pesquisa que Renata desembarcou em Lisboa no final de 2018 para uma estadia de seis meses na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova, num programa conhecido como ‘doutorado sanduiche’. O nosso primeiro contacto presencial decorreu em trânsito - ela acabada de chegar e eu prestes a partir para uma deslocação de quase três semanas para outro continente. Foi uma reunião intensa, onde lhe apontei muito “trabalho de casa”: explorar os recursos da FCSH e acessos a revistas e publicações internacionais, para uma atualização do que vinha sendo estudado sobre o tema, (apontei mesmo um número expetável de artigos que deveria encontrar); e mergulhar a fundo nos estudos estatísticos brasileiros realizados pelo Centro de Estudos de Tecnologias da Informação e Comunicação do Brasil (CETIC.br) sobre as condições digitais nas famílias (TIC Domicílios) e escolas (TIC Educação), bem como nos estudos TIC Kids Online, centrados em questões de acesso, usos, riscos e mediações entre crianças e adolescentes brasileiros.

Para além desta informação estatística notável disponível em séries históricas no Brasil, fundamental para contextualizar a pesquisa qualitativa que Renata pretendia fazer, acrescentei o enquadramento teórico e os estudos da rede europeia EU Kids Online (que influenciou a rede *Global Kids Online*, onde participam o Brasil e outros países da América Latina) sobre as relações de crianças com tecnologias.

No encontro depois do meu regresso, Renata “esmagou-me” com o mais que pleno cumprimento do ambicioso programa que lhe tinha traçado, com o que tinha identificado e com as novas linhas que a pesquisa tomava. Nas semanas seguintes, por entre o frio invernoso de Lisboa a que claramente não estava habituada, Renata participou ativamente em seminários e reuniões com outros estudantes de pós-graduação, partilhou o seu conhecimento sobre métodos de pesquisa bibliográfica, espreitou oportunidades de encontros científicos

SUMÁRIO

nacionais e internacionais, submeteu propostas e foi avançando na tese com autonomia. Foi com “aquele abraço” que nos despedimos no final da primavera de 2019.

Este livro, *Infância Conectada: Contextos, Práticas e Sentidos de crianças nas redes sociais online*, tem como base a sua tese de doutoramento, concluída em 2020 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A primeira parte cobre *contextos*: enquadra as perspectivas e teorias sobre a posição social das crianças e suas relações com os média, e caracteriza as políticas públicas brasileiras no que se refere a infraestruturas digitais, educação e regulação. A segunda tem a cultura material e *práticas* de consumo e de mediação como pano de fundo; aí introduz a voz das crianças auscultadas, 28 meninas e meninos de 10-12 anos de duas escolas – uma pública e outra privada – inseridas em distintas zonas da cidade de Natal. Cruza nessas práticas as múltiplas mediações, da relação geracional com pais e pares ao sentimento de autonomia e lógicas de sociabilidade, ao entretecer de laços sociais numa lógica em rede.

A terceira e última parte almeja *sentidos* para (re)pensar a condição social e as dimensões social e simbólica da infância na contemporaneidade. O mapa teórico e analítico traçado pela pesquisadora sobre as práticas digitais das crianças cruza *variáveis contextuais* com *sentidos* e *práticas* das crianças. As primeiras envolvem as condições estruturais do país e as suas matrizes culturais, a economia política das tecnologias e os micro contextos quotidianos e de relações entre gerações. Por sua vez, os sentidos e práticas das crianças são identificados tanto a partir da sua esfera individual (progressiva aquisição de autonomia e interações com a tecnologia) como da sua posição na esfera coletiva (os seus laços sociais, consumos e relação com a cultura material, lógicas de sociabilidade e capital social decorrente das culturas em rede).

SUMÁRIO

Muitos dos leitores deste livro pegarão nele pela sua necessidade de entender as culturas digitais das crianças – tão desafiantes e (aparentemente) tão diferentes do que foram as suas próprias culturas de infância, como será o caso de pais, professores, pediatras, psicólogos e outros que lidam com crianças em diferentes contextos. O livro abre-se a esses públicos, não deixando de interessar particularmente quem pretende investigar sobre a relação de crianças com os média, incluindo jovens estudantes universitários, como foi o caso da Renata que referimos acima. A estes recomenda-se que a leitura se estenda ao apêndice, que apresenta as orientações éticas e metodológicas que acompanharam esta pesquisa.

O momento de publicação deste livro coincide com a disseminação da Declaração Geral n°25, do Comité das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, que aponta aos Estados a atenção aos contextos digitais das sociedades em que nascem e crescem as novas gerações. Este livro é também um contributo para o (re)conhecimento das suas culturas e dos seus direitos de provisão e de participação. Obrigada, Renata, pelo empenho e a seriedade colocada neste contributo.

Cristina Ponte

Professora catedrática
em Estudos dos Media e do Jornalismo

NOVA FCSH, Universidade Nova de Lisboa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O PONTO DE PARTIDA

Se você estiver folheando este livro, há uma grande chance de ter passado por alguma experiência com crianças e/ou adolescentes nos últimos anos que te fez questionar a infância contemporânea, ou pelo menos compará-la com a sua vivência. O fato é que, inseridas numa lógica de globalização, as tecnologias midiáticas trouxeram possibilidades que antes não existiam, como a comunicação de muitos para muitos; a facilidade de acesso à vida do outro e a conteúdos publicados em basicamente qualquer lugar do mundo; e a conectividade ubíqua e individualizada. E essas possibilidades também foram estendidas aos mais jovens.

Contudo, ainda que o atual cenário de mídias traga novas provocações e desafios para essa modalidade de consumo, devemos ter em mente que, desde meados do século XX, os produtos da mídia de massa estiveram em contato direto com crianças e adolescentes.

Steinberg e Kincheloe (2001) relembram um trecho do filme *Esqueceram de Mim 2*, no qual um funcionário do hotel pergunta a Kevin McAlister (personagem principal interpretado por Macaulay Culkin) se ele sabe como a TV do seu quarto no hotel funciona e recebe a seguinte resposta: “Eu tenho dez anos de idade; TV é minha vida.”. Mais de 25 anos se passaram desde o lançamento do filme, na década de 90, mas a essência da frase dita pelo protagonista ecoa ainda hoje quando pensamos na estreita relação entre crianças e tecnologias. Para muitas, a internet é sua vida.

SUMÁRIO

Sob o ponto de vista dos adultos, as discussões sobre o papel da televisão na vida dos jovens evidenciavam o fato de essa mídia disponibilizar informações sobre as quais a escola e a família, instituições que historicamente estiveram ligadas à produção da subjetividade infantil e aos seus processos de socialização, não têm controle¹. Esse debate ganhou novos ares com a internet, apontada, hoje, como a “grande vilã” na mitigação da infância.

Assim, embora a mídia tenha sido apontada, principalmente desde o consumo de televisão, como a protagonista no processo de desaparecimento da infância, as novas tecnologias de informação e comunicação potencializaram os embates no campo discursivo da infância moderna para a contemporânea. Vistas ora como sujeitos vulneráveis e frágeis, que estão perdendo sua essência em face dessa nova categoria de consumo, ora como indivíduos empoderados, as crianças são constantemente colocadas em narrativas que debatem o que é apropriado para elas, e o que não condiz com sua condição.

Em parte, a crescente aproximação das crianças com os meios de comunicação se deve ao fato de que, com a urbanização e as mudanças nos formatos familiares, “o [seu] principal lugar de lazer foi deslocado dos espaços públicos (como as ruas) para os espaços familiares (a sala de estar) e daí para os espaços privados (o quarto de dormir)” (BUCKINGHAM, 2007, p. 105). Com essa transição, o brincar fora de casa foi trazido para o ambiente doméstico e os pais passaram a equipar a casa com produtos que ocupassem e entretivessem seus filhos.

SUMÁRIO

1 Por meio do termo “familialisation”, James e James (2014) ilustram como a família se torna a responsável pelos cuidados, comportamentos e bem-estar das crianças, que adentram a esfera privada e se invisibilizam socialmente. Por muito tempo sob a responsabilidade e decisões dos pais, as crianças ganham espaço e voz enquanto indivíduos e enquanto categoria social com as mudanças em torno do entendimento de infância, com os avanços dos Childhood Studies (Estudos da Infância) e com a crescente agenda em prol de seus direitos.

Logo, o consumo de tecnologias midiáticas por crianças vem se tornando cada vez mais frequente em espaços públicos e, sobretudo, nos espaços privados. Seus usos e apropriações passaram a ser, em determinados estratos da sociedade, naturalizados na maneira com que as gerações constroem suas próprias individualidades, identidades e culturas.

A narrativa proveniente do uso de TICs, que reforça a necessidade de se ter relacionamentos virtuais e declara a “morte social” para quem não os têm, é parte integrante de uma sociedade que não parece capaz de viver suas subjetividades, seus papéis sociais, sem se compor com as suas imagens (MCLUHAN, 2007). Isto vem contribuindo para que essas tecnologias se tornem necessidades naturais dos seres humanos – agora desde “pequenos”.

Por isso, a interlocução entre mídia e infância vem ganhando importância à medida que os processos de socialização infantis são cada vez mais mediados e atravessados pelo *modus operandi* midiático legitimado nas relações sociais. Isto é, os sentidos e as práticas que as crianças vêm produzindo na internet e nos seus processos de socialização se tornam cada vez mais complexos, visto que as “experiências diárias [dos jovens] são repletas de narrativas, imagens e mercadorias produzidas pelas grandes corporações globalizadas de mídia” (BUCKINGHAM, 2007, p. 07).

Para a pesquisadora Maria Luiza Belloni (2009), a socialização é entendida como um conjunto de processos pelos quais o indivíduo é construído e durante os quais adquire modos de pensar, fazer e ser socialmente situado. Apesar de estarem presentes durante toda a sua vida, desempenham papel fundamental durante a infância. Assim, a formação do indivíduo como ser social e a estruturação da sua personalidade são o produto da sua prática interativa com seus múltiplos universos de socialização, que variam de criança para criança.

SUMÁRIO

Esses múltiplos universos incluem o meio social onde ela vive, a classe social à qual pertence, a família, a escola, o grupo de amigos com os quais interage, os diferentes adultos de referência, sistemas políticos, publicitários, ideologias e narrativas midiáticas. Nesse sentido, os *sites* de redes sociais atuam como espaços de socialização e pontos de intersecção entre vários desses universos².

É nas redes digitais – e por meio delas – que as crianças entram em contato com pessoas e conteúdos que participam ativamente das suas formas de pensar, agir e ver o mundo. Esse processo vai além da viabilidade de interação nesse meio e inclui a possibilidade de articular e tornar visíveis suas conexões, identidade e autoexpressão. Isto é, as redes sociais na internet são espaços de reprodução simbólica marcados pela lógica da circulação de comportamentos e valores específicos que vinculam a ação das crianças à construção de culturas, relações de poder e literacias.

Nesse panorama, o consumo midiático é marcado pela forte visibilidade do outro, enquanto aquele que compartilha das mesmas ambiências virtuais; dos mesmos gostos; ou do mesmo ciclo de pertencimento do qual a criança faz parte. É comum observar, em locais públicos frequentados por adultos e crianças, que as gerações mais jovens passam boa parte do tempo de olho na tela de seus *smartphones*, deixando as suas interações face a face em segundo plano e dando prioridade ao relacionamento com os pares.

Pedidos como “deixe o celular de lado e converse um pouquinho com a gente” se tornaram frequentes em reuniões de família, seja em ambientes domésticos ou fora de casa – em restaurantes, lanchonetes e ocasiões especiais, como aniversários e outros tipos de comemoração.

SUMÁRIO

2 Destaco, neste ponto, que uma das principais atividades *online* realizadas por crianças, adolescentes e jovens é o acesso aos sites de redes sociais (BLACKWELL et al., 2014; EU KIDS ONLINE, 2014; MASCHERONI; ÓLAFSSON, 2014; SOZIO et al., 2015).

Por conseguinte, a curiosidade e a pressa em compreender a relação entre as crianças e as tecnologias midiáticas se torna, de fato, ainda maior para aqueles que convivem ou que de alguma maneira estão próximos a esse público.

Nessa conjuntura, a sociedade sinaliza a necessidade de melhor compreender e acompanhar o processo de formação de crianças e adolescentes cujos processos de socialização se diferem cada vez mais das “gerações passadas”, no sentido de não se restringirem mais ao universo de referência de familiares e grupos de convivência limitados geograficamente e territorialmente. Se há dimensões da nossa experiência, da nossa corporeidade e das nossas formas cognitivas que são transferidas ou modificadas devido às tecnologias midiáticas, como percebê-las³? O que ganhamos com elas, e o que perdemos? Ou melhor, o que ganham e o que perdem as crianças que nasceram em meio a interfaces amigáveis, objetos conectados e redes sociais na internet⁴?

Dito isso, questiono, ao longo deste livro, como podemos caracterizar a infância em seus processos comunicacionais digitais e em rede. Que estruturas, sentidos e práticas relativos ao consumo de *sites* de redes sociais limitam a forma com que as crianças podem agir, e possibilitam as práticas dessas crianças na construção social da infância?

SUMÁRIO

- 3 A perspectiva da composição do humano com aquilo que não é humano é vista por McLuhan (2007) em *Os meios de comunicação como extensões dos homens*. Para o autor, qualquer tecnologia é uma extensão e uma amputação do nosso corpo. Com os computadores, por exemplo, estendemos e exteriorizamos as memórias, ao mesmo tempo em que desprezamos (amputamos) as nossas técnicas culturais e biológicas para construí-las. Portanto, dentre outras técnicas, as tecnologias midiáticas modificam certas dimensões humanas.
- 4 Ao longo do texto, as expressões “redes sociais na internet” ou “redes sociais online” se referem às conexões estabelecidas no ciberespaço. Já o termo “sites de redes sociais” se refere às ferramentas que possibilitam a expressão e a sociabilização, ou seja, que possibilitam as conexões (RECUERO, 2009).

AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS

Antes de analisar a relação entre infância, crianças e mídias, é preciso refletir sobre o lugar que as crianças ocupam hoje na sociedade – um lugar que vem sendo redesenhado epistemologicamente, socialmente e politicamente.

Por muito tempo, os estudos sobre a infância, advindos principalmente do campo desenvolvimentista da psicologia e das ciências biológicas, consideravam-na somente como uma fase universal e natural do humano. Nessa lógica, as crianças eram vistas como indivíduos em “devir” que aprendiam passivamente com as instituições adultas para serem integradas na sociedade. Elas deveriam, portanto, ser protegidas sob a privacidade do lar.

Quando pensadas pela óptica social e moderna, é difícil imaginá-las em uma condição de inferioridade e de passividade. As crianças, hoje, são parte visível do tecido social público. Os estudos historiográficos, impulsionados principalmente pela investigação empreendida pelo francês Philip Ariès (1981) no final do século XX, contribuíram para o entendimento de uma concepção cultural do sentimento de infância, marcado por uma série de fatores que o transformam e condicionam – a escola, o trabalho, os direitos humanos, a conjuntura familiar, o consumo, a tecnologia.

No campo científico da sociologia, essa apreensão foi traduzida pelo florescimento da Nova Sociologia da Infância, representada, dentre outros, pelos escritos de Prout e James (1997) e Qvortrup (2010, 2011), cujos pressupostos se baseiam na pluralidade de infâncias, na criança enquanto agente/ator e produtor de culturas e na infância enquanto uma construção social. Nessa perspectiva, as crianças apreendem de forma criativa e ativa os múltiplos processos de socialização,

SUMÁRIO

que, por sua vez, se distinguem de acordo com contextos históricos, socioeconômicos e culturais de cada uma.

Em conformidade com essas novas concepções e para responder as perguntas aqui colocadas, foi preciso conceder espaço explicativo e reflexivo às crianças que participam das redes. Se as diferenças entre crianças e adultos têm sido problematizadas de diversas formas (CASTRO, 2013), sobretudo na maneira como estes demarcam um ideal de infância e falam em nome das crianças, pareceu ser primordial, em primeiro lugar, ouvi-las, e, em segundo lugar, atentar para o fato de que as diferenças sociais não são produzidas apenas entre gerações diferentes, como também dentro das próprias gerações (CASTRO, 2013).

Assim, além da pesquisa teórica, este livro foi construído com base nas conversas de 28 crianças entre 10 e 12 anos. Esses jovens participaram de grupos focais conduzidos em setembro e outubro de 2019 nas escolas onde frequentavam – tendo sido uma do sistema privado de ensino e outra do sistema público, ambas localizadas em Natal/RN. Esse percurso me permitiu compreender suas ações e aspectos microssociais alicerçados em suas perspectivas.

COMO PENSAR A RELAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS E AS MÍDIAS NA CONTEMPORANEIDADE?

SUMÁRIO

De maneira geral, as pesquisas e os debates que analisam a relação entre infância e mídia oscilam entre três posicionamentos. Vejamos, primeiramente, as dicotomias presentes no campo. O primeiro trata dessa relação sob uma perspectiva crítica, traduzida pelo suposto desaparecimento da infância e pela fragilidade e vulnerabilidade das

crianças frente às TICs (FALCÃO; MILL, 2018; POSTMAN, 1999; STEINBERG; KINCHELOE, 2001). Já o segundo traz o empoderamento infantil com as tecnologias (PRENSKY, 2001; TAPSCOTT, 1999, 2010) e pressupõe um discernimento e trato natural dessas gerações que nascem em meio à cultura midiática, emancipando-os enquanto consumidores de mídia.

Ambos se encaixam em proposições contrastantes. Uma leitura mais protecionista, que relata uma postura de exploração de vulnerabilidade das crianças, “alvos fáceis” da exploração mercadológica, sexual e discriminatória, *versus* uma espécie de sabedoria natural no uso de objetos tecnológicos, que possibilita o uso intuitivo dos mesmos. O aproveitamento da disponibilidade de informações e ferramentas *online* no acesso ao conhecimento e educação *versus* a desatenção e falta de concentração causados pelo uso intenso de redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas durante os estudos. Ou, ainda, o isolamento em encontros face a face e a falta de manejo social *versus* a aproximação entre pessoas, o agrupamento e o contato constante que as tecnologias possibilitam.

Essas noções vêm de um debate que circunscreve a cultura do consumidor - especificamente, as crianças como consumidores – e polariza a criança como vítima inocente e passiva ou ator social competente e ativo. Esse questionamento se insere em uma discussão ainda mais ampla que permeia a Sociologia do século XX e suas matrizes estrutural-funcionalista e abordagens subjetivistas.

Ante uma visão dualista, o funcionalismo e o estruturalismo compartilham a ideia de que a realidade social é construída por uma sucessão de condicionamentos impostos por processos externos aos indivíduos. Nessa lógica, com ênfase no objetivismo, o poder de ação humano é submetido passivamente à estrutura social.

SUMÁRIO

Por outro lado, as abordagens subjetivistas, representadas de forma maior pela fenomenologia e pelo interacionismo simbólico, adotam uma postura ativa e determinante dos agentes sociais, dotados de autonomia, isentos de constrangimentos e protagonistas de suas realidades. Em outras palavras, o indivíduo é construído separadamente da sociedade, em “[...] um dos axiomas mais profundamente reconhecidos pelo senso comum que civilização ocidental produziu” (ABRAMS, 1982, p. 227, tradução nossa⁵), difícil ser abandonado na prática⁶.

Nesse debate, os posicionamentos adotam ora a estrutura, vista pela óptica do mercado e da mídia, concebida basicamente como um sistema coercitivo, ora a agência, ou a capacidade crítica e autônoma das crianças enquanto consumidoras e usuárias de mídia digital (BUCKINGHAM, 2012b, p. 46-49). Neste último, expressões como “Nativos Digitais” e “Geração Internet”, recorrentes em pesquisas científicas e principalmente nos discursos midiáticos, reforçam os estereótipos vinculados a esse tipo de disputa.

Entende-se, contudo, que muitas dessas pesquisas são realizadas em países com índices de acesso à educação e às TICs mais igualitários. Deve-se ter em mente que as experiências de crianças com esses meios não são homogêneas, especialmente em territórios onde a estrutura familiar, as formas de acesso e utilização da internet e as condições socioeconômicas são tão variadas.

Chega-se, portanto, ao terceiro posicionamento, cuja abordagem propõe a superação das dicotomias e concebe a interação

SUMÁRIO

5 Traduzido de “[...] *one of the most profoundly taken-for granted axioms of commonsense knowledge Western civilisation has produced*”.

6 É importante ressaltar, desde já, que as perspectivas subjetivistas e objetivistas materializam-se em diferentes intensidades e apresentam certa diversificação interna dentro de cada vertente (PETERS, 2006). Dividimo-las em dois âmbitos para uma melhor compreensão da problemática como um todo.

entre o estrutural e a agência para compreender os fenômenos sociais. Compreende-se uma infância contemporânea que não corresponde, necessariamente, ao desaparecimento ou a uma geração digital; à criança passiva, afetada por constrangimentos exteriores, ou ativa, marcada pelo empoderamento infantil e pela forte autonomia e poder de decisão na esfera do consumo. As pesquisas dessa linha trabalham entre as nuances das infâncias pluralizadas na contemporaneidade, com foco em suas mediações. Nessa concepção, há distintos contextos e ações das crianças que historicamente produziram e ainda produzem as nuances da(s) infância(s).

Seguindo essa linha, considera-se que a infância na contemporaneidade tem se diferenciado do seu modelo moderno em alguns aspectos, sobretudo aos relativos aos processos comunicacionais e à visibilidade na esfera pública. Ainda assim,

[...] Será que isso basta para sustentarmos o desaparecimento da infância? Não seria o caso de considerarmos a possibilidade de que a infância estaria somente assumindo uma outra feição, em virtude de novas transformações socioculturais, ao invés de decretarmos precipitadamente o seu fim? (ALCÂNTARA; CAMPOS, 2006, p. 145).

Qual é essa feição? Como se configura a infância na contemporaneidade? Do ponto de vista da sociabilidade, que enfoques sociais, políticos, econômicos e culturais interferem nos processos comunicacionais das crianças na internet e fazem parte deles?

No início do processo de investigação, entendia a *reinstitutionalização da infância* (SARMENTO, 2003)⁷ como o processo por meio do qual o lugar social imputado às crianças não é o mesmo na modernidade, e apostava nas lógicas de visibilidade em rede, nos processos comunicacionais midiáticos autônomos

SUMÁRIO

7 Processo pelo qual o lugar da infância constituído na modernidade é repensado dentro de outra conjuntura social e econômica, a qual o autor chama de 2ª modernidade.

e nos contextos socioeconômicos como as principais mediações presentes no reordenamento das relações de poder e na sociabilidade experimentada pelas crianças.

Porém, ao longo do percurso, as lógicas de consumo material e simbólico, introduzidas às crianças na globalização cultural do século XX, ganharam evidência. Por consequência, demonstro que, ao lado das mediações comunicativas da cultura (no papel da mediatização e da tecnicidade), o consumo permeia os processos de socialização na infância e organiza práticas e sentidos que definem identidades, cultura de pares, culturas globalizadas e infâncias pluralizadas.

Além disso, aponto outros elementos que, contrariamente a muitos discursos críticos sobre a infância, evidenciam a continuidade de algumas das definições modernas e/ou também são determinantes para o entendimento da infância contemporânea. Dentre eles, a ludicidade; a cultura de pares; a cultura visual; as relações intergeracionais; as dinâmicas de vigilância; e os parâmetros de sociabilidade do ponto de vista do capital social, econômico e cultural (BOURDIEU, 1980, 1986; RECUERO, 2009).

Com base nesse panorama, proponho uma espécie de mapa com as múltiplas mediações que se entrelaçam à ação das crianças em seus processos comunicacionais digitais e em rede, e operacionalizo o conceito de *infância nostálgica* para traçar a existência de continuidades e rupturas relativas ao ideal moderno de infância.

Tais conclusões não representam um entendimento definitivo a respeito de como a infância é entendida na contemporaneidade e como as crianças vivenciam e compreendem suas experiências, visto que os aspectos relativos às tecnologias midiáticas e aos modos de consumo das mídias estão em constante movimento e transformação, mas apontam para o caminho da educação midiática como um modo de construção de uma cidadania comunicativa e digital.

SUMÁRIO

A cada dia, novos dispositivos são introduzidos nos espaços domésticos e públicos, possibilitando novos usos sociais e apropriações e, conseqüentemente, novas formas para se pensar a relação entre infância e comunicação. De um contexto de mídia de massa, passando pela popularização da internet e dos aparelhos individualizados, à consolidação das mídias móveis e ubíquas, este livro apresenta um recorte temporal e local que busca fixar suas bases em um tempo específico, mas movediço.

GUIA DE LEITURA

Este livro está dividido em seis capítulos: (1) Percepções e Fundamentos; (2) Contextos e Acessos; (3) Emergências de Visibilidade: Relações entre Infância, Consumo e Mídia; (4) Emergências da Contemporaneidade: Múltiplas Mediações em Perspectiva; (5) Rupturas e Continuidades: Propostas para a Infância Contemporânea; e (6) Olhar para o Presente.

Após apresentar e contextualizar as temáticas abordadas, o *primeiro capítulo* situo a emancipação epistemológica da infância enquanto objeto de estudo na área científica sob o entendimento dos pressupostos dos Estudos da Infância, primordiais para a compreensão do estatuto epistemológico das crianças na contemporaneidade e seus atuais processos de socialização. Três pontos centrais são levantados: a superação de dualismos sociedade/indivíduo e estrutura/ação (agência), historicamente consolidados nas ciências sociais; a compreensão polissêmica do conceito de infância, que conota infância enquanto período, estrutura e/ou geração; e a adoção de um duplo objeto de estudo - a infância numa percepção estrutural e as crianças como agentes e sujeitos sociais.

SUMÁRIO

Levanto, ainda, marcos históricos que fizeram parte do processo de construção do ideal de infância moderno para caracterizar o encaminhamento da infância na contemporaneidade. Abordo três emergências de visibilidade que se mostraram centrais para a compreensão dos processos de visibilização da infância e das crianças: escolarização, direitos e consumo.

Com fundamento nesses aspectos, ao final do capítulo são traçadas as bases teórico-metodológicas que sublinham a complexidade do consumo midiático e as múltiplas mediações que se inscrevem no circuito criança-mídia-cultura.

O *segundo capítulo* contextualiza os contextos socioeconômicos e políticos relacionados ao consumo das tecnologias de informação e comunicação, com foco na internet e na cultura móvel. Verifico como fatores de ordem externa podem afetar as práticas e os sentidos criados pelas crianças a partir de três aspectos. Primeiro, as políticas públicas de infraestrutura, que possibilitam melhores ou piores experiências de acesso. Segundo, os sistemas educativos, com as respectivas disparidades existentes entre escolas públicas e privadas e a distância que marca as culturas infantis e as culturas escolares. Terceiro, os marcos regulatórios, relacionados à promoção dos direitos digitais das crianças diante das rápidas transformações no ecossistema midiático e à problematização de temas pertinentes ao campo, como a privacidade.

No *terceiro e quarto capítulos*, apresento, com base na perspectiva das crianças, as múltiplas mediações que habitam seus universos *online*. Primeiro, discorro sobre como a cultura de consumo e as mediações comunicativas da cultura, nas figuras da tecnicidade e da midiaticização, protagonizam os processos de visibilização e socialização das crianças e se imbricam nas práticas e nos sentidos constituídos nas suas experiências *online*. Posteriormente, adentro

SUMÁRIO

em chaves analíticas que perpassam o cotidiano no âmbito dos relacionamentos sociais das crianças: a *intergeracionalidade*; a *autonomia as lógicas de sociabilidade*; a natureza dos laços sociais; e a ludicidade.

Em vista das mediações identificadas, no *quinto capítulo* proponho uma definição operatória para a infância vivenciada na contemporaneidade com base no conceito de *infância nostálgica*, a qual busca reaver características da infância moderna para entender as continuidades e discontinuidades na infância contemporânea. Ao final, apresento uma proposta de mapa teórico-analítico, cujas representações gráficas resumem os processos vistos nos capítulos. Finalmente, o *sexto capítulo* traz reflexões sobre os processos vistos e contempla a relevância da educação midiática como um instrumento da cidadania comunicativa e digital.

Aos leitores que quiserem se aprofundar sobre as dinâmicas da pesquisa científica, sugiro a leitura do apêndice, onde descrevo os procedimentos metodológicos utilizados ao longo da investigação e os desafios da pesquisa de campo com crianças.

SUMÁRIO

A large, stylized orange number 1 is positioned in the upper right quadrant of the image. The background is a dark blue field filled with a complex, repeating geometric pattern of triangles and diamonds in various shades of blue, creating a textured, crystalline effect.

PERCEPÇÕES E FUNDAMENTOS

As transformações relativas à visibilidade e à valorização das crianças enquanto sujeitos sociais, antes dependentes, dominadas e vistas como uma promessa para o futuro, implicaram novas reflexões no campo científico. As abordagens destas a respeito dos processos de socialização na infância ganharam uma conotação mais construtivista e menos determinista e passaram a lidar com a infância por ela mesma, sem necessariamente se referir ao seu futuro (QVORTRUP, 2010) ou levar em consideração somente a perspectiva dos adultos (PROUT; JAMES, 1997).

Neste capítulo, aprofundo as bases dessas reflexões e apresento as perspectivas acerca da *infância*, entendida como uma estrutura e construção social em constante transformação, e *das crianças*, os agentes dessas mutações. Tais concepções se mostram elementares para a perspectiva ontológica adotada, fundada na Teoria da Estruturação (GIDDENS, 2003), e para a condução de entendimentos que sublinham as múltiplas mediações nas relações entre crianças e mídias.

Nesse mesmo caminho, sob o ponto de vista historiográfico, são traçados pontos que marcaram a concepção da infância ao longo da história, com ênfase em fatores que deram visibilidade às crianças e foram determinantes para as transformações em seu estatuto social. Dentre eles a escolarização, os direitos e o consumo.

Embora conscientes de que essa história é em parte definida por registro de adultos e por instituições adultas (DEL PRIORE, 2010; STEARNS, 2006), torna-se possível verificar que aspectos e fenômenos presentes nos discursos a respeito da infância contemporânea decorrem de uma base que vem sendo construída principalmente no período moderno, mas iniciada ainda na passagem das sociedades agrícolas para as industriais e intensificada na globalização.

SUMÁRIO

Finalmente, busco romper a polarização entre estrutura e ação/agência, entre crianças e mídias, ao assumir que, ao mesmo tempo em que são afetadas por lógicas midiáticas e externalidades, as crianças produzem e fazem circular significados que viabilizam essas lógicas e as estabilizam através do tempo.

O PAPEL DAS CRIANÇAS NOS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO

A construção social da infância é marcada pelos princípios da negatividade, da exclusão, do anonimato e de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalistas (BUCKINGHAM, 2007; CORDEIRO; COELHO, 2009; QVORTRUP, 2011; SARMENTO, 2009), por meio dos quais determinadas características e condições foram negadas às crianças.

Dentre elas, a criação de conteúdos e disposições que constituem sua geração, a participação ativa nos assuntos da esfera pública e a sua visibilidade enquanto sujeitos sociais. Em outras palavras, as crianças foram compreendidas em função da incapacidade, daquilo que não eram e do que não conseguiam fazer (BUCKINGHAM, 2007; CORDEIRO; COELHO, 2009).

Liderados por uma abordagem desenvolvimentista que até então dominava os estudos do campo, estes posicionamentos contribuíram para que as crianças fossem vistas como indivíduos passivos e incompetentes, seja na percepção da micropolítica, em suas interações e nos espaços onde viviam, ou da macropolítica, em que não tinham representação política (REGO, 2013).

O crescimento de perspectivas interpretativas nas ciências sociais – principalmente o interacionismo simbólico, a fenomenologia

SUMÁRIO

e as abordagens construcionistas – lançaram as bases para o surgimento da Nova Sociologia da Infância, a qual orientaria o campo dos *Childhood and Children Studies*.

Dessa forma, a partir da segunda metade do século XX as ciências sociais deram novos direcionamentos ao estudo das crianças ao enxergá-las como atores sociais, dando-lhes um papel mais ativo nos processos de socialização e contemplando a realidade social e os aspectos da vida cotidiana.

Um dos principais pontos relativos aos Estudos da Infância é a incorporação do modo de perceber teoricamente a criança como sujeito ativo e determinante na construção das suas próprias culturas, das vidas daqueles com quem interagem e das sociedades em que vivem (PROUT; JAMES, 1997). A criança já não é mais considerada “[...] como algo maleável que a moral e a autoridade moldariam, mas como um parceiro com o qual é preciso negociar.” (SIROTA, 2001, p. 18). O campo é construído, assim, a partir da crítica ao conceito de socialização.

Marcada pelas lógicas da racionalidade, naturalidade e universalidade, a sociologia em geral – e particularmente a sociologia da educação – esteve limitada à concepção determinista durkheimiana da natureza da educação (SIROTA, 2001). Seu pensamento se situa no quadro teórico da relação indivíduo/sociedade, que, apesar de não serem tratados por ele como opostos, estão inseridos numa relação primazia, no qual a sociedade antecede e transcende o indivíduo, agindo de forma determinante na sua formação.

Durkheim (1965, p. 41) trata o processo de socialização sob o prisma da educação, na qual os pais e os mestres exercem ação sobre gerações mais jovens, de crianças e adolescentes, que “não se encontram ainda preparadas para uma vida social”, fixando determinados ideais na consciência de seus educandos. É por meio do ensino que a criança se torna “não o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja” (DURKHEIM, 1965, p. 81).

SUMÁRIO

Para o sociólogo, a educação é a “socialização metódica das novas gerações” (p. 41), cuja finalidade é criar um ser que desenvolve aptidões que vão além do instinto, além do que possivelmente aprenderíamos por nós mesmos, de modo individual e espontâneo, constituindo-nos enquanto seres individuais e sociais⁸. Por intermédio da educação, a ação coletiva edifica um ser novo que representa “o que há em nós de propriamente humano” (DURKHEIM, 1965, p. 45), equivalendo nossa constituição enquanto humanos a nossa capacidade de ser social.

Por muito tempo, adotar esse ponto de vista pressupôs considerar as crianças um “devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação” (BUISSON, DURKHEIM, 1911, *apud* SIROTA, 2001, p. 09), aquilo que Tomaz (2017a) descreve como o momento de *crescer para ser alguém* na vida.

Para Durkheim (1965, p. 53), enquanto o educador mantém a criança submetida a sua influência, ela fica, “por condição natural, em estado de passividade [...]. A consciência não contém ainda senão pequeno número de representações, capazes de lutar contra as que lhe são sugeridas; a vontade ainda é rudimentar. Por isso, a criança é facilmente sugestível”. Nesta relação, é inscrita, então, uma forte relação de autoridade moral e de poder devido à “superioridade da experiência e da cultura” dos mestres e pais.

Destarte, a Sociologia se ocupa da criança enquanto objeto na condição de “aluno” (SIROTA, 2001) ou na posição de desviância

SUMÁRIO

- 8 O ser individual é constituído de todos os estados mentais que se relacionam somente com o indivíduo e com os acontecimentos de sua vida pessoal. Já o social é o sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem o grupo ou grupos dos quais o indivíduo faz parte. Embora reconheça que os indivíduos têm disposições inatas e a educação se aplicará a essas características, Durkheim afirma que elas são muito gerais e vagas, e ratifica a determinação das situações externas aos seres (DURKHEIM, 1965, p. 50-52). Da mesma forma, também aponta que o educador “deve ter em conta o germe da individualidade” no momento em que o homem atingir “certo grau de civilização” (p. 68), quando o ensino será guiado pelo pensamento pedagógico. Mas isso ocorreria em outra sociedade, e não no seu contexto de reflexão.

ou autoexclusão (SARMENTO, 2008) e recai no impasse sociológico do protagonismo das estruturas sobre o agente/ator, da sociedade sobre o indivíduo.

A naturalidade da imaturidade, fragilidade e limitação infantil se conectam tanto a uma perspectiva sociológica das crianças (por meio de sua linguagem e interações, por exemplo), quanto ao prisma biológico, individual e psicológico. É nesse ponto que, nos discursos psicológicos hegemônicos do século XX, a criança é considerada como um indivíduo universal que passa por determinados estágios de aprendizado para alcançar a racionalidade adulta.

A universalidade atribuída às crianças é ilustrada, de certo modo, na singularidade presente na palavra “*child*”, que aparecia com frequência nas investigações. “As crianças não aparecem: ‘a criança’, como a manifestação corporal do desenvolvimento cognitivo da infância para a idade adulta, representa todas as crianças” (PROUT; JAMES, 1997, p. 11, tradução nossa⁹).

O mesmo pode ser visto no nome dado ao empreendimento teórico, social e político do psicólogo estadunidense G. Stanley Hall que, com base no evolucionismo, defendia que a criança era uma espécie de repositório biológico de elementos valiosos para o desenvolvimento humano (TOMAZ, 2017b). Em 1983, publicou *Child Study as a basis for psychology and psychological teaching* e *Child Study: the basis of exact education*, trabalhos que sugeriam a substituição das crianças, sujeitos plurais e variáveis, pelo estudo da criança, sujeito universal (WARDE, 2014).

O complexo conceito de socialização varia segundo as correntes da Sociologia, da Psicologia e da Antropologia, fundamentando-se

9 Traduzido de “*Children do not have to appear: ‘the child’, as the bodily manifestation of cognitive development from infancy to adulthood can represent all children*”.

dos entendimentos mais deterministas às abordagens mais dialéticas (BELLONI, 2007). Nesse campo, as concepções da psicologia social de George Herbert Mead (1972) têm contribuições importantes para pensarmos na socialização pelo prisma dos processos comunicacionais (FRANÇA, 2007).

Para ele, todo o processo de socialização dos indivíduos é pensado com base em sua capacidade de conduta reflexiva, a qual se dá por meio da comunicação simbólica e da linguagem. É no processo de desenvolvimento do *self* que uma pessoa, ao se comunicar, assume o papel de sujeito e de objeto, uma vez que, ao mesmo tempo em que comunica, apropria-se do papel social da outra e é capaz de reagir à resposta que recebe.

Esse ponto de vista está diretamente associado à comunicação humana, cuja realização depende de uma dualidade na ação: os gestos significativos são, ao mesmo tempo, estímulo e resposta. Eles afetam não apenas o outro, mas o próprio indivíduo que o produz, assim, o gesto “existe no e através do outro” (FRANÇA, 2007, p. 4).

O filósofo aborda três etapas nas quais os jovens desenvolvem suas personalidades. A primeira delas ocorre no início da infância, sob a forma da atividade lúdica, quando a criança adota papéis particulares em suas brincadeiras e se comporta com base nas referências interpessoais e nos atos sociais em que participa. Um exemplo muito frequente é brincar de “papai e mamãe”, de policial, professor(a), veterinário(a), médico(a), etc. Há uma apropriação específica, construída somente a partir dos papéis que já conhecem.

O segundo momento é constituído com base nos jogos, com regras e normas explícitas, quando a criança assume um pensamento mais abstrato e adota a atitude do *outro generalizado*, que é a atitude de toda a comunidade, do grupo social. Isto é, não há um referente

SUMÁRIO

específico e individual como anteriormente, as ações serão baseadas em um todo coletivo, em um sistema de significações sociais e comuns.

O terceiro momento ratifica a superação do dualismo indivíduo/sociedade. G. H. Mead (1972) entende que as experiências subjetivas do indivíduo devem ser postas em relação com os processos e as interações sociais. Essa relação é caracterizada pela dependência mútua e pela ação do organismo sobre o meio, e vice e versa. Posto isso, o processo de socialização é concluído na adolescência, quando o indivíduo se apropria subjetivamente do espírito da sociedade e é capaz de relacionar os conteúdos subjetivos de suas experiências consigo mesmo.

Há, dessa maneira, um processo reflexivo dentro do qual surge o *self*. A personalidade social do indivíduo não está presente desde o nascimento, ele se desenvolve de acordo com a experiência, os processos sociais, e as relações que são inseridas nela. Por conseguinte, o processo de socialização não se dá somente pela internalização da cultura, mas pela interação com o *outro* e pela capacidade de se colocar no seu lugar e de se tornar um objeto para si mesmo (um *self*).

A relevância das dimensões subjetiva e social aparece nas duas fases distintas de desenvolvimento do *self*, nomeadamente “*mim*” e “*eu*”. O *mim* é a parte do indivíduo que se relaciona às atitudes dos outros, isto é, tem os hábitos e as reações que todos têm por representar uma organização definida da comunidade. O *eu* é uma reação a essas atitudes, uma expressão de si mesmo. Nunca inteiramente calculável, representa a fração mais independente das normas sociais, a fração da personalidade que abre espaço para a individualidade/particularidade e a criatividade. O *eu* provoca o *mim*, ao mesmo tempo em que reage a ele. “Se não houvesse essas duas fases, não existiria responsabilidade

SUMÁRIO

consciente, nem haveria nada novo na experiência” (MEAD, 1972, p. 205, tradução nossa¹⁰).

Desse modo, o autor enfatiza o caráter social do *self* a partir da comunicação simbólica, sem minimizar seus aspectos subjetivos e criativos, aspectos que tornam possível a criação e recriação das pessoas e de suas comunidades.

Ao pensar nos processos de socialização no cenário contemporâneo sob o olhar de Mead (1972), os campos de trocas simbólicas são estendidos para as ambiências digitais; as experiências das crianças e suas referências são diversificadas à medida que interagem e se relacionam com um maior número de indivíduos; e a linguagem é compreendida sob um novo padrão de codificação e decodificação, no qual protagonizam, além da palavra, símbolos visuais, representados virtualmente por diferenças entre os algarismos 0 e 1.

Logo, para além da predominância de determinadas correntes científicas, o conceito de socialização é inscrito teoricamente de acordo com os contextos históricos das sociedades. As importantes transformações trazidas pelas mudanças sociais de cada época e pelo estatuto social e visibilidade de grupos e indivíduos acentuam as nuances do conceito e a necessidade de entendê-lo a partir de cada tempo (BELLONI, 2007).

Nesse entendimento, tanto a visibilização das crianças enquanto sujeitos sociais no decorrer da modernidade como a introdução das TICs em ambientes privados e públicos podem ser vistos como fatores que vêm alterando significativamente a forma de entender os processos de socialização. Para Belloni (2009),

A socialização é um conjunto de processos pelos quais o indivíduo é *construído* [...] pela sociedade global e local, processos durante

10 Traduzido de “Si no tuviese dichas duas fases, no podría existir la responsabilidad consciente, y no habría nada nuevo en la experiencia”.

os quais o indivíduo adquire (incorpora, integra, interioriza, apropria-se de) modos de pensar, fazer e de ser socialmente situados. Trata-se de processos fundamentalmente ativos que se desenrolam durante toda a vida, por meio de práticas e experiências vividas, não se limitando, de modo algum, a um simples adestramento realizado pela família, pela escola e outras instituições especializadas. [...] Esse processo, extremamente complexo e dinâmico, integra a influência de todos os elementos presentes no meio ambiente e exige a participação ativa da criança, sendo resultado da interação da criança com seu universo de socialização. (BELLONI, 2009, p. 69, grifo do autor).

Considerar as crianças como atores sociais de plenos direitos e ativos em seus processos de socialização implica reconhecer a “capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20).

Nessa perspectiva, há duas principais abordagens no campo das culturas infantis: as culturas elaboradas por adultos para as crianças e sobre elas; e as culturas elaboradas pelas crianças. Seriam as culturas infantis específicas das crianças, ou elas estariam vinculadas ao mundo adulto? (BARBOSA, 2014). Ainda, os processos de socialização possibilitam a criação de culturas próprias, ou apenas a reprodução de estruturas simbólicas?

A PRODUÇÃO DE CULTURAS PRÓPRIAS

Inspirado pelo interacionismo simbólico, em uma série de pesquisas com crianças em seus ambientes escolares, o pesquisador William Corsaro (2011) observou a importância das interações entre crianças de idades semelhantes nos seus processos culturais e trouxe dois importantes conceitos para o campo disciplinar.

O primeiro deles diz respeito à forma como as crianças produzem culturas por meio da interação entre elas. Nesse sentido, é por meio de encontros e interações presenciais que elas produzem *culturas de pares* locais. Ou seja, é nos encontros cotidianos que estabelecem atividades ou rituais que as caracterizam enquanto grupo e as possibilitam compreender o mundo adulto por meio de suas interpretações.

Essa apropriação das informações vindas dos adultos é entendida sob o conceito de *reprodução interpretativa*: os processos de socialização na infância não consistem na incorporação de uma cultura já estabelecida pelos adultos, mas nas mudanças operadas nessas culturas em momentos de reinterpretação. Isto é, as crianças reproduzem o que recebem, mas a seu próprio modo, transformando a sociedade e elas mesmas.

Sarmiento e Pinto (1997) acentuam que, mesmo sustentadas numa epistemologia própria, as culturas infantis são criadas com base na interlocução das experiências das crianças com outros mundos de vida colonizados pelos adultos, como a escola e as práticas familiares. Os produtos culturais constituídos para os jovens, como desenhos animados e parques temáticos, por exemplo, passam por um processo de reinterpretação pelas crianças, que ativam processos simbólicos e culturais pertencentes a culturas sociais globalizadas, as suas comunidades e as suas culturas de pares.

Para entender essas dinâmicas, Sarmiento (2003) classifica as culturas da infância em quatro eixos estruturadores: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

O primeiro deles faz referência à construção cultural no âmbito das relações com os pares, com os adultos e, numa perspectiva diacrônica, com crianças mais novas, o que contribui para a perpetuação de conhecimentos, rituais, brincadeiras e jogos.

SUMÁRIO

O segundo é protagonizado pelo *brincar com o outro* como uma condição de aprendizagem da sociabilidade e como traço inerente das culturas infantis.

O terceiro se refere aos dois universos de referência das crianças, o real e o imaginado. É no processo de imaginação do real que “as crianças transpõem o real imediato e o reconstróem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para o seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem” (SARMENTO, 2003, p. 16).

Por fim, o quarto diz respeito a não linearidade temporal, ao fato de as crianças construírem seus fluxos de interação em uma “cadeia potencialmente infinita”, em um tempo habitado na proporção de suas rotinas e necessidades.

O lugar da infância é, então, “um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças” (SARMENTO, 2003, p. 02-03). Ou seja, “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado — pelo contrário, é, mais do qualquer outro, extremamente permeável [...]” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 21).

Por esse ângulo, a *socialização* pode ser entendida como um processo complexo que tem em seu âmago as dinâmicas comunicacionais, por intermédio destas as crianças constroem suas lógicas de estar no mundo e se relacionar com o outro, apropriando-se de estruturas simbólicas previamente estabelecidas e produzindo novas culturas segundo seu olhar. Trata-se, portanto, de um fenômeno desigual e heterogêneo, sem início e final demarcados, tanto pelas múltiplas referências e universos com os quais esses jovens socializam, quanto pelos processos de subjetivação que operam.

SUMÁRIO

ESTRUTURA, PERÍODO OU GERAÇÃO?

Assim como as perspectivas interpretativas possibilitaram a compreensão da postura mais ativa da criança, as possibilidades trazidas pelo interesse do estruturalismo nos estudos da semiologia abriram caminho para a sugestão de que certos grupos sociais poderiam possuir distintos pontos de vista do mundo social (PROUT; JAMES, 1997; SIROTA, 2001) e para a adoção da infância enquanto estrutura social e cultural.

Destacam-se, nesse meio, pressupostos/teses apresentados nos textos de Alan Prout e Allison James (1997, p. 08) e do sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup (2011, p. 203-211)¹¹, os quais, quando postos em diálogo com outros pesquisadores do campo, fornecem um programa de estudos para o aprofundamento da investigação sociológica da infância, a começar pela polissemia semântica que o termo oferece.

Para tratar de três distintas formas que compõem os sentidos do conceito, Qvortrup (2010) aborda o entendimento da infância enquanto *período*, enquanto *categoria permanente em desenvolvimento*, e enquanto *categoria geracional*.

O estudo da *infância enquanto período* considera a infância como um rito de passagem, uma fase cronológica da vida do sujeito. Compreende-se, então, que esse conceito exige uma abordagem teórica e metodológica focada nas características da criança individualmente, ou seja, estuda-se o desenvolvimento da criança de maneira particularizada, descrevendo a transição de um período para o outro. De forma semelhante, essa interpretação tende a adotar estágios de evolução, viabilizando o entendimento da socialização

SUMÁRIO

11 A versão original deste artigo foi publicada em 1993, na *Eurosocial Report Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, n. 47, p. 11-18.

como processo de inculcação e a abordagem da postura passiva e incompetente das crianças.

É importante ressaltar, neste ponto, que a abordagem da infância enquanto período não antecipa esse posicionamento e se adequa a determinadas áreas do saber, desde que encarado como período de transformações (e não de evolução), como a pediatria, e visto em um contexto social mais abrangente.

Contudo, tal apreciação não dialoga com estudos sociológicos da infância, os quais prezam pelos aspectos macrossociais em detrimento das disposições somente individuais, bem como compreendem a infância como uma categoria social, modificada quantitativamente e qualitativamente, uma vez que permanece independentemente de quantas crianças entram ou saem dela (QVORTRUP, 2011).

A investigação da infância enquanto *categoria permanente em desenvolvimento* ocasiona a análise do desenvolvimento da infância, em sua homogeneidade, cuja dinâmica se situa entre as propriedades estruturais e as ações dos agentes sociais. Nessa perspectiva, a infância é uma categoria social que permanece ao longo dos anos, independentemente dos que deixam de ser ou dos que se tornam crianças. Ou seja, ainda que com transformações sujeitas à agência e à ação, a infância não tem um início, meio e fim; ela continua a existir, entre mudanças e continuidades.

Essa concepção fornece o contra argumento para os discursos que pregam o desaparecimento da infância: “a infância [...] transforma-se constantemente, da mesma forma que a idade adulta e a velhice também se modificam. Essas transformações não podem esconder, no entanto, a contínua existência e realidade da infância enquanto categoria estrutural” (QVORTRUP, 2010, p. 637), enquanto espaço social para a vivência dos sujeitos.

SUMÁRIO

Por fim, adotar o conceito de infância enquanto *categoria permanente geracional* coloca em perspectiva as distintas categorias (infância, idade adulta e velhice) que convivem em determinado período histórico e depreende uma relação intergeracional caracterizada por construções sociais específicas. Nesse caso, a unidade de análise é a geração e as relações entre elas, bem como as diferenças existentes em um período de tempo em comum.

No campo das Ciências Sociais, é importante adotar a infância enquanto uma categoria que deve ser pensada como uma estrutura em constante transformação. Não obstante, ao investigá-la somente sob essa perspectiva, é possível que se incorra em pensá-la em sua universalidade, desprezando as relações e particularidades que fazem parte do universo das crianças enquanto gerações sociológicas com distintas configurações.

A partir de então, a articulação entre infância como estrutura e como geração recai no debate teórico no qual o conceito de *geração* está inscrito, utilizado de forma polissêmica por diferentes disciplinas no campo científico (FEIXA; LECCARDI, 2010).

PENSAR SOBRE “GERAÇÃO”: OS DESAFIOS DO CONCEITO

A discussão em torno do termo traz pelo menos três tensões no campo de análise: os dualismos situados entre o que seria biológico ou cultural na definição de uma geração; as experiências e características que poderiam ser consideradas como representativas; e os limites e fronteiras que diferem uma geração da outra (BUCKINGHAM, 2006).

Os dualismos entre o tempo natural e mecanicista e o tempo histórico e social são observados nas vertentes positivista e histórico-

romântica. Na primeira, predominante no pensamento liberal francês, as gerações são entendidas como sucessões que representam progresso. Haveria uma visão matemática pela qual as novas gerações substituiriam as velhas dentro de um tempo quantitativo medido – 30 anos –, visão sustentada pela maioria de seus autores, incluindo um de seus protagonistas, August Comte.

O objetivo, então, seria encontrar uma lei geral do ritmo da história que fosse construída com base na lei biológica de duração de vida do homem. Assim, o desgaste do sujeito social acompanharia o desgaste do sujeito biológico, em uma concepção linear do progresso (FEIXA; LECCARDI, 2010; MANNHEIM, 1993¹²; WELLER, 2010).

Já o pensamento histórico-romântico alemão apresenta uma concepção qualitativa do tempo, em que “o problema geracional se transforma no problema da existência de um tempo interior que não é mensurável, sendo compreensível somente como algo puramente qualitativo [e subjetivo]” (MANNHEIM, 1993, p. 199, tradução nossa¹³). A geração, entendida pela *contemporaneidade*, representaria um conjunto de pessoas que partilham a mesma soma de experiências – sujeitos contemporâneos, independentemente da idade, experimentam influências homogêneas características da cultura intelectual e da situação político-social em voga.

O tempo humano advém da capacidade do sujeito de transcender o tempo cronológico percorrido e construir experiências dentro de um todo homogêneo. Desse modo, o conceito de geração é compreendido segundo as influências similares em determinado período e as definições baseadas em dados cronológicos são descartadas (FEIXA; LECCARDI, 2010; MANNHEIM, 1993; WELLER, 2010).

SUMÁRIO

12 O original foi publicado em 1928, na língua alemã.

13 Traduzido de “*el problema generacional se transforma en el problema de la existencia de un tiempo interior no mensurable y que sólo se puede comprender como algo puramente cualitativo*”.

Mannheim (1993) lança críticas para ambas as vertentes. Por um lado, a perspectiva positivista simplifica os processos sociais, atribuindo à velhice um estigma de conservadorismo e à juventude um caráter “tempestuoso”. Além disso, os intervalos cronológicos pensados para o estabelecimento de fronteiras geracionais são problemáticos na medida em que o nascimento de indivíduos é constante, ou seja, não há como definir uma pausa de 30 anos para que nasçam novas gerações.

Em contrapartida, a histórica-romântica deixa passar o fato de que diferentes grupos etários vivem distintos tempos interiores em um mesmo período cronológico. Mannheim (1993) recorre à expressão cunhada pelo historiador de arte Pinder, “*não contemporaneidade dos contemporâneos*” para ilustrar que “[...] para cada indivíduo o mesmo tempo é um tempo distinto; ou seja: uma época distinta e própria de cada um, que é partilhada somente com seus coetâneos” (PINDER, p. 21, *apud* MANNHEIM, 1993, p. 200, tradução nossa¹⁴). Logo, é preciso considerar as diferenciações existentes entre pessoas que vivem o mesmo tempo histórico. À vista disso, problematiza o conceito alicerçado em três entendimentos: posição geracional, conexão geracional e unidade geracional.

O que constitui a posição comum no âmbito social é a possibilidade – que se torna uma potencialidade, uma vez adquirida no mesmo período – de participar, presenciar e viver os mesmos acontecimentos e experiências semelhantes, e, sobretudo, de interpretá-los e processá-los de forma semelhante.

A posição que uma pessoa de determinada classe ocupa no âmbito sócio-histórico, por exemplo, não é dada por uma associação ou pertença à comunidade, é uma condição interior a ela mesma que gera uma “modalidade específica de vivência e pensamento,

14 Traduzido de “*para cada uno el mismo tiempo es un tiempo distinto; a saber: una época distinta y propia de él, que sólo comparte con sus coetâneos*”.

uma modalidade específica de engajamento no processo histórico” (MANNHEIM, 1993, p. 209, tradução nossa¹⁵). Em outras palavras, esse indivíduo tende a ocupar certa posição a partir do que lhe é disponibilizado e mais ou menos determinado.

Essa posição se fundamenta nas estruturas biológicas na medida em que os sujeitos que nascem no mesmo ano ou em tempos próximos se encontram em posições semelhantes. No entanto, podem ser constituídas também por fatores subjetivos, sociais e culturais. O natural/biológico, dessa maneira, condiciona a posição geracional, mas não exclusivamente.

Se a posição geracional é a possibilidade, a potencialidade de vir a adquirir experiências comuns acumuladas, a conexão geracional transita entre os indivíduos que efetivamente participam de uma prática coletiva no “destino comum” da “unidade histórico-social”. O vínculo é produzido a partir dessa vivência e reflexão em torno do mesmo acontecimento.

Enquanto a conexão reflete a participação, a unidade geracional se filia ao campo ideológico, à interpretação, à forma como esses indivíduos percebem, reagem e produzem sentidos de maneira semelhante. Por isso, no âmbito da mesma conexão geracional pode haver várias unidades geracionais. As pessoas que vivenciaram fatos históricos como as guerras, as ditaduras, as crises econômicas e os movimentos ideológicos, por exemplo, compartilham uma conexão geracional, mas têm distintos posicionamentos e perspectivas sobre eles. Isto é, não há uma unanimidade sobre a interpretação dos fatos, o que faz surgir diferentes unidades geracionais no âmbito de uma mesma conexão.

SUMÁRIO

15 Traduzido de “*modalidad específica de vivencia y pensamiento, una modalidad específica de encajamiento en el proceso histórico*”.

A utilização de meios de comunicação digitais e conectados e a globalização econômica, política e cultural ampliaram as possibilidades de crianças e adultos participarem das mesmas experiências, uma vez que a virtualidade da rede é desterritorializada e pode ser síncrona ou assíncrona, permitindo que se consuma e se vivencie os mesmos conteúdos/acontecimentos em distintos locais geográficos, no momento em que ocorrerem ou posteriormente. As mídias possibilitam que esses sujeitos compreendam as experiências de forma similar por meio do agendamento de assuntos globais e locais que são cobertos pelos veículos, de lógicas sacramentadas e de seus discursos. Além disso, são, juntamente com a cultura do consumo, organizadoras de identidades e diferenças entre gerações ao defini-las e redefini-las (BUCKINGHAM, 2006).

Todavia, seria superficial definir as gerações em termos absolutistas (BUCKINGHAM, 2007) e afirmar que essas conexões são constituídas unicamente no âmbito das produções estético-culturais mais promovidas pelos meios de comunicação. Do mesmo modo, é relativo o fato de que as discussões travadas em instituições de socialização, como a família e a escola, exercem pouca influência na maneira como os jovens se orientam (WELLER, 2010), uma vez que há uma necessidade de transmissão constante de bens culturais (MANNHEIM, 1993).

O ponto interessante em Mannheim (1993) é o rompimento com a ideia de uma geração concreta e coesa e o entendimento de que uma geração passa a ser concebida não somente em contraste com outras, ou seja, pelo valor da diferença, mas nas conexões geracionais, na constante interação e na troca de papéis, em um processo dinâmico (WELLER, 2010).

O conceito de gerações de Mannheim [...] nos instiga a centrar nossas análises nas intenções primárias documentadas nas ações e expressões de determinados grupos, ao invés de

SUMÁRIO

buscamos caracterizar suas especificidades enquanto grupo. Perguntar-se pelos motivos das ações desses atores coletivos envolvidos em um processo de constituição de gerações, implica ainda em uma análise da conjuntura histórica, política e social a partir de uma perspectiva que poderíamos situar no nível macro, bem como do conhecimento adquirido pelos atores nos espaços sociais de experiências conjuntivas, e que poderíamos denominar como sendo uma análise no campo micro. (WELLER, 2010, p. 218-219).

Destarte, a geração pode ser entendida como “[um] período de tempo no qual a identidade é estabelecida com base em um sistema inalterado de significados e possibilidades” (MANNHEIM, 1993, p. 256, tradução nossa¹⁶). De certo modo, ao pensar na relação entre o natural e o social, a abordagem de Mannheim (1993) dialoga com aquilo que Abrams (1982) entende como uma geração sociológica: “uma sucessão de vidas biológicas que vivem sob o mesmo mundo histórico, produzindo e reproduzindo a mesma identidade típica” (ABRAMS, 1982, p. 249, tradução nossa¹⁷).

Na visão do sociólogo inglês, o problema das gerações é um problema concernente a uma fase que tem dois calendários: o da vida biográfica do indivíduo e o da experiência histórica, em um processo que entrelaça indivíduo e sociedade em uma produção mútua. Ou seja, as identidades são construídas e estabelecidas por meio da mescla de dois tempos historicamente organizados: o tempo individual, que conota uma geração biológica, e o tempo social.

Nesse sentido, a idade biológica fornece problemas e possibilidades de ação distintas, organizadas, pela modernidade e pelo sistema capitalista de produtividade, por modelos ideais de fases da vida – o que se espera da infância, da juventude, da adultez e da

SUMÁRIO

¹⁶ Traduzido de “[a] span of time within which identity is assembled on the basis of an unchanged system of meanings and possibilities”.

¹⁷ Traduzido de “a succession of biological lives lived within the same historical world making and re-making the same typical identity”.

velhice? Por isso, novos estilos de identidade são construídos com base em recursos e privilégios específicos historicamente introduzidos pelas gerações biológicas.

Da mesma forma, os recursos para a mudança individual e social também podem ser produzidos e disponibilizados por eventos históricos, agregando distintas gerações biológicas dentro de uma geração sociológica – crianças, adultos e idosos, que a princípio são pensados como parte de distintas gerações, marcados pelo fatídico 11 de setembro nos Estados Unidos, por exemplo. Entretanto, devemos ter em mente que a construção de novas gerações sociológicas nem sempre se atém a um momento histórico específico:

O processo é, de fato, mais um processo e menos um evento limitado por uma série de estágios conforme visto naqueles estudos [estudos sobre momentos históricos marcantes, como o Nazismo e a Escravidão na América do Norte]. Gerações com distintos tipos de identidade aparecem, mas as raízes a partir das quais essas identidades crescem se ramificam profundamente nas sequências de formações de identidades passadas. (ABRAMS, 1982, p. 260, tradução nossa¹⁸).

As transformações ocorrem de forma lenta e gradual, até nos encontrarmos em um novo contexto identitário – por isso há uma dificuldade de demarcar os limites entre as gerações. Os termos “Geração Digital”, “Baby Boomers” e “Gerações X, Y e Z”, dentre outros, são frequentemente utilizados como recursos de marketing e da comunicação midiática e não representam uma realidade absoluta, devendo ser pensados em sua complexidade. Em um contexto no qual as crianças têm oportunidade para se comunicar, é fundamental entender como elas podem construir-se e construir novos padrões de gerações sem nos atermos a visões essencialistas e discursivas de gerações demarcadas e das relações entre as crianças e as mídias.

SUMÁRIO

¹⁸ Traduzido de “*The process is in fact more of a process and less of an event-bounded series of stages than those studies imply [...] Generations with their distinct identity-types appear, but the roots from which they have grown ramify deeply within sequences of past identity formation*”.

ABORDAGEM COMPLEMENTAR ENTRE ESTRUTURA E GERAÇÃO

Partindo dessas conceituações, a *categoria permanente em desenvolvimento* e a *categoria permanente geracional* (com a problematização que o termo geração demanda) podem ser complementares para uma base analítica mais ampla da infância. Desde que se entenda que os sujeitos inevitavelmente vivem suas experiências com base nos diversos relacionamentos sociais, identificar o desenvolvimento da infância ao longo da história pressupõe compreender os seus sentidos produzidos a partir das próprias crianças e da sua relação com o outro. Ou seja, compreender como as relações geracionais se engendram no decorrer do tempo possibilita uma leitura completa da infância enquanto estrutura e construção social.

Por conseguinte, a infância é uma estrutura/categoria permanente que, ao se articular com outras propriedades estruturais e de ação, age sobre as categorias geracionais e sobre os processos de subjetivação das crianças (assim como as ações agem na construção da infância, conforme argumentado anteriormente). Isto é, a infância se produz e reproduz historicamente dentro de um determinado contexto relacional e de experiências compartilhadas. Tal posicionamento preconiza, para as investigações do campo, a análise de fatores que vem construindo o ideal de infância ao longo do tempo, com o intuito de compreender a geração no tempo presente.

Sobre esse entendimento, Prout (2010) reconsidera alguns dos posicionamentos da Nova Sociologia da Infância, afirmando, por exemplo, ao ressaltar o dualismo natureza e cultura, que “o [seu] caráter híbrido [...], em parte natural e em parte social, parece claramente incômodo para a mentalidade moderna, com sua preocupação em dicotomizar os fenômenos” (PROUT, 2010, p. 736).

SUMÁRIO

De forma semelhante, Stearns (2006, p. 15) afirma que “[...] a história da infância impõe um confronto entre o que é ‘natural’ na experiência das crianças e o que é construído por forças históricas específicas, (sendo) [...] essa confrontação tanto estimulante quanto instrutiva”. Considerar a infância como um *constructo* social, de fato, pode acirrar essa divisão, por isso é preciso equilibrar as diferenças cognitivas, inerentes às faixas etárias, e as culturais.

Conceber a infância como uma *forma estrutural* (QVORTRUP, 2011) e uma *construção social* (PROUT; JAMES, 1997) prediz a necessidade de identificar sob quais condições e contextos ela é determinada e produzida. Em vista disso, o campo de atuação da Sociologia da Infância se insere na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social (SARMENTO, 2008).

Ao estudar infância, as crianças não são as únicas unidades/ sujeitos de análise, pois as pesquisas devem se ocupar também com fenômenos da totalidade da realidade social, considerando as relações complexas e não lineares que constituem os processos de socialização e as estruturas sociais (como relações de classe e gênero) que, ao serem associadas a características interindividuais, tornam a comunicação de saberes e valores ainda mais complexa e expande os limites analíticos e conceituais da sociologia para os processos de subjetivação.

Assim, ao mesmo tempo em que a condição social da infância apresenta traços de homogeneidade enquanto categoria social e geração biológica – por exemplo, crianças não exercem direitos políticos; ou, ainda, crianças passaram a compor o mercado consumidor –, é também heterogênea na intersecção com outras categorias/variáveis sociais, como a condição das crianças de distintas etnias, classes sociais, gêneros, subgrupos etários (SARMENTO, 2003, 2008).

SUMÁRIO

A universalidade e naturalidade da infância, vistas em concepções desenvolvimentistas que prezam pelo caráter biológico e abstrato das crianças, é substituída pela ideia de pluralidade de infâncias (PROUT; JAMES, 1997), que se formam na articulação entre a homogeneidade e a heterogeneidade e entre estrutura e ação.

Em vista disso, enfatiza-se o duplo objeto de estudo (SARMENTO, 2008; SARMENTO; PINTO, 1997) nas pesquisas do campo. O primeiro deles, *a infância*, assinalada por elementos de homogeneidade e heterogeneidade, socialmente construída sob os discursos de desaparecimento ou empoderamento a partir das definições modernas e em constante articulação com estrutura e agência. O segundo, *as crianças*, referentes empíricos, tomadas como atores sociais e produtoras de suas próprias culturas, também constrangidas pelas propriedades estruturais. Ambos os objetos estão inseridos em uma vigilante tentativa de não reforçar as oposições dicotomizadas entre infância (estrutura) e crianças (ação), presentes no início da consolidação do campo (PROUT, 2010).

EMERGÊNCIAS DE VISIBILIDADE: MARCOS DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

Conforme visto anteriormente, a evolução do constructo da infância produz e reitera uma das principais bases da abordagem teórico-metodológica defendida: a infância como uma construção social e categoria estrutural (PROUT; JAMES, 1997; QVORTRUP, 2010, 2011; SARMENTO, 2008, 2009). Portanto, é construída em conformidade com as urgências históricas de cada contexto e pode ser transformada segundo aspectos demográficos, tecnológicos, econômicos, culturais e ideológicos (PONTE, 2012).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Dito isso, a infância é marcada por panoramas que alteraram significativamente a natureza das crianças e lhes atribuíram e estenderam práticas e sentidos distintos. Vejamos alguns deles: (1) a cultura agrícola possibilitou a visibilidade das crianças no campo do trabalho e como parte produtiva na família; (2) grandes religiões, como o cristianismo e o islamismo, se opuseram ao infanticídio e trouxeram a consciência do louvor às crianças e a necessidade de educação religiosa; (3) a expansão do colonialismo europeu e do tráfico de escravos da África para as Américas intensificou divisões socioeconômicas e perpetuou padrões agrícolas entre famílias, incluindo o Brasil; (4) o florescimento da industrialização na Inglaterra do século XVIII vinculou a criança à demanda de trabalho; (5) os regimes comunistas deram ênfase especial a grupos juvenis e à conscientização política; (6) a globalização econômica intensificou a deterioração das condições de trabalho infantil e afirmou as crianças enquanto consumidoras; e (7) a globalização política promoveu uma agenda crescente voltada para os direitos das crianças.

Dessa forma, quando nos deparamos com discursos que afirmam o desaparecimento e/ou o fim da infância¹⁹, devemos questionar se o que estamos presenciando é, na verdade, um redesenho da infância na contemporaneidade, interpretada socialmente de acordo com a urgência histórica referente à centralidade da tecnicidade e das mídias nos processos de socialização das crianças.

Isto é, a ideia de infância tal qual construída ao longo da história circula sob outros contextos, sentidos e práticas, sendo reinstitucionalizada (SARMENTO, 2003) e ressignificada. O mesmo ocorre em outros aspectos sociais e culturais de outras gerações,

¹⁹ Discursos que partem de abordagens sociais e psicológicas e das formas de educar as crianças (ELKIND, 2003; WINN, 1984), trazendo uma perspectiva mais conservadora, moralista e nostálgica; ou que identificam como grande causa as mídias eletrônicas (MEYROWITZ, 1985; POSTMAN, 1999), seus modelos ideológicos e capital empresarial (STEINBERG; KINCHELOE; 2001).

vistos, por exemplo, em investigações sobre as representações da velhice na mídia e acerca de como idosos e jovens têm reorganizado suas práticas a partir da utilização de tecnologias midiáticas.

Para compreender a infância na contemporaneidade a partir das experiências das crianças com as tecnologias midiáticas e o consequente encaminhamento da infância contemporânea, é preciso levantar marcos importantes que fizeram parte do processo de construção da infância moderna. Em suma, um esforço de regressar ao passado para perceber o presente. Não se trata de uma tentativa de resgatar historicamente o processo – longo e complexo, que se entrelaça com a história da humanidade –, mas de sublinhar aspectos relevantes para o percurso investigativo deste trabalho.

Infância, inocência e proteção

Os meios de comunicação são centrais nos estudos de Postman (1999), cujos argumentos a respeito do desaparecimento da infância são atrelados, especialmente, a “como a prensa tipográfica criou a infância e como a mídia eletrônica a faz ‘desaparecer’” (POSTMAN, 1999, p. 12).

O autor aposta na separação entre aqueles que podem e os que não podem ler como o grande divisor das idades infantil e adulta, depositando na alfabetização a possibilidade de ter acesso a “segredos valiosos”: segredos teológicos, políticos, sociais, culturais e acadêmicos; segredos sobre relações sexuais, sobre dinheiro, violência, doença, morte, relações sociais, etc.; informações que passaram a ser inapropriadas e inadequadas para crianças.

Para ele, o prenúncio da ideia de infância nos foi dado pelos gregos, quando a ideia de escolarização começou a ser concebida. No

entanto, foram os romanos que começaram a estabelecer uma conexão entre a criança em crescimento e a noção de vergonha. Essa conexão, aceita pelos modernos, define a infância a partir da necessidade de proteção dos segredos adultos, especialmente os segredos sexuais (POSTMAN, 1999, p. 21-22).

A concepção de desenvolvimento infantil, no entanto, foi interrompida no mundo medieval devido à falta de alfabetização, à falta do conceito de educação e à falta do conceito de vergonha. Por se tratar de um período não letrado²⁰, a oralidade ainda se mostrava como uma etapa em que se podia identificar certa passagem da vida infantil para a adulta. Por meio do domínio da palavra, que ocorria, em média, aos sete anos, crianças podiam dizer e compreender o que os adultos diziam e compreendiam.

À vista disso, de forma geral, não havia uma consciência da particularidade infantil que as distinguisse dos adultos. Livres de instituições segregadoras, viviam na mesma esfera social dos adultos, com acesso a quase todas as formas de comportamento existentes na cultura do período. Cordeiro e Coelho (2009) rememoram, nesse panorama, a conhecida obra do pintor espanhol Velásquez, “As meninas”, pintada em meados do século XVII, na qual as crianças estão vestidas da mesma forma que adultos, com diferenças apenas no tamanho.

A literatura da época, por exemplo, indica que se acreditava que gestos e alusões que remetesse à sexualidade não tinham consequências sobre as crianças, perdiam sua conotação e eram neutralizados. Isto é, não existia o sentimento de que referências sexuais pudessem macular a inocência infantil (na verdade, não existia a noção de uma inocência infantil).

²⁰ Apesar de haver escolas na Idade Média, ligadas à Igreja ou particulares, não havia uma ideia de educação primária para ensinar a ler e a escrever, ou seja, era inexistente a ideia de educação letrada, de escolarização como preparação para o mundo adulto, adotada na modernidade (POSTMAN, 1999).

Essa situação veio a ser revertida somente no século XVII, quando se iniciavam dois sentimentos característicos da infância (ARIÈS, 1981), frequentemente acentuados em muitos dos discursos que alegam o seu desaparecimento.

O primeiro deles é a paparicação, por meio da qual a criança se tornava uma fonte de distração para os adultos devido a sua ingenuidade, gentileza e graça. Surgido em meio familiar, limitava-se aos primeiros anos da criança e correspondia à ideia de uma infância curta, cujo limite, quando atingido (em torno de cinco a sete anos), transformava o indivíduo em um sujeito apto a circular no meio social com as mesmas perspectivas do adulto.

Alguns dos discursos a respeito do fim da infância alegam que esse tipo de sentimento vem sendo posto de lado devido à pressão para se tornar adulto no campo profissional. “Crianças de 03 anos já estão aprendendo um segundo idioma, e as que entram no ensino básico já têm uma agenda lotada de cursos, aulas extras, grupos de estudo – nenhum pai quer que seu filho fique para trás” (URBIM, 2011)²¹.

Para além da substituição da paparicação pela agenda profissional, esses posicionamentos também consideram que o atual ecossistema midiático desafia os sentimentos modernos da infância ao possibilitar que ela seja também um tempo para ser antes de crescer (TOMAZ, 2017a). As crianças vêm sendo submetidas a lógicas de mercado, a rotinas de trabalho, a “redes sociais comodificadas por marcas diversas” (TOMAZ, 2017a, p. 74) e a sociabilidades que revelam a construção de um *self* constantemente visibilizado, o qual as coloca no mesmo meio social do adulto.

A ética profissional é inculcada cada vez mais cedo. Quando a menina Maisa, então com 7 anos, teve problemas com seu chefe, Sívio Santos (recapitulando: ele a fez chorar duas vezes

21 Artigo publicado pela revista Super Interessante, em plataforma *online*, cujo título declara: “O fim da infância (1850-2009)”.

e a prendeu dentro de uma mala), seus pais logo trataram de esclarecer que ela não deixaria de cumprir os seus contratos com o SBT. (URBIM, 2011).

O segundo sentimento proveio de uma fonte exterior à família: a *inocência* se revelou ao público principalmente por meio da literatura pedagógica dos eclesiásticos, dos homens da lei e dos moralistas, que, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes, buscavam preservar a infância “[...] da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada [...]; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão” (ARIÈS, 1981, p. 146). Desse modo, trouxe ainda duas ideias ao sistema disciplinar: a noção de fraqueza da infância e a responsabilidade moral dos mestres, que exerceram forte influência na mudança do sistema escolar.

Em contraste com as noções de Santo Agostinho, predominantes no Ocidente judaico-cristão por muitos séculos, que “considerava[m] a criança como força do mal em virtude de nascer com o pecado original” (PONTE, 2012, p. 27), o discurso sobre a infância como um tempo de fraqueza, necessidade de proteção e inocência tem suas raízes no pensamento filosófico moderno (BECCHI; JULIA, 1998, p. 147, *apud* PONTE, 2012, p. 27). Este foi influenciado pelo clima intelectual iluminista e romântico para o qual contribuíram filósofos como John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Locke promoveu a teoria da infância ao expor o conceito de *Tábula Rasa*, segundo o qual a mente humana é como uma folha em branco, que gradativamente é preenchida com as experiências desse indivíduo no mundo²².

Essa visão fortalecia a ideia de que os pais e mestres tinham grande responsabilidade pelo que era “preenchido” na vida das

²² Visão compartilhada por Durkheim (1965, p. 42), ao entender que a educação “cria no homem um ser novo”, uma vez que constrói nos seres “quase tudo de novo” a cada geração.

crianças, visto que eram as peças-chave nas primeiras experiências desses indivíduos. Nesse contexto, a criança vinha ao mundo em um estado de inocência e era vista como um cidadão potencial (POSTMAN, 1999), um devir.

Por outro lado, Rousseau valorizava o estado da criança e não a encarava como um meio para um fim. Em uma perspectiva mais romântica, para ele, a vida intelectual e emocional da criança é importante porque é o estágio da vida em que o homem mais se aproxima do “estado da natureza”, em que as virtudes da espontaneidade, pureza, vigor e alegria estão presentes. Logo, sua educação deveria ser administrada de maneira a prolongar seu estado de inocência.

De uma maneira ou de outra, ambas as tendências marcaram a distância entre crianças e adultos por meio dos sentimentos de inocência e proteção. Entende-se, pela trajetória da criança ora inocente e sob os cuidados dos adultos, ora sexualizada e desprotegida, que esses sentimentos estão atrelados às suas emergências de visibilidade e aos seus processos de institucionalização, estando presentes ou ausentes à medida que as crianças adquirem o estatuto de sujeitos de direitos e de seres socialmente ativos e participantes da esfera pública.

Sarmiento (2003) debate os processos de institucionalização da infância com base em dois momentos. O primeiro é evidenciado pela criação de instâncias públicas de socialização (escolas); pela centralização dos filhos no espaço doméstico e familiar; pela produção de disciplinas e saberes, entre eles a pediatria e a pedagogia; e pela administração simbólica da infância²³, que adquiriu instrumentos

SUMÁRIO

23 O termo se refere a uma série de normas, expectativas e atitudes que condicionam e constroem a vida das crianças, iniciadas na modernidade – que lugares elas devem frequentar, o que devem vestir, o que podem comer, do que devem gostar, etc. Quando usa a expressão, Sarmiento (2003) também se refere à definição de áreas reservadas para os adultos, como a ocupação de lugares públicos e a ação política.

reguladores no âmbito da política de direitos humanos exercida por instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU).

O segundo momento colabora para o processo chamado pelo autor de *reinstitucionalização da infância*. Esse processo é marcado pela reentrada da criança na esfera econômica, seja no contexto de trabalho infantil de países periféricos e semiperiféricos, seja como componente de um segmento específico no mercado do consumo; pelas tensões no interior das instituições educativas; pelas modificações nas estruturas familiares; e pelas mudanças na ocupação dos espaços domésticos²⁴.

Dentro dessa divisão é interessante compreender os aspectos que dialogam com a ocupação dos espaços públicos e privados na vida das crianças enquanto agentes e sujeitos autônomos e comunicacionais. Portanto, a construção da infância moderna e a sua transição para a contemporaneidade são delimitadas, aqui, com base em três momentos, nomeados como emergências de visibilidade.

Do trabalho à escolarização

O lugar de visibilidade ocupado pelas crianças hoje na família, na escola e como agentes sociais, culturais e econômicos foi, por muitos séculos, limitado de formas diversas, inicialmente pelas condições de vida precárias das mulheres e das crianças nas sociedades caçadoras-coletoras, responsáveis pelas restritas taxas de natalidade, curtas expectativas de vida e altas taxas de mortalidade. Havia, no contexto, a consciência de que a sobrevivência de um número muito grande de crianças poderia ser uma ameaça para a família e para a comunidade, sendo a morte um “momento esperado” (STEARNS, 2006).

24 Essas mudanças incluem a ocupação do espaço doméstico pelos adultos (desempregados, ou que trabalham remotamente, entre outros) e a ocupação de espaços fora de casa pelas crianças, com um número de atividades escolares e extraescolares cada vez maior.

A criança se tornou mais importante quando sua utilidade foi redefinida por meio do trabalho nas sociedades agrícolas. De um modo econômico, ela poderia contribuir produtivamente para o ambiente doméstico. Por consequência, ganhou extensão e preocupação em detrimento à força de trabalho que poderia representar para a economia familiar, desde mais nova, nas atividades domésticas, até mais velha, com a atividade laboral regular. No caso dessas famílias, observa-se uma conjuntura em que as crianças ganhavam importância na economia familiar e social, desde novas.

Aspectos importantes para a definição da infância no período pré-moderno ganham distintas conotações com o que Stearns (2006, p. 73-80) designa de debate entre tradicionalistas frios e revisionistas. As controvérsias acerca dos sentimentos de família e de infância na Idade Média tornam difícil compreender a forma como as crianças eram vistas e tratadas: ora negligenciadas, ora percebidas.

Nesse sentido, o historiador e medievalista francês Philippe Ariès (1981) revolucionou os estudos historiográficos da infância ao defender que a modernidade marcou o sentimento da infância de forma determinante. Muitos dos seus argumentos e interpretações são questionados pelos revisionistas, que, contrariamente aos tradicionalistas frios, discutem a ideia de que os europeus tradicionais careciam de uma concepção de infância como uma fase com características próprias e rejeitam fortemente a afirmação de que a maior parte dos pais não tinha afeto pelos filhos no período pré-moderno.

Em seu prefácio da edição de 1973, publicado também na versão brasileira de 1981, Ariès trata da problemática do nascimento da infância ao responder a uma das principais críticas sobre seu trabalho: afirmar que ela teria sido criada durante a modernidade seria acusar a inexistência da mesma, quando na verdade o que pode ter ocorrido é uma mudança na natureza do sentimento. Essa crítica transitaria, com

SUMÁRIO

adaptações, entre os discursos sobre o desaparecimento da infância vistos hoje, que, de certo modo, também alegam a sua inexistência.

Isto posto, segundo ele, a infância moderna de fato não é uma “inovação absoluta, e sim, na maioria dos casos, uma *recodificação*” (ARIÈS, 1981, p. 9, grifo nosso), reiterando que os sentimentos de infância aos quais ele se referia já poderiam existir, mas ganharam uma nova conotação na modernidade.

Mais de vinte anos depois, no artigo *La Infancia*, publicado dois anos após sua morte, o autor afirma que “a sensibilidade em torno da infância [...] teve uma evolução lenta e gradual, tendo surgido lentamente na segunda parte da Idade Média, a partir dos séculos XII-XIII, e se afirmado desde o século XIV com um movimento em constante progresso” (ARIÈS, 1986, p. 06, tradução nossa²⁵).

Não parece ser relevante, neste ponto, especificar a temporalidade acerca da existência da infância, mas as mudanças que marcaram a sua caracterização na modernidade. Quanto a isso, a transição da criança centrada no trabalho para a escolaridade consistiu em uma das suas maiores transformações, com impactos no modo de vida das crianças e na forma como elas eram vistas pelos adultos e por elas mesmas. Essa passagem acompanhou outros dois aspectos que se sobressaem no período moderno: a redução da taxa de natalidade (limitar o tamanho da família estimulava mais atenção aos seus membros) e uma grande redução na taxa de mortalidade infantil.

A evolução do sistema escolar é posta paralelamente ao sentimento da divisão das idades e do fortalecimento da concepção da infância, uma vez que havia uma distribuição por faixas etárias entre as classes e a duração da infância passou a ser relacionada diretamente à duração do ciclo escolar. Ariès (1981) empreende uma

SUMÁRIO

²⁵ Traduzido de “*la sensibilidad hacia la infancia [...] há tenido una gestación larga y gradual, que há surgido lentamente en la segunda parte de la Edad Media, a partir del siglo XII-XIII, y que há se impuesto desde el siglo XIV con un movimiento en constante progresión*”.

busca em torno de como a escola e o colégio se tornaram instituições modernas cujo intuito era isolar crianças e jovens durante determinado período para educá-los intelectualmente e moralmente.

As escolas e os colégios, anteriormente compostos de uma minoria de clérigos letrados, passaram a ser frequentados por uma fração maior da sociedade – especialmente nobres e burgueses. Com classes mais numerosas, corpo docente separado e disciplina rigorosa, tornaram-se uma instituição essencial e ocasionaram uma relação despercebida entre a estruturação das classes e as idades dos alunos que compunham cada uma. Dessa forma, enquanto o indivíduo precisasse do ambiente escolar e o frequentasse, era considerado uma criança ou um jovem.

É interessante pontuar o posicionamento da escola enquanto única instituição que “assegurava” um período com particularidades infantis para as crianças dessas sociedades. Nem todas as crianças frequentavam pequenas escolas ou colégios, casos em que o jovem permanecia com os antigos hábitos da Idade Média, no domínio de uma infância mais curta.

Nesse curso, Ariès (1981) sustenta que a escolarização também provocou uma reformulação no sentimento familiar. Na Idade Média, não havia lugar para a escola no sistema de transmissão por meio da aprendizagem direta de uma geração a outra. Entre oito e dez anos, algumas crianças eram entregues a famílias “estranhas” com o objetivo de, em troca de seus serviços domésticos, serem educadas e de aprenderem segundo os ensinamentos dos mestres, morando em suas casas por um período de sete a nove anos (ARIÈS, 1981, p. 227-228). Perante uma convivência mínima, era difícil que a família nutrisse algum tipo de sentimento profundo entre pais e filhos – o apego estava mais relacionado à contribuição moral e social que os filhos poderiam trazer ao estabelecimento familiar.

SUMÁRIO

Portanto, para os tradicionalistas, assim como a infância, o sentimento da família era desconhecido da Idade Média, tendo nascido somente nos séculos XV-XVI e se expressado com “vigor definitivo” no século XVII. Para ser mais claro, o autor reforça que a família subsistia no silêncio, mas não era reconhecida como valor.

A construção e o reconhecimento desse sentimento nos leva também à concepção da infância na medida em que a família estaria menos preocupada com a honra da linhagem, integridade do patrimônio ou em manter um nome. A preocupação se voltaria para a valorização de momentos de união com seus pares, principalmente entre pais e filhos, modificando, entre outros, a forma de se relacionar com as crianças e compreendê-las.

A substituição da aprendizagem pela escola exprime também essa aproximação, uma vez que o desejo de escolarização dos filhos correspondeu a uma preocupação dos pais em vigiá-los mais de perto, em manter contato mais prolongado em vez de enviá-los, mesmo que temporariamente, aos cuidados de outra família. Mesmo que fosse necessário, em alguns casos, encaminhá-los para escolas mais distantes, seu afastamento não tinha o mesmo caráter e não durava tanto tempo.

Assim sendo, entre o fim da Idade Média e o século XVII, a criança conquistou seu lugar junto à família, em casa, e se tornou um elemento indispensável na vida cotidiana (ARIÈS, 1981). Diante do cenário permeado pela educação, as expectativas e responsabilidades dos pais alcançaram o patamar institucional na criação dos filhos, cuja orientação educacional e religiosa passou a ser função também da família – tanto em assegurar que a criança recebesse educação na escola, quanto em oferecer uma educação suplementar em casa (POSTMAN, 1999).

Contudo, destaca-se, ainda, a rotina familiar exposta a um grande número de pessoas devido à lógica da sociabilidade da época:

SUMÁRIO

o local de moradia das famílias era também o local de trabalho. “Não havia locais profissionais, nem para o juiz, nem para o comerciante, nem para o banqueiro, nem para o negociante. Tudo se passava nos mesmos cômodos em que eles viviam com sua família” (ARIËS, 1981, p. 259). Como os centros das relações sociais domésticas (vida privada) eram também os centros das relações profissionais (vida pública), não havia uma noção de intimidade, de privacidade. A noção moderna de “lar”, portanto, não se fazia presente.

Foi no século XVIII que a família começou a confinar-se em um espaço limitado por meio da especialização dos cômodos de habitação, surgida inicialmente entre a burguesia e a nobreza. A nova necessidade de isolamento marcaria o sentimento moderno de família, caracterizado pela vida privada e respeito à intimidade. Em consequência, mais uma linha separava a infância da fase adulta: a privatização da infância, reservada ao espaço doméstico e apresentada à esfera pública nos grandes bailes de debutantes (TOMAZ, 2016b).

Reforço, mais uma vez, o processo desigual da construção infantil, sendo a escolarização um fator contextual central para o seu desenvolvimento. Em lugares onde a instrução era valorizada, havia escolas e, conseqüentemente, o conceito de infância se desenvolveu mais rapidamente.

Além da valorização da família e da idealização de sentimentos, tais como proteção e inocência, o desenvolvimento do conceito citado no parágrafo anterior também se deve ao fato de que o processo escolar facilitou a identificação de características comuns ao grupo de crianças que passavam pelo letramento (ARIËS, 1981). Dentre elas, especificidades no vestuário, na linguagem e nos hábitos próprios para as suas idades (como jogos e brincadeiras); diferenças na percepção adulta das características físicas das crianças; e distinções de gênero e classe perpetuadas e aprofundadas.

SUMÁRIO

A história da infância no Brasil tem suas próprias particularidades e não acompanha o curso tomado pelos países ocidentais onde o capitalismo havia se instalado ainda no início da modernidade. Aqui, a infância moderna se configurou mais tarde em detrimento da herança do sistema colonial e escravista e da industrialização tardia, as quais impuseram uma série de fatores que situaram os processos de escolarização e privatização da família, fenômenos inicialmente burgueses, no final do século XIX e início do século XX.

A continuidade e priorização do trabalho infantil em detrimento à educação, por exemplo, vistos como única alternativa para muitos jovens e como forma de complementação para as famílias mais pobres, ocorreram devido à segregação presente na sociedade brasileira em distintas épocas. Iniciadas ainda com as escolas jesuítas, no início da colonização, continuaram com a escravidão e sua abolição, com a implementação do falho sistema público de ensino, com a incipiente industrialização nacional na República e com a ausência de políticas públicas educacionais voltadas para menores socialmente vulneráveis.

Do mesmo modo, a pobreza material e arquitetônica, a migração interna que trazia desequilíbrio e inconstância para as famílias, os lares monoparentais e a proliferação de cortiços e de favelas ampliaram o convívio íntimo de crianças e adultos e postergaram as noções de privacidade (DEL PRIORE, 2010, p. 10-14).

Muitos desses fenômenos ainda são vistos hoje, em uma sociedade extremamente desigual, que oferece perversas oportunidades para crianças socialmente vulneráveis e desfavorecidas.

SUMÁRIO

Da exclusão à aquisição de direitos

A globalização política do século XX se encaminhou para uma defesa crescente dos direitos das crianças (STEARNS, 2006). Tradicionalmente, elas sempre foram excluídas dos direitos de autonomia, consideradas como estando sob a proteção e o controle dos seus pais e/ou responsáveis (ALDERSON, 2005). As políticas as tomavam como meros objetos, que deviam obediência prioritariamente à figura paterna e às regulamentações estatais.

Os jovens que descumpriam as determinações dos genitores ou do Estado eram considerados como infratores, submetidos a medidas restritivas de liberdade, expressão máxima da visão eminentemente punitivista e repressora dessas políticas. Desse modo, esses sistemas implementaram regimes excludentes, cujas ações não abarcavam diferentes estratos sociais nem davam voz aos menores²⁶.

No campo da ciência, isso é refletido em pesquisas *sobre* crianças e *com* crianças. Na primeira, suas experiências e afetos são compreendidos somente a partir do ponto de vista do adulto – algo que pode ser bastante problemático para o entendimento das culturas infantis (LOBE; LIVINGSTONE; HADDON, 2007). Na segunda, a permissão para a participação muitas vezes é dada somente pelos responsáveis, sem um envolvimento efetivo da criança no processo investigativo.

Os esforços para uma política abrangente que assistisse as crianças e remodelasse a infância foram iniciados em consequência da Segunda Guerra Mundial e em sinal da crescente preocupação com os direitos humanos, com trabalhos de entidades públicas e privadas

SUMÁRIO

26 No Brasil, por exemplo, os Códigos de Menores promulgados durante o século XX tinham por foco menores abandonados, carentes, que houvessem cometido alguma infração e em situação irregular. Isto excluía a possibilidade de uma agenda pública voltada para todas as crianças e reforçava os padrões sociais pré-estabelecidos e as discriminações fundadas em razão de cor, etnia, raça, sexo, religião, dentre outros.

voltados para crianças deslocadas pela guerra, refugiadas, de países pobres e em situação de trabalho (STEARNS, 2006).

O direito à educação, pois, foi conclamado com uma série de conferências e resoluções que davam prioridade à escolarização e buscavam extinguir o trabalho infantil, comum especialmente nas sociedades não industrializadas e/ou com herança colonial. Essas iniciativas também procuravam abranger todas as crianças, rompendo a doutrina da situação irregular e se encaminhando para a de proteção integral.

Destacam-se, nesse contexto, documentos jurídicos que constituíram as bases para a transformação das crianças em sujeitos de direitos, uma mudança que estava em curso não só perante a lei, no sistema jurídico, mas dentro de um contexto mais amplo que abrangia aspectos sociais, políticos e científicos em andamento no século XX:

- a. A Declaração dos Direitos da Criança (também conhecida como Declaração de Genebra para os Direitos da Criança), publicada pelo Fundo de Amparo às Crianças (*Save the Children Fund*) e adotada pela então Liga das Nações em 1924;
- b. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948;
- c. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, publicada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959 (um reflexo do que havia sido discutido em 1924);
- d. O reconhecimento desta pelo Pacto Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos (1966), nomeadamente no Art. 24 (BRASIL, 1992b), e pelo Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, sociais e culturais (1966), nomeadamente no Art. 10 (BRASIL, 1992a);

SUMÁRIO

- e. Sua legitimação em 1989 na forma da Convenção sobre os Direitos da Criança.

Apesar de o cenário de proteção da infância ter dado seus primeiros passos ainda nas décadas de 40 e 50, os direitos da criança vêm sendo reconhecidos principalmente desde a última convenção, que tem se destacado como o tratado internacional de proteção de direitos humanos mais aceito na história, com 196 ratificações segundo dados do *site* UNICEF Brasil²⁷. Para a maioria desses países, estimular e proteger os direitos infantojuvenis significa concretizar o acordado na Convenção (VIVARTA, 2008) e garantir os direitos de proteção²⁸, provisão²⁹ e participação³⁰ às crianças e adolescentes.

Ainda assim, é possível identificar um desequilíbrio entre os três “p”, no qual a participação é aquela sobre a qual foram identificados menos progressos na agenda política e institucional.

27 Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em 28 jun. 2019.

28 A convenção determinou que os Estados Partes devem se comprometer a assegurar à criança a proteção e o cuidado necessários ao seu bem-estar (Art. 03), relatando uma série de aspectos nesse campo, como a proteção contra todas as formas de violência física ou mental (Art. 19); contra a exploração econômica (Art. 32); contra o uso ilícito de drogas e substâncias psicotrópicas (Art. 33); e contra todas as formas de exploração e abuso sexual (Art. 34). (BRASIL, 1990b).

29 O segundo “p” refere-se à provisão a recursos que promovam “a um nível de vida adequado ao seu [da criança] desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social” (Art. 27), entre eles saúde (Art. 24); previdência social (Art. 26); educação (Art. 28); e descanso, lazer e atividades recreativas (Art. 31). (BRASIL, 1990b).

30 O direito à participação é visto principalmente no artigo 12 da Convenção, que busca assegurar “à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança”. Para tanto, “a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional”. Estendemos, ainda, esse direito ao artigo seguinte, que trata do direito e liberdade de expressão: “A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança”. Desse modo, a criança garante sua participação nos processos comunicacionais. (BRASIL, 1990b).

Em parte, retomando um posicionamento paternalista e desenvolvimentista, isso ocorre devido à contradição existente entre proteção e participação: se o Estado e a sociedade devem proteger as crianças, supostamente imaturas e intelectualmente inferiores aos adultos, como conceder-lhes autonomia participativa? (SARMENTO; PINTO, 1997). Perspectivas como essa recaem na tensão entre o dualismo *ser* e *dever* e vão de encontro às bases da Educação Nova, que consideram a autonomia e a participação condições inerentes ao desenvolvimento.

Conforme visto, no Brasil, a modernização tardia e os resquícios do colonialismo contribuíram para que a distinção entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, em avançado andamento na Europa, viesse a ser concretizada somente no final do século XX. Em grande parte isso se deu com a ratificação da convenção por meio da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, logo após a promulgação da Constituição Federal em 1988 – cujas normas já incluíam direitos que deveriam ser assegurados para todas as crianças, sem distinções sociais, políticas, econômicas ou religiosas³¹.

Sobre isso, Tomaz (2017a) observa que os canais de *youtubers* mirins com mais inscritos no mundo vêm de países onde as tradições nos resguardos da imagem da criança são mais recentes, como Estados Unidos e Brasil, o que reflete também na utilização de *sítes* de redes sociais. Em termos jurídicos, o direito ao respeito, à imagem e à preservação da intimidade é tratado no art. 17 do Estatuto aprovado em 1990, e no art. 100, referente às medidas de proteção, incluído quase vinte anos depois.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente,

31 Segundo o Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

abrangendo a *preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais*. [1990]

Art. 100. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. [2009]

Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas:

[...]

V - privacidade: a promoção dos direitos e proteção da criança e do adolescente deve ser efetuada no *respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada*; [...] (BRASIL, 1990a, grifo nosso).

Além da tardia formação e valorização dos sentimentos de infância e dos direitos das crianças no país, que o aproxima da situação de *youtubers* mirins vista nos Estados Unidos, acrescentamos ainda as tradições culturais de consumo estadunidenses, que influenciaram a cultura ocidental de forma geral e o mercado voltado para o público infantil, referenciados por personagens e gêneros midiáticos e bens de consumo norte-americanos.

Da invisibilidade ao *status* de consumidor

Além da globalização política que impulsionou uma agenda para os direitos das crianças, o século XX trouxe e intensificou a mais evidente e relevante emergência de visibilidade para a discussão do consumo midiático: o enaltecimento da criança como consumidora.

Esse processo se apoiou majoritariamente em três fatores. As maiores taxas de divórcio provocaram o aumento de lares monoparentais e trouxeram novos níveis de atenção aos filhos; a

disciplina infantil foi reconsiderada e passou a preconizar a razão e a afeição em detrimento da aspereza, severidade e punição física; e as políticas mais eficientes em países desenvolvidos redefiniram a infância em termos econômicos atendendo à diminuição do trabalho infantil (BUCKINGHAM, 2007; STEARNS, 2006).

Acrescenta-se, ainda, a baixa da nupcialidade e da fecundidade, o crescimento da natalidade fora do casamento, a precariedade e o envelhecimento das uniões e o aumento na proporção de mães trabalhadoras como mudanças que contribuíram para uma centralização do papel da criança nas estruturas familiares (BUCKINGHAM, 2007; SIROTA, 2001). “Para nos atermos a um símbolo admirável, não foi por coincidência que os parques temáticos da Disney conseguiram sucesso em três continentes, como símbolo da devoção familiar ao lazer e consumo orientado para a criança” (STEARNS, 2006, p. 147), estando presente nos Estados Unidos, no Japão e na França.

Historicamente excluídas dos interesses do mercado e das pesquisas sobre consumo, que focavam mais os adultos e em seu poder de compra, as crianças se tornaram objetos de investigação e de questionamento. Nesse cenário, passaram a ter acesso direto às mercadorias e a interagir diretamente com os produtos comerciais por meio da propaganda na televisão e de outros meios de comunicação.

Essa estratégia era parte de um mercado que começava a se esforçar para entender a perspectiva desses atores e iniciava o constructo da criança como uma espécie de autoridade (COOK, 2004). Era estabelecida, portanto, uma relação baseada “não naquilo que elas ainda não são, mas nas suas competências” (TOMAZ, 2016b) – diferente daquela historicamente construída com os pais e professores. Esse processo se mostrou expressivo na medida em que, “como consumidoras, as crianças desencadearam algumas questões relativas a fontes de autoridade e controle” (STEARNS, 2006, p. 162).

SUMÁRIO

Isso pôde ser visto tanto nas pesquisas que buscavam medir os efeitos do marketing sobre esses jovens, especialmente da propaganda televisiva, como nos estudos que procuraram entender o seu poder de compra e sua influência nas compras dos adultos (WARD, 1974).

Com frequência, crianças e adolescentes passaram a participar de pesquisas de mercado e a ter uma oportunidade de liderar grupos familiares pela maior familiaridade e competência com o consumo. A lógica da criança que não sabia e precisava ser ensinada pelo adulto (BELLONI, 2009) foi relativizada e se juntou à lógica na qual as crianças ganham certa autoridade na relação entre pais e filhos.

Para Linn (2006), uma das consequências é ilustrada pelo que ela chama de fator amolação: o poder das crianças em convencerem os pais, após muita insistência, a comprar o que elas desejam. Dentre outros motivos, isso se justifica na medida em que, do ponto de vista do marketing, as crianças desempenham três funções: exercem o papel de consumidoras no momento presente; influenciam as compras dos adultos, tornando-se um meio de contato até eles; e representam um mercado futuro, em potencial (BUCKINGHAM, 2012b).

Assim, a complexidade das relações familiares e intergeracionais, que inclui relações de poder e de mediação, deu seus primeiros passos no contexto da globalização cultural, dentro da lógica do consumo material e da linguagem midiática.

Embora as emergências de visibilidade tenham sido voltadas para posicionar a criança no centro das discussões da esfera pública, as dimensões de poder que historicamente estiveram ligadas à concepção da infância, como classe social e gênero, ainda provocam vastas rupturas em seu conceito moderno e impossibilitam a visibilização de parcela dos jovens e a concretização dos seus direitos.

SUMÁRIO

Essas desigualdades são representadas pelas múltiplas privações às quais estão expostas milhares de crianças brasileiras³² e precisam ser evidenciadas para uma compreensão sistêmica da infância.

Distintas visibilidades para distintas crianças

Da mesma maneira que teve sua concepção ameaçada conforme o cenário social, político, econômico e religioso pelo qual atravessou, o ideal de infância assume posicionamentos singulares quando o recorte histórico é ligado, dentre outras, a questões de gênero e classe social.

Partindo ainda das sociedades agrícolas, o excedente econômico gerado permitia que as famílias pudessem expressar diferenciações materiais e intelectuais de *status* na infância e por meio dela (STEARNS, 2006, p. 30). Além de portarem objetos e adornos que perpetuavam essas diferenças, crianças de classes altas tinham acesso a uma alimentação mais equilibrada e a uma espécie de treinamento e escolaridade formal para se tornarem artesãos, guerreiros, sacerdotes ou funcionários governamentais. Desse modo, essas minorias experimentavam uma infância bem diferente daquela marcada pelo ambiente laboral e vivida pela população em geral.

A divisão entre classes altas e classes baixas, entre crianças que vão para escola e crianças que vão para o labor – ou ainda crianças que continuam a trabalhar e frequentar a escola ao mesmo tempo, sobretudo nas áreas rurais e entre classes trabalhadoras –, é um dos aspectos centrais da história da construção da infância que atravessou séculos, tendo passado também pelas civilizações clássicas e

SUMÁRIO

32 Ver relatório sobre pobreza na infância e na adolescência produzido pela UNICEF (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA CRIANÇAS, 2018).

modernas. Essa desigualdade é um grande problema social que persiste até os dias de hoje.

A desigualdade de gênero também se fez presente na história da infância, vista em variados aspectos. Os aportes intelectuais da filosofia moderna, por exemplo, consideravam a criança como “aquele que pode aceder à condição de homem, o adulto de referência, e que deve ser educado para tal” (PONTE, 2012, p. 27). No processo de escolarização, os meninos foram as primeiras crianças a frequentar em massa as escolas. O mesmo ocorreu na particularização da infância por meio do traje, que aconteceu somente nas famílias burguesas ou nobres e se limitou principalmente ao menino. Em vista disso, as diferenças sociais por gênero são um aspecto a ser frisado na construção social da infância e nas ações das crianças, constituindo um legado principalmente no Ocidente, onde se tornaram mais marcantes (STEARNS, 2006).

Não obstante, embora com variações culturais que lhes deram maior ou menor grau, seus traços foram delineados ainda na agricultura, que trouxe distinções nas relações entre crianças e entre pais e filhos por meio da cultura patriarcal, dando máxima importância e poder para os homens e pais e reforçando a divisão de tarefas e responsabilidades do homem e da mulher.

A segregação e exclusão trazem severas consequências para o modo como enxergamos as crianças e como elas próprias se compreendem e se representam: muitas das crianças do gênero feminino e de classes socialmente desfavorecidas mantiveram suas aparências e definiram suas atividades e seu lugar no mundo de acordo com a concepção e cotidiano dos adultos da época, conservando o antigo modo de vida que trazia hábitos da vida social junto ao adulto.

No Brasil do século XVIII, por exemplo, estavam em vias de organização o reconhecimento de códigos comportamentais e os

SUMÁRIO

cuidados com os aspectos visuais também entre crianças, que distinguiam “os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e os pobres; os órfãos e os abandonados e os que tinham família etc.” (DEL PRIORE, p. 92-93).

Junto aos trajes, os brinquedos, as brincadeiras, os jogos e as festividades também foram indicativos de uma separação entre a infância e a vida adulta. Ainda no século XVII, não existia um limite tão rigoroso entre brincadeiras e jogos reservados às crianças e aos adultos; a especialização das brincadeiras atingia somente a chamada “primeira infância”, que, depois dos três ou quatro anos, se atenuava e desaparecia³³. Nesse mesmo sentido, as crianças participavam ativamente das cerimônias tradicionais (festas e comemorações), cujas músicas, danças e representações dramáticas reuniam toda a coletividade e misturavam as idades.

Além de ser uma questão de idade, os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns também a todas as classes. Ariès (1981) sublinha, porém, o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores e a sobrevivência dos mesmos entre o povo e as crianças das classes dominadas. O concomitante rompimento da comunidade de jogos entre crianças e adultos e entre o povo e a burguesia chama atenção mais uma vez para a relação entre o sentimento de infância e o de classe.

Apesar de, na esfera globalizada, as diferenças de gênero terem diminuído em relação à escolarização e ao debate de igualdade de gênero introduzido por algumas sociedades na pauta pública, esses

SUMÁRIO

33 Uma curiosidade no estudo de Ariès são os jogos de azar, que, contrariamente aos dias atuais, não provocavam nenhuma reprovação moral, não havendo razão para que fossem proibidos para as crianças – “daí as inúmeras centenas de crianças jogando cartas, dados, gamão, etc., que a arte conservou até nossos dias atuais” (ARIES, 1981, p. 107). Na sociedade do Antigo Regime, o jogo ante todas as suas formas (esporte, jogo de salão ou de azar) ocupava um lugar central para a sociabilidade, o que se perdeu nas sociedades técnicas.

desmembramentos podem refletir na herança preservada ainda hoje pelo o processo de “adultização” das crianças.

Nesse patamar, as crianças não vivem a totalidade de suas infâncias, seja pelos hábitos que as aproximam de comportamentos adultos (mais comentado e criticado quando ocorre com meninas³⁴) ou pelo trabalho infantil informal. Este último, só no Brasil, atinge 2,7 milhões de crianças entre 5 e 17 anos (AZEVEDO, 2017). Ou seja, é ainda uma realidade em muitas sociedades, maiormente em países em desenvolvimento e que passaram por processos de colonização e escravidão.

Para além das distinções de gênero no âmbito escolar, a diferenciação baseada no sexo se tornou uma ação central do mercado de consumo nos séculos XX e XXI. Os produtos e comunicações são desenvolvidos para atender – e atrair – meninos e meninas, polarizados por dualismos de gênero tais como o rosa e o azul (BUCKINGHAM, 2012b), a boneca e o carrinho, os instrumentos de cozinha e as ferramentas, dentre outros.

Nesse patamar, observa-se que o consumo figura como instrumento fundamental para a atribuição de determinados *status* e, conseqüentemente, para o sistema de diferenciações entre crianças. Seja por meio de trajes, brinquedos ou hábitos, a cultura de consumo promove a significação de identidades, disponibiliza recursos materiais e simbólicos e segregam crianças entre aquelas que possuem e não possuem, em infâncias pluralizadas por classes sociais e gêneros.

SUMÁRIO

34 O caso de funkeiros mirins brasileiros pode ser visto como um dos grandes exemplos que ilustram a desigualdade de gênero na infância. Enquanto as meninas que cantam e dançam funk geralmente são vistas sob o prisma da sexualização, sendo rotuladas como “vadias” e tornando-se vítimas de pedofilia, a pauta dos meninos foge das discussões públicas e/ou são vistos como “mito”, em um sentido totalmente contrário ao atribuído às meninas (TOMAZ, 2016b).

CRIANÇAS E MÍDIA: NOTAS TEÓRICAS E REFLEXÕES SOBRE O CAMPO

Na condução de uma reflexão dicotômica nos estudos de infância e mídia, observa-se dois enquadramentos teóricos adotados: o que a mídia faz com as crianças, na compreensão de suas representações e efeitos, e o que as crianças fazem com a mídia, na identificação dos sentidos e das produções culturais produzidos pelas crianças por meio de seus contatos com produtos midiáticos (TOMAZ, 2017b, p. 29-35) (Fig. 01).

Figura 1 – Esquema sobre enquadramentos teóricos adotados nos estudos de infância e mídia.

Ator/Agente	Ação	Produto/Público
(a) Mídia	→ {representam as crianças}	→ Produção da Realidade
(b) Mídia	→ {produzem efeitos}	→ Crianças
(c) Crianças	→ {consomem mídia}	→ Produções simbólicas
(d) Crianças	→ {consomem mídia}	→ Produções materiais

Fonte: autoria própria, com base em Tomaz (2017c).

Na primeira vertente (a), as investigações que debatem como as crianças estão sendo representadas analisam como a comunicação midiática produz e projeta imagens da criança em seus mais diversos produtos.

Desse modo, o processo de comunicação é visto por uma óptica *top-down* e crítica: como a indústria cultural³⁵ afeta as percepções e

35 O conceito de “indústria cultural” foi desenvolvido por Theodor Adorno e Max Horkheimer, teóricos da Escola de Frankfurt. Ele remete à massificação de bens culturais, isto é, à produção de arte e cultura em acordo com os princípios e técnicas de produção capitalistas vigentes a partir da industrialização no século XIX. Por esse ponto de vista, os meios de comunicação atuam como pontes para a distribuição e disseminação desses bens e, portanto, são determinantes para os sentidos e as imagens que circulam na sociedade.

as construções de determinadas verdades. Ou, ainda, como colabora para a construção de um imaginário acerca da realidade social da infância na sociedade. Isso pode ser visto tanto na programação oferecida às crianças, quanto nos produtos voltados para adultos que de alguma forma abordam a infância (notícias, telenovela, filmes, etc.).

Destaca-se, nesse meio, o que Buckingham (2007) sublinha como a crescente *privatização das mídias* e o declínio de conteúdos promovidos e divulgados pelo setor público, em que tecnologias e serviços de comunicação são ofertados e orientados pelo mercado em função de interesses de empresas e conglomerados privados.

Embora frequentemente venha travestida de um discurso liberal, a internet é controlada pelos monopólios do Google e Facebook, responsáveis não só pela maior parte dos serviços de redes sociais, como também de mecanismos de busca e propagandas, de algoritmos que direcionam determinados conteúdos para os usuários, e de uma base investidora e produtora de tecnologias de inteligência artificial.

Quando aos conteúdos promovidos, há uma *fragmentação*³⁶ no nível da produção e do consumo em comparação à centralização de monopólios midiáticos vinculados à televisão (como a Rede Globo). Os canais de *youtubers* e os *bloggers* com milhões de visualizações e seguidores constituem esses fragmentos que, com a possibilidade de visibilizar-se em rede, adquiriram audiência e capital midiático.

Não obstante, as produções vinculadas a grandes grupos/ produtoras de mídia, dentre eles a própria Rede Globo e os serviços de *streaming* Netflix, Amazon Prime e HBO, ainda povoam o imaginário de grande parte da população.

SUMÁRIO

36 A expressão é utilizada por Buckingham (2007, p. 126), que se refere ao “movimento em direção ao trabalho temporário e à terceirização [...] na indústria da transmissão, tradicionalmente centralizada”. O autor critica o fato de a produção independente e em pequena escala ser “altamente precária”, e ainda aponta a fragmentação e especialização do público consumidor, dividido em nichos de mercado.

Isto posto, as representações da infância podem ser observadas de formas mais diversificadas por meio da multiplicidade de canais e produções, ao mesmo tempo em que estão concentradas e submetidas às lógicas de mercado e a lógicas algorítmicas.

A perspectiva dos efeitos (b) vai ao encontro da tradição voltada para a abordagem positivista e desenvolvimentista que dominou os estudos do campo da infância até a década de 90 (PROUT; JAMES, 1997), marcados pelas lógicas da racionalidade, naturalidade e universalidade, e pela compreensão das crianças como sujeitos passivos, frágeis e vulneráveis.

Esse entendimento esteve presente nos estudos da *Mass Communication Research*, que marcaram o campo investigativo da comunicação no contexto norte-americano nas décadas de 1920 e 1930 e se preocuparam em analisar a influência da mídia de massa no comportamento individual e coletivo³⁷.

Dentro desse recorte, pesquisadores dos Estudos da Infância e dos Estudos Culturais estão inclinados a pensar nas crianças como sujeitos ativos no processo de recepção, que constroem significados a partir da negociação entre texto e leitor. Tal argumento refuta as abordagens que tendem a criticar ou “culpar” a mídia por provocar determinados tipos de comportamento no público, particularmente o de tornar as crianças violentas (BUCKINGHAM, 2007, 2012a).

Apesar de essa concepção ter perdido força ao longo dos anos, Tomaz (2017c) reforça a importância em se refletir sobre a relação entre crianças e mídia tomando algumas de suas perspectivas e debates. Para ela, deixar de pensar a criança como passiva não significa que

SUMÁRIO

37 Por muito tempo, a perspectiva dos efeitos foi vista em estudos sobre televisão. Algumas dessas investigações consideravam o meio a partir de temáticas (como os valores sociais, as expectativas das famílias e a grade de programação pública ou privada) e ignoravam a qualidade das crianças como espectadores, como sujeitos de plenos direitos (SARMENTO; PINTO, 1997).

precisamos abandonar os questionamentos e reflexões acerca de como as mídias as afetam.

De modo semelhante, a abordagem centrada na competência pode negligenciar aspectos que precisam ser avaliados, entre eles compreender as áreas sobre as quais os jovens precisam saber mais e identificar como essa postura ativa pode se tornar um elemento para uma maior influência dos meios³⁸ (BUCKINGHAM, 2007, 2012a).

Os estudos sobre mídia e infância também se preocupam em identificar os sentidos que as crianças produzem em seus contatos com as mídias (c). Isto é, como elas constroem suas próprias identidades, realidades e promovem práticas distintas a partir dos produtos midiáticos.

O mesmo ocorre com as produções culturais materiais (d), uma vez que, além de consumidoras de mídia, as crianças também são tomadas como produtoras de textos culturais no encontro com os dispositivos midiáticos.

Há, nestas últimas, a adoção de uma postura ativa da criança que parte da abordagem sociológica das culturas infantis sob o prisma dos Estudos da Infância e do crescimento de perspectivas interpretativas nas ciências sociais (PROUT; JAMES, 1997). Ou seja, as crianças são sujeitos que ocupam o lugar do ator/agente em uma “ordem lógica” da investigação.

Proponho, a partir de então, três constatações. Em primeiro lugar, as transformações tecnológicas em constante fluxo tendem a

38 “A propaganda contemporânea, por exemplo, cada vez mais parece se endereçar ao telespectador sofisticado e ‘crítico’, exigindo positivamente uma resposta ‘ativa’ e, ao valorizar o telespectador desse modo, podendo muito bem se revelar mais poderosa do que as abordagens mais antiquadas de ‘venda agressiva’” (BUCKINGHAM, 2007, p. 167). O exemplo dado pelo autor pode ser estendido à comunicação mediada pelas redes sociais na internet, na qual se exige certa atividade do consumidor, ao mesmo tempo em que essa atividade é utilizada estrategicamente para o planejamento de comunicação de marcas e propaganda pela programação algorítmica.

alterar o cenário do estudo, demarcam uma temporalidade específica nas pesquisas e podem redesenhar as questões das investigações com crianças (PEREIRA, 2014).

Esse episódio vem acontecendo com a introdução e popularização das mídias digitais e, posteriormente, da mobilidade, que, de certo modo, possibilitaram a utilização mais atuante das mídias e contribuíram para que se adotassem perspectivas mais ativas dos sujeitos, independentemente de crianças ou adultos. Nessa sequência, as TICs são elementos-chave nos processos sociais e ocupam um espaço central na forma como nossas escolhas teórico-metodológicas são feitas.

Por outro lado, em segundo lugar, há um entendimento de que as mídias fazem parte de um “ecossistema cultural inseparável dos demais aspectos do cotidiano das crianças, devendo por isso ser exploradas enquanto espaço de criação, produção intersubjetiva, atribuição de significado à experiência, autoria, diálogo e pertencimento culturais” (FANTIN; GIRARDELLO, 2014, *online*).

Ou melhor, por maior que seja a presença desses meios no dia a dia das crianças e as transformações socioculturais que engendram ao longo do tempo e do espaço, há outros fatores de ordem contextual que atuam de forma determinante nas experiências infantis da contemporaneidade. Dentre eles, gênero, idade, etnia, condição socioeconômica, mediação parental e escolar, políticas públicas voltadas à inclusão digital, etc. Dessa forma, junto às materialidades da comunicação, esses contextos fornecem recursos que atuam sobre as crianças em seu consumo midiático e em sua produção de práticas e sentidos.

Por fim, em terceiro lugar, constata-se que a postura dicotômica entre “o que a mídia faz com as crianças” ou “o que as crianças fazem com a mídia” não é suficiente para abranger as nuances e diversidades das abordagens no campo (TOMAZ, 2017b). Esses posicionamentos

SUMÁRIO

são gradativamente substituídos pela complexidade das experiências e múltiplas mediações que compreendem a relação.

Logo, tais aspectos representam tentativas de “encontrar um meio-termo entre *poder do texto* e *poder do público*” (BUCKINGHAM, 2012a, p. 106, grifo do autor), de romper entendimentos que polarizam a relação entre estrutura e ação/agência (BUCKINGHAM, 2012b; GIDDENS, 2003; SARMENTO, 2008) e de tornar-se parte de um “quadro relacional múltiplo e dinâmico que constitui o plano da estrutura e da ação social” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 27).

O entendimento dos efeitos dá lugar às abordagens nas quais as crianças são vistas como protagonistas, com capacidade de agenciamento. Entende-se que, ao mesmo tempo em que são afetadas por circunstâncias coercivas, as crianças produzem e fazem circular produtos simbólicos e materiais, os quais, por sua vez, viabilizam regras e recursos e estabilizam relações e práticas através do tempo. Em outras palavras, estrutura e ação produzem ativamente uma à outra (BUCKINGHAM, 2012b; GIDDENS, 2003).

Por isto, as crianças são agentes sociais ativos, dotados de motivações e interpretações próprias que, ao mesmo tempo, sofrem influência de contextos que não são de sua própria escolha. Ou seja, enquanto agentes/atores, agem dentro de um limite pré-estabelecido de regras e recursos, ao mesmo tempo em que suas ações os significam e sistematizam. Tal concepção busca a superação do dualismo estrutura *versus* ação (agência) e remete à Teoria da Estruturação, do sociólogo Anthony Giddens (2003).

A Teoria da Estruturação é apresentada como uma teoria cujo “[...] foco incide sobre a compreensão da ‘agência’ humana e das instituições sociais” (GIDDENS, 2003, p. VXIII). Assim, é sensível ao dualismo presente no pensamento social do século XX, caracterizado pelo objetivismo *versus* subjetivismo.

SUMÁRIO

Tal concepção proposta pelo autor é atenta às deficiências do que ele chama de consenso ortodoxo, representado frequentemente pelo funcionalismo e estruturalismo, os quais veem o comportamento humano como resultado de forças externas que os atores não controlam nem compreendem. Outrossim, Giddens (2003) também é crítico às significações de escolas que tornam as faculdades reflexivas e ativas do homem protagonistas da construção de sua realidade, como a fenomenologia e o interacionismo simbólico.

No lugar do dualismo estrutura/ação(agência) – ou ainda sociedade/indivíduo, sujeito/objeto –, é preciso reconhecer a dualidade da estrutura, que significa que a estrutura é tanto condicionante quanto resultante da ação; é fator de constrangimento e de facilitação da agência. Pensar o consumo midiático perante essa lógica é assumir que as relações entre a mídia e os atores não são determinantes de forma unilateral: as conexões entre público, produção e texto são reciprocamente atuantes e engendradas segundo fatores objetivos e subjetivos.

Os textos não simplesmente *contêm* os significados que impõem aos leitores mais do que os leitores extraem deles o significado que queiram. Da mesma forma, os produtores podem *dirigir-se* a um público – ou procurar construí-lo e defini-lo de maneiras particulares –, mas o público também *responde* aos produtores e seu comportamento restringe o que é possível para os produtores fazerem ou alcançarem. Finalmente, os produtores não inserem simplesmente significados nos textos: formas e gêneros textuais exercem seus próprios limites sobre o que é possível dizer, e o que é efetivamente *dito* pode não corresponder àquilo que os produtores conscientemente pretendiam. (BUCKINGHAM, 2012b, p. 99).

Pensar nessas questões demanda um recorte analítico ampliado da relação entre infância, crianças e mídias. Se as relações estabelecidas através do tempo e do espaço relativas à infância limitam o consumo midiático das crianças enquanto público (em termos do

SUMÁRIO

que é apropriado ou não, de regras e recursos disponibilizados, inclusive, por objetos da comunicação digital, como algoritmos, plataformas e interfaces), suas produções, por outro lado, também transformam essas relações.

Ou seja, na sua concepção de estrutura, a infância condiciona a agência e as ações das crianças, que por sua vez são também determinadas por outras propriedades estruturais. Ao mesmo tempo, essas ações produzem consequências que podem se conectar a práticas institucionalizadas, transformando o ideal de infância.

SÍNTESE

Neste capítulo, levantei alguns dos aspectos centrais para a compreensão do estatuto epistemológico e social das crianças na contemporaneidade. Tais aspectos podem ser organizados em quatro vias: (1) a superação de dualismos historicamente consolidados nas ciências sociais; (2) o entendimento social, cultural e geracional da infância; (3) a apresentação de um duplo objeto de estudo; e (4) as emergências de visibilidade que, em uma perspectiva historiográfica, vêm constituindo o estatuto moderno e contemporâneo da infância.

Conforme visto, a sociologia em geral esteve limitada a definições que se sustentavam na universalidade, naturalidade e *devoir* das crianças. Ao considerar a infância como uma estrutura permanente, que se mantém e se transforma na interlocução com outras propriedades estruturais e com a ação das crianças, pude reverter o quadro desenvolvimentista, cravado em concepções estruturalistas e funcionalistas.

Ao mesmo tempo em que fazem parte de um panorama social mais amplo, as crianças são ativas, produzem e reproduzem culturas

SUMÁRIO

próprias em seus processos de socialização. Desse modo, os alicerces teóricos foram fundamentados na Teoria da Estruturação (GIDDENS, 2003) e no movimento constituído pela relação entre estrutura e ação.

Tal entendimento me levou a adotar um duplo objeto de estudo: a infância, vinculada aos fenômenos da realidade social e a certos elementos de homogeneidade, numa perspectiva de *estrutura* que condiciona; e as crianças, que deverão contribuir, segundo seu ponto de vista, para o entendimento da *agência*.

Finalmente, fundamentada na ideia da infância socialmente construída, elenquei pontos relativos à visibilidade das crianças ao longo da história que colaboram para entendermos e refletirmos sobre características e fenômenos das gerações contemporâneas e dos discursos das crianças. Nesse sentido, os ideais de infância foram historicamente e socialmente construídos a partir de três emergências que visibilizaram as crianças no espaço público e gradativamente lhes deram autonomia.

A primeira é marcada pela transição das crianças do mercado de trabalho para a alfabetização e o aprendizado no sistema escolar. De modo geral, enquanto a atividade laboral as torna economicamente ativas e pertencentes ao mesmo ambiente do adulto, a escolarização as considera indivíduos que precisam de proteção e de um desenvolvimento cognitivo para a apreensão dos “segredos” adultos. Nessa lógica, as crianças ganham visibilidade no lar e se tornam promessas para o futuro.

A segunda situa-se na globalização política do século XX, pela qual as crianças deixam de ser propriedade do Estado ou dos responsáveis legais e conquistam certa autonomia nos processos sociais e políticos como sujeitos de direitos. Nesse momento, destaca-se principalmente o direito à participação nos assuntos que lhes tocam, embora este, em certas ocasiões, entre em conflito com os direitos de provisão e proteção.

SUMÁRIO

A terceira emergência ocorre com a globalização cultural do século XX, que abraça as crianças como consumidoras e como sujeitos autônomos, lhes dá acesso ao consumo simbólico e material e lhes submete às lógicas de mercado. Esse universo passa a integrar os processos de socialização desde a infância de forma mais relevante, mediando seus relacionamentos e suas identidades.

A partir de então, compreende-se que o consumo midiático deve ser pensado dentro de um contexto amplo de múltiplas mediações, determinantes na constituição das crianças enquanto sujeitos sociais.

SUMÁRIO

2

CONTEXTOS E ACESSOS

Neste capítulo, situo os contextos sociopolíticos enviesados no consumo de tecnologias de informação e comunicação por crianças. Baseio-me em um aspecto central, fundamentado no início deste livro: embora esses dispositivos estejam cada vez mais presentes nos processos de socialização na infância, há outros recursos de ordem contextual que se entrecruzam no cotidiano das crianças e afetam as suas experiências com as mídias.

Compreende-se que, na perspectiva do país como contexto de estudo (HASEBRINK *et al.*, 2009; PONTE, 2012), diferentes propriedades sociais, políticas e culturais tendem a proporcionar leituras e práticas de consumo distintas. Uma criança brasileira não produz os mesmos sentidos e práticas de uma criança portuguesa, russa ou chilena, por exemplo, uma vez que cada uma delas está inserida em um ambiente com acesso, regulação e cultura particulares. O mesmo ocorre entre as crianças residentes no próprio território brasileiro, marcado principalmente por contrastes sociais e econômicos.

Por conseguinte, identificar como se articula o panorama nacional, tendo adotado o país como unidade de análise (LIVINGSTONE; HADDON, 2012), é um passo importante para verificarmos as principais fragilidades no acesso às tecnologias características da cultura contemporânea. Situações globais e estruturais afetam as experiências midiáticas de públicos mais específicos, como crianças e adolescentes, e indicam possíveis conjunturas para uma análise da micropolítica.

SUMÁRIO

ECONOMIA POLÍTICA DAS TICS

Quando adotamos as mídias como palco para o exercício da democracia, compreendemos a dimensão da participação da comunicação midiática no processo de desenvolvimento das

sociedades (VIVARTA, 2011). Isso é observado tanto na perspectiva da mídia como instrumento político do Estado, isto é, em um sentido mais fortemente institucionalizado, quanto como instrumento de inclusão na esfera social e pública, numa lógica de cidadania e cultura participativa.

Diferentes mídias têm exercido papel central no fortalecimento do sistema democrático, maiormente na era da *autocomunicação de massas* (CASTELLS, 2009), em que os indivíduos têm maior autonomia na emissão e recepção de mensagens que circulam em vias midiáticas, formando uma rede de comunicação horizontal que posteriormente se projeta de forma ascendente.

As rápidas transformações que ocorrem nas ambiências midiáticas digitais refletem na economia e na sociedade e impõem novos desafios à atuação do Estado, das instituições públicas e dos agentes de mercado, instâncias promotoras e reguladoras das relações sociais e dos direitos humanos.

Esses aspectos são verificados principalmente em territórios latino-americanos, países com resquícios de um passado colonial, recente herança de regimes autoritários (VIVARTA, 2011) e altos índices de desigualdade social, cujas consequências ecoam nas mais distintas formas de exclusão.

O estabelecimento de uma agenda digital que organize ecossistemas midiáticos tem sido discutido mundialmente a fim de extrair os benefícios dos meios de comunicação e minimizar os riscos e as barreiras digitais que estratificam ainda mais a sociedade. Enquadram-se, nesses propósitos, políticas públicas governamentais que atuam em parceria com órgãos de pesquisa, agentes de mercado, sociedade civil e organizações não governamentais, os quais, direta ou indiretamente, se relacionam à economia digital.

SUMÁRIO

Legitimado em 2015, o documento das Nações Unidas *Transformando o Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (A/70/L.1), constituído pelos 17 *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS), foi adotado pela “quase totalidade dos países do mundo” e representa as prioridades globais com metas que devem ser implementadas pelos próximos doze anos para erradicação de todas as formas de pobreza.

Algumas agendas, no entanto, são colocadas para um prazo mais curto: no objetivo relativo à construção de infraestruturas resilientes, promoção de industrialização inclusiva e sustentável e fomento à inovação (ODS 09), o acordo planeja “aumentar significativamente o acesso às tecnologias de informação e comunicação e se empenhar para procurar ao máximo oferecer acesso universal e a preços acessíveis à internet nos países menos desenvolvidos, até 2020”, lançando o desafio também para as políticas empresariais³⁹.

O objetivo traçado decorre, de certa forma, de um monitoramento sistemático do acesso às TICs por meio de projetos e pesquisas realizadas anualmente. Em 2015, o Relatório dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 2015 (estabelecidos na Declaração do Milênio, em 2000, que seguia lógica similar à Agenda 2030) indicou forte expansão da presença da internet e do telefone celular a nível mundial, mas ao mesmo tempo o crescimento da divisão digital entre ricos e pobres (UNITED NATIONS, 2015).

De acordo com dados do relatório, o número de registros de telefones móveis cresceu quase dez vezes entre 2000 e 2015: de 738 milhões para mais de sete bilhões, e a expansão da internet cresceu de 6% em 2000 para 43% em 2015. Por outro lado, apenas um terço da população em países em desenvolvimento utilizava a internet, comparado aos 82% em países desenvolvidos. O fosso digital era

SUMÁRIO

39 Disponível em: <<http://www.agenda2030.com.br/>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

ainda mais dramático na África subsaariana (menos de 21%) e nos países subdesenvolvidos (menos de 10%).

Dados semelhantes são expostos pela União Internacional de Telecomunicações (UIT), em relatório publicado no final de 2018, que aponta um marco no horizonte das TICs: mais da metade da população mundial está conectada à internet (51,2%) (INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION, 2018).

Contudo, o ritmo de expansão de grande parte dos indicadores vem desacelerando se comparado à primeira década deste século, o que pode ser explicado pelos níveis de saturação que estão sendo atingidos nos países mais desenvolvidos, com quatro a cada cinco pessoas *online* – lógica invertida quando tratamos dos 47 países menos desenvolvidos, nos quais quatro a cada cinco indivíduos ainda não utilizam internet.

Concomitantemente, o acesso móvel se torna mais predominante. O número de assinaturas de telefone celular já ultrapassa o número de habitantes na Terra⁴⁰. Em países em desenvolvimento, isso também se deve a uma explicação contextual: além de uma infraestrutura geralmente ineficaz, o custo da conexão banda larga em domicílios é mais alto, o que estimula a conectividade via dispositivos móveis⁴¹.

Em comparação aos países desenvolvidos e em desenvolvimento, o Brasil tem percorrido um caminho significativo na consolidação do acesso à internet, mantendo seus índices acima dos países em desenvolvimento e próximos dos países desenvolvidos especialmente a partir de 2016. De forma semelhante, os últimos anos

SUMÁRIO

40 A UIT estima que 76,4% da população mundial tenha um telefone celular. O número de assinaturas decorre do fato de alguns indivíduos possuírem mais de uma linha.

41 Percentualmente, 87% dos domicílios da classe A afirmam utilizar banda larga, contra 81% da classe B, 63% da classe C e 35% da DE (COMITÊ GESTOR DE INTERNET, 2019b).

foram relevantes para a expansão da posse de telefonia móvel, do acesso à internet e do acesso à internet pelo telefone celular.

Ainda assim, não é possível afirmar que há uma lógica de disseminação igualitária por todos os recortes sociais e econômicos. Em um país marcado por inúmeras disparidades sociais, a expansão da telefonia móvel e da rede não tem proporcionado uma efetiva consolidação da democratização digital. Os hiatos digitais se fazem presentes na segmentação por áreas rurais e urbanas, pelas regiões, pelo grau de instrução da população, pela faixa etária, pela renda, etc., e constituem mais um aspecto que exacerba as desigualdades presentes no território brasileiro.

Nesse meio, é comum se afirmar que a disponibilização das ferramentas tecnológicas é a solução para a minimização desses contrastes. Porém, dados do setor têm mostrado que a renda familiar se torna, a cada ano, um fator de desigualdade menos preponderante, uma vez que há uma tendência de popularização dos bens tecnológicos, como *smartphones*, e dos serviços de telecomunicação móveis. Enquanto isso, o grau de instrução se mantém como uma grande barreira ao acesso e uso das tecnologias e externa dois dos graves problemas enfrentados no país: o analfabetismo e as políticas de educação públicas.

Isso não significa que a falta de infraestrutura e a baixa renda não sejam aspectos relevantes para a análise desse contexto. Dois estudos realizados pelo Banco Mundial, em 2002 e 2010, identificaram que a principal dificuldade para a universalização do acesso à internet em países em desenvolvimento é a persistência das áreas deficientes em cobertura de infraestrutura, com alto custo de atendimento e população de baixa renda (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES, 2018).

SUMÁRIO

Tais dados refletem os acessos às TICs por crianças e adolescentes. Em 2019, entre os jovens moradores de áreas urbanas, 92% afirmaram ter acessado a internet, contra 75% dos residentes em áreas rurais. Das crianças cujos pais têm grau de escolaridade até o Ensino Fundamental I, 78% acessaram a internet, frente a 94% de jovens filhos de pais com ensino médio ou mais. Hiatos semelhantes ocorrem entre crianças de distintas classes (100% da classe AB, 94% da classe C, e 80% da classe DE) e de distintas idades (96% de 15 a 17 anos, 88% de 13 a 14, 90% de 11 a 12, e 79% de 09 a 10 anos)⁴².

Por mais que dados sejam relatados quanto às áreas cobertas e descobertas, com e sem acesso – importantes para o estabelecimento de agendas políticas e públicas –, a metáfora da “divisão digital” não deve ser pensada como uma simples, clara, absoluta e estática divisão entre dois grupos, os incluídos e os excluídos (VAN DIJK, 2006). Para Van Dijk (2006), o processo de apropriação tecnológica depende também do acesso motivacional, do possibilitado pelas capacitações e do relativo aos usos reais. O acesso motivacional é marcado pelo fato de que, independentemente do acesso físico, os indivíduos optam por não utilizar internet ou recursos presentes na rede. Esse aspecto é afetado por fatores sociais, culturais e mentais, como falta de habilidade, de dinheiro ou de tempo, rejeição da cultura midiática, ansiedade ou medo da experiência. O acesso possibilitado pela capacitação, habilidades ou literacia digital inclui tanto as competências a nível instrumental e operacional, relacionadas ao manuseio e à familiaridade com interfaces computacionais e digitais, quanto as mais estratégicas, substantivas e críticas, capazes de utilizar computadores e sites de redes sociais como recursos para propósitos particulares e para a melhoria do posicionamento do indivíduo na sociedade. Por fim, o acesso relativo ao uso “real” se relaciona ao tempo e aos tipos de uso

SUMÁRIO

⁴² Os dados são da pesquisa TIC Kids Online 2019. A afirmativa, nesses casos, corresponde às crianças que acessaram a internet nos três meses anteriores à realização da pesquisa.

que, de fato, estão sendo realizados (formas ativas, criativas, para fins educativos, informativos, comunicativos, dentre outros).

Dessa forma, as estratégias planejadas e direcionadas para os sistemas de comunicação e informação digital precisam suplantam desafios relativos à infraestrutura e ao acesso dessas tecnologias entre indivíduos em distintos contextos socioeconômicos, bem como às diferentes habilidades e literacias que se entrelaçam às carências abordadas. É também substancial que esse planejamento caminhe em paralelo à adoção de políticas públicas voltadas, sobretudo, para distribuição de renda, educação e segurança (esta última, uma política que não aparece diretamente nos dados analisados, mas pode afetar significativamente as práticas da população com tecnologias midiáticas). Destacam-se, nesses sentidos, as políticas públicas de infraestrutura, os sistemas educativos e os marcos regulatórios.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INFRAESTRUTURA

Em primeiro lugar, destaco a importância de se criar, dar continuidade e monitorar políticas que procuram expandir a conexão à internet em banda larga, de forma gratuita ou a preços reduzidos, em rede terrestre ou via satélite. Políticas federais como essas⁴³ atribuem ao governo o papel de “habilitador e facilitador da transformação digital no setor produtivo do país, na capacitação da sociedade para essa nova realidade, e na atuação do Estado como prestador de serviços e garantidor de direitos” (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES, 2018, p. 05).

⁴³ Incluem-se também as praticadas também a nível estadual e municipal. Minas Gerais e Ceará, por exemplo, implementaram políticas de incentivo fiscal para instalação de antenas de conectividade 3G para ampliar a cobertura em regiões com pouca ou nenhuma infraestrutura (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES, 2018).

Esse é o pressuposto da chamada Estratégia Brasileira para Transformação Digital (E-digital), um trabalho de avaliação de cenários e proposta de longo prazo para a economia digital elaborada pelo governo, junto ao engajamento do setor produtivo, comunidade científica e sociedade civil.

Em um país com 8.358.140 km² (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES, 2018), o projeto de universalização da internet envolve contínuos desafios de ampliação e monitoramento da infraestrutura e telecomunicações, com a ação centralizada nas políticas governamentais e canalizada também por políticas de mercado.

Nos últimos anos, um dos fatores determinantes para a expansão da conectividade, de forma geral, tem sido a evolução das tecnologias de acesso móveis e o baixo custo dos dispositivos móveis. A conexão por modem ou chip 3G ou 4G, por exemplo, é a mais utilizada em locais e entre grupos socialmente menos favorecidos, como nas áreas rurais, no norte do país, e entre pessoas com renda de até dois salários mínimos.

Desse modo, se por um lado as tecnologias móveis se mostram como grandes vetores para a inclusão digital, por outro há uma preocupação de que esse fenômeno produza desigualdades de oportunidades entre aqueles que acessam a rede via outros dispositivos e outros tipos de conexões, e aqueles limitados às oportunidades acessadas a partir de contextos de mobilidade (COMITÊ GESTOR DA INTERNET, 2018).

Sem pormenorizar, o acesso à internet por meio de conexões em banda larga – fixas ou móveis – se tornou fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade digitalmente engajada, uma vez que esse tipo de tecnologia é capaz de prover não só o acesso físico, mas a velocidade e a qualidade necessárias para que indivíduos,

SUMÁRIO

empresas e governos possam criar oportunidades concretas para uma transformação digital que promova outros tipos de acesso.

As prioridades estabelecidas para os investimentos em rede substanciam essa situação e se articulam à revisão de políticas regulatórias e jurídicas. Uma das mais recentes dela, por exemplo, a publicação do Decreto nº 9.612, de 17 de dezembro de 2018, que revisou e revogou o antigo decreto que dispunha sobre políticas públicas de comunicação e substituiu, para todos os fins legais, o Programa Nacional de Banda Larga e o Programa Brasil Inteligente.

Também podem ser citadas, nesse quesito, revisões do modelo de precificação de radiofrequência e atualizações de regimes jurídicos que regem os usos dos recursos arrecadados na expansão da banda larga, bem como a atualização e simplificação da regulamentação específica na prestação de serviços de telecomunicações, responsabilidade da Anatel.

POLÍTICAS PÚBLICAS E SISTEMAS EDUCATIVOS

Para além da expansão da internet em conexões de banda larga, as políticas públicas precisam direcionar esforços que forneçam equipamentos de informática e capacitem a população, do ponto de vista técnico, crítico e profissionalizante, a utilizar as TICs, assim como oferecer cursos e atividades planejados de acordo com as necessidades da comunidade. Tais projetos precisam ser pensados com base na centralidade que as habilidades digitais ocuparão nas vidas dos indivíduos e na necessidade em obtê-las para que seja possível exercer o papel de cidadão e profissional em praticamente todas as áreas (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES, 2018). Assim, estratégias voltadas para a

pesquisa, o desenvolvimento, a inovação e a capacitação profissional devem abranger tanto crianças e adolescentes, quanto os jovens adultos e o mercado de trabalho que está se formando.

Os investimentos contínuos em sistemas educativos são ferramentas extremamente importantes para a transformação de políticas assistencialistas em medidas efetivas do ponto de vista do desenvolvimento social e público. Para que as instituições de ensino possam incorporar dinâmicas pedagógicas e administrativas a partir da adoção das TICs em seus currículos, a mera distribuição de equipamentos não é suficiente para a capacitação e qualificação de professores e profissionais da rede de educação, nem para que crianças e adolescentes adquiram as habilidades específicas necessárias para uma utilização técnica e, acima de tudo, crítica das tecnologias midiáticas.

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada no final de 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e de 2018 (Ensino Médio), é um avanço em relação a esse ponto porque traz nas competências gerais da educação básica a compreensão, a utilização e a criação de tecnologias de informação e comunicação “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018b). O currículo ainda destaca o papel da escola em promover a reflexão crítica e contribuir para a formação de jovens que utilizem essas tecnologias de forma mais democrática e consciente.

No entanto, mesmo com uma base comum que estabeleça o incentivo e a ação otimizada em prol das tecnologias midiáticas para escolas públicas e privadas, não há como discutir sobre sistemas educativos sem tratar dos contrastes evidentes que permeiam essas redes, um rastro histórico deixado no país por uma série de políticas públicas mal planejadas e executadas.

SUMÁRIO

A proporção de escolas por número de computadores em funcionamento e por número de computadores com acesso à internet, por exemplo, é marcada por hiatos mais aprofundados que se articulam entre escolas urbanas e rurais; e entre escolas públicas e privadas rurais. Observa-se, ainda, que maior parte das instituições, independentemente do sistema e área, possui um número pequeno de computadores em funcionamento, o que pode assinalar a utilização das máquinas prioritariamente para usos administrativos e/ou a quantidade insuficiente de aparelhos para a quantidade de estudantes que frequentam as turmas. Nesse sentido, a expansão da conexão é essencial para que o acesso seja universalizado entre funcionários e estudantes e para que atividades mais integradas, participativas e dinâmicas possam ser realizadas.

Desse modo, em termos de infraestrutura, o sistema educativo ainda é desprovido de números representativos de computadores e de acesso à internet que sejam proporcionais ao número de alunos que frequentam esses ambientes e ao crescimento da cultura digital nas esferas da educação, do trabalho e da cidadania.

Essas constatações vão de encontro ao potencial que a escola tem em ser um ambiente para a universalização do acesso, inclusive na implementação de estratégias que incluam dispositivos diversificados (COMITÊ GESTOR DE INTERNET, 2019a). A carência de equipamentos e a baixa frequência de acesso à internet nas instituições se tornam, assim, um dos principais aspectos presentes na problematização da escolarização nos dias atuais.

A qualificação e experiência dos professores com as tecnologias é outro fator que influencia diretamente os modos de consumo midiático na infância, uma vez que o contato escolar diário com esses adultos de referência compõe grande parte das experiências e aprendizados das crianças. A interação com esses profissionais traça possíveis caminhos

SUMÁRIO

seguidos nas estratégias disciplinares e no processo de formação dos jovens em seus micro contextos.

Nesse sentido, a qualificação e a valorização dos professores da rede pública de ensino são duas reivindicações constantemente externadas pela classe profissional. Um dos exemplos no âmbito desta pesquisa são os programas de capacitação para uso de computador e internet em atividades de ensino e aprendizagem voltados para os professores, ainda pouco expressivos, segundo dados da TIC Educação 2018: em 66% das escolas públicas urbanas, nenhum professor recebeu esse tipo de capacitação, em comparação a 38% das escolas particulares urbanas. Na área rural, a situação se agrava: em 84% das escolas públicas e 70% das particulares não há aplicação de programa de aperfeiçoamento desse tipo.

Em muitos casos, as habilitações e competências constituem uma política de esforço que parte dos próprios professores, seja em cursos complementares ou em sua formação inicial. Consta-se uma concentração maior de docentes que cursaram, durante a graduação, disciplina específica sobre como usar computador e internet em atividades com alunos, nas dependências administrativas urbanas públicas municipais (45%), seguido das dependências públicas urbanas estaduais (42%) e das dependências urbanas particulares (proporção de 42%)⁴⁴ – em todos os casos, menos da metade dos professores.

A infraestrutura das instituições e o incentivo ao aperfeiçoamento da equipe em pedagogias com TICs podem influenciar diretamente na sua utilização em atividades educativas no dia a dia, no tipo de atividade desenvolvida e, conseqüentemente, no uso mais abrangente da internet por parte das crianças.

Há um contraste evidente na proporção de professores que frequentemente acessam a internet em atividades com seus alunos.

44 Não há dado comparativo no âmbito das instituições rurais.

Ainda segundo dados da TIC Educação 2018, nos estabelecimentos particulares, 59% dos professores entrevistados afirmaram acessar pelo menos uma vez na semana (considerando também pelo menos uma vez por dia e mais de uma vez por dia), contra 28% dos profissionais nas escolas estaduais e 34% nas municipais operando na mesma frequência.

Contudo, quando considerado o acesso via telefone celular, a diferença é minimizada e a utilização do telefone celular para atividades em escolas públicas se torna mais presente. Isso pode ser explicado como uma alternativa encontrada para suprir a carência de equipamentos de informática nessas instituições. Ou seja, mesmo em contextos escolares que carecem da infraestrutura necessária, as tecnologias acabam por permear o processo educativo por meio do uso de dispositivos próprios, tanto dos alunos quanto dos professores.

Essa prática evidencia a discussão a respeito do BYOD (*bring your own device*, ou *traga seu próprio dispositivo*), inspirado no movimento de empresas que incentivavam seus funcionários a trabalharem com equipamentos pessoais. Embora represente uma maneira de trazer a tecnologia para sala de aula, a diversidade de dispositivos entre os alunos pode reforçar o desigual acesso em termos de qualidade (COMITÊ GESTOR DE INTERNET, 2019c). Além disso, os hiatos entre aqueles que possuem e os que não possuem celular podem se aprofundar, na medida em que alunos com posse dos equipamentos estarão adquirindo habilidades e competências próprias desses dispositivos que vão além dos seus usos mais recorrentes.

O debate sobre os usos das TICs nas escolas remetem às perspectivas do campo da mídia-educação, entendida como educação para a cidadania (FANTIN, 2016), e do lugar ocupado hoje por essas instituições nos processos de socialização na infância. Embora as tecnologias protagonizem o debate acerca da educação e das instituições escolares no contexto digital, as pesquisas sobre

SUMÁRIO

a cultura digital das crianças e sua relação com a escola e com o cotidiano ainda são insuficientes para entender a complexidade desse fenômeno (FANTIN, 2016). Um dos sintomas dessa imaturidade é a polarização entre aqueles que apoiam os usos desses dispositivos na educação e aqueles que os condenam (BUCKINGHAM, 2010).

Para Fantin (2016, p. 604), os direitos de proteção e provisão devem ser pautados em “critérios de qualidade e do ponto de vista da mediação cultural” para que seja possível garantir uma “participação responsável” das crianças na perspectiva midiática. Porém, se os direitos são interdependentes (SARMENTO; PINTO, 1997), como assegurar uma participação efetiva do ponto de vista da mídia-educação, com a ausência das TICs nas salas de aula, laboratórios e currículos escolares? Isto é, como promover a participação nas mídias digitais nos casos em que não há provisão efetiva?

Além da carência na infraestrutura e dos baixos investimentos para a formação contínua dos professores, há ainda fatores de ordem cultural, econômica e simbólica que potencializam as travas entre o aluno e a escola.

O primeiro deles diz respeito aos diferentes sentidos inscritos na noção da criança consumidora. O campo da mídia-educação estende o consumo midiático e digital à perspectiva da cidadania e da responsabilidade democrática. Tal problematização ocorre em um ambiente no qual as noções de crianças como consumidoras e como cidadãos reais ou potenciais são muitas vezes abordadas como a mesma, nos casos em que “o discurso da soberania do consumidor é fantasiado de discurso dos direitos culturais” (BUCKINGHAM, 2007, p. 141).

Por conseguinte, alicerçada em uma perspectiva mais crítica e reflexiva, “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

SUMÁRIO

como pertencimento, e dos mecanismos de controle das crianças [...]” (FANTIN, 2016, p. 604).

Contudo, Buckingham (2010) aponta que há um entrave que se produz no encontro entre as crianças ora imersas em uma cultura de consumo que lhes coloca numa posição autônoma e competente, ora como estudantes em um ambiente no qual grande parte do aprendizado se dá de forma passiva e dirigida pelo professor. Ou seja, existe certa oposição entre a cultura da escola e a cultura das crianças – distanciamento que ocorre desde o consumo de televisão (CORDEIRO; COELHO, 2009).

Há, também, uma questão de financiamento que dificulta a aprendizagem digital e interativa (BUCKINGHAM, 2010). Os orçamentos de produtos comerciais, como jogos, séries e filmes, são maiores e atraem altos investimentos publicitários, o que os tornam mais atraentes do que jogos educativos.

O conceito de “Geração net” e as transformações nas áreas do ensino/educação, do entretenimento, da família, do consumo e do trabalho são pesquisados por Tapscott (1999, 2010). Dentre outras, o autor identifica a mudança no modelo pedagógico de ensino, que passa a ser baseado na colaboração, e não centrado na figura do professor; e a transformação da concepção de cidadania e política por meio de atividades cívicas e engajamento político que, respaldados pelo alcance da internet, gera um novo e mais poderoso tipo de ativismo social.

Nesse sentido, a utilização de tecnologias midiáticas por crianças e jovens estaria inserida também em uma lógica política e pedagógica, o que demandaria uma educação digital centrada nos processos de cidadania e participação. Contudo, é preciso questionar os imaginários das crianças e dos adultos relativos ao que é necessário saber sobre as mídias digitais e quais são os seus melhores benefícios.

SUMÁRIO

Há estudos que sugerem que a maioria das crianças utiliza a internet para atividades que não necessariamente envolvem inovação e criatividade – como conversar com amigos, assistir a séries e vídeos de entretenimento, fazer *download* de músicas e filmes, etc⁴⁵. O entretenimento e a comunicação são, desse modo, os protagonistas nos usos sociais dessas mídias – e o que realmente importa para eles. Essa contradição de interesses dificulta os processos de aprendizado e muitas vezes afasta a utilização de equipamentos digitais em sala de aula. Destarte, o discurso de “geração digital” se aproxima mais de um desejo, de um imperativo sobre como crianças e jovens deveriam ser e/ou o que precisam se tornar (BUCKINGHAM, 2006).

Encontramo-nos, assim, numa fase de transição, na qual o consumo como instrumento de participação cidadã e pedagógica também será estendido a um domínio apropriado às crianças e aos adolescentes. As escolas com maior infraestrutura já começaram a incluir atividades no meio digital, como as aulas em laboratórios de informática e os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)⁴⁶. Porém, geralmente focam as habilidades técnicas e informacionais dos alunos, o que pode ser visto na inclusão de disciplinas como Robótica e Programação e nos trabalhos feitos por meio da busca de informação em *sites*. É preciso, ainda, abordar os aspectos simbólicos ou persuasivos, as dimensões afetivas e emocionais, ou os aspectos que excedem a “mera informação” (BUCKINGHAM, 2010; CORDEIRO; COELHO, 2005).

SUMÁRIO

45 A maior parte das crianças que participaram dos grupos focais realizados na pesquisa descrita nos próximos capítulos, por exemplo, demonstrou saber o suficiente sobre internet em suas ações diárias. Todavia, não foram identificados em seus relatos nenhuma atividade relacionada à cidadania e ao engajamento cívico-político.

46 Os ambientes virtuais de aprendizagem são sistemas (ou softwares) pelos quais é possível disponibilizar conteúdos (atividades, vídeos, avisos, etc.) para alunos em geral. Geralmente são utilizados como complemento de cursos presenciais ou em cursos *online* e disciplinas semipresenciais.

POLÍTICAS PÚBLICAS REGULATÓRIAS

Conforme já mencionado, as investigações sobre crianças e mídias têm considerado cada vez mais a complexidade das experiências midiáticas na infância. A perspectiva maniqueísta que gira em torno dos efeitos negativos que as mídias causam nas crianças se baseia em premissas behavioristas que não compreendem, no seu todo, crianças como sujeitos ativos e pertencentes a determinados contextos que podem alterar suas percepções, recepções e apropriações comunicacionais.

Dentre outros produtos, programas de televisão e conteúdos *online* não só podem contribuir positivamente para o desenvolvimento infantil como fazem parte do seu processo de socialização (BELLONI, 2009; VIVARTA, 2011). Por conseguinte, colocam-se em pauta dois conceitos que, por uma concepção desenvolvimentista, poderiam ser contraditórios, mas se complementam dadas as atuais tendências nos estudos do campo: promoção de conteúdos de qualidade e proteção de direitos (VIVARTA, 2011).

Assim, no que toca às políticas públicas, um terceiro ponto a ser visto é a regulação do setor de tecnologia, sobretudo aquela que transforme a internet em um ambiente seguro e confiável e efetive a segurança cibernética e a proteção dos direitos humanos no ambiente digital. Há, no país, normas legais que tratam da privacidade e da proteção de dados pessoais de forma tangencial, como o Código de Defesa do Consumidor e a Lei de Acesso à Informação.

O Marco Civil da Internet (BRASIL, 2014), aprovado em 2014, representou um avanço com relação aos princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet. Por meio dele foram estabelecidos, dentre outros pontos, a coleta de dados após o consentimento expresso dos usuários; a obrigatoriedade da retirada de conteúdos ofensivos de

SUMÁRIO

sites, blogs ou redes sociais; a violação da privacidade e proteção dos dados dos usuários na internet somente em casos de investigação criminal e mediante ordem judicial; e a neutralidade da rede em relação aos serviços prestados pelas operadoras de telecomunicações.

No entanto, o marco não regula de modo específico a proteção dos dados pessoais dos cidadãos, política que veio a ser implementada com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (BRASIL, 2018a), sancionada em agosto de 2018 e em vigor a partir de agosto de 2020. Acompanhando a tendência mundial em criar uma lei específica para a proteção de dados e adotando uma legislação semelhante ao Regulamento Geral de Proteção de Dados da União Europeia, vigente desde 25 de maio de 2018, a LGPD brasileira regulamenta a forma como os dados pessoais de brasileiros (ou de indivíduos localizados no território nacional) podem ser usados por empresas e órgãos do governo.

A partir de sua vigência, os cidadãos poderão saber como e por que empresas públicas e privadas coletam seus dados, como armazenam, com quem compartilham e por quanto tempo essas informações são guardadas. Os indivíduos também têm os direitos de revogação do consentimento da disponibilização dos seus dados, da eliminação dos dados pessoais tratados, da anonimização e da portabilidade.

A lei também prevê uma instituição e órgãos para monitorar, regular e aplicar as sanções – a Autoridade Nacional de Proteção de Dados Pessoais e o Conselho Nacional de Proteção de Dados Pessoais e da Privacidade.

O que particularmente nos interessa no conteúdo desse instrumento é a seção dedicada ao tratamento de dados pessoais de crianças e adolescentes, que determina a necessidade de “consentimento específico e em destaque dado por pelo menos

SUMÁRIO

um dos pais ou pelo responsável legal” e a realização de “todos os esforços razoáveis para verificar que o consentimento [...] foi dado pelo responsável pela criança, consideradas as tecnologias disponíveis”. Todavia, o espaço destinado aos direitos digitais de crianças e adolescentes ainda é curto.

As bases e discursos preconizados pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a nível mundial, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em recorte nacional, junto à crescente presença da mídia digital no cotidiano das crianças, passaram a oferecer concretude ao estabelecimento de mecanismos de proteção e informação, os quais podem ser executados por meio de regulação exclusivamente estatal, autorregulação ou co-regulação (VIVARTA, 2008)⁴⁷.

Considerando o consumo de televisão, a regulação de produtos audiovisuais quanto aos tipos de conteúdos produzidos e transmitidos e à classificação indicativa constitui exemplos clássicos de controle midiático formal e estatal. Ao mesmo tempo em que dão à família a opção de permitir ou não que as crianças tenham acesso a determinado conteúdo com base em suas próprias experiências, sofrem críticas com base na proteção de liberdade de expressão (VIVARTA, 2011).

Atenta-se, neste momento, para o fato de que o contexto midiático, até o início deste século, era outro. O consumo de mídia tem se tornado cada vez mais reticular e individualizado: as tecnologias convergentes e telas menores possibilitaram que uma só pessoa as utilize por vez; os espaços em que esses consumos ocorrem conseqüentemente se tornaram mais privados; e os formatos de consumo permitiram a participação e produção do público na esfera midiática.

⁴⁷ A regulação exclusivamente estatal e a autorregulação atuam de maneiras opostas, sendo a primeira definida pelo Estado e a segunda claramente definida por *players* privados. A co-regulação, por sua vez, representa um cenário no qual as duas primeiras, juntamente com a vigilância de instituições da sociedade civil organizada, são independentes, mas exercem certo poder uma sobre a outra, em um sistema de freios e contrapesos (VIVARTA, 2008).

Essa conjuntura suscita novos desafios e vem exigindo atenção redobrada no campo dos direitos digitais. Dentre eles, o longo período para que as normas legais e projetos de lei sejam aprovados e entrem em vigor frente às rápidas transformações da sociedade midiaticizada e em vias de midiaticização. Contribuem também para esses entraves a associação de iniciativas regulatórias à ameaça da liberdade de expressão, feitas principalmente pelo setor privado (SOZIO *et al.*, 2015); e o cenário de emissão e recepção de conteúdos, que passou a integrar um sistema comunicativo mais complexo, composto da ação de agentes humanos a não humanos, de veículos de comunicação a “pessoas comuns” e influenciadores digitais.

A LGPD, ainda pensada em um contexto mais atual, pode ser vista como um progresso nesse horizonte, bem como outras unidades especializadas para combater crimes graves⁴⁸ (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES, 2018).

Contudo, é importante pensar nas constantes mudanças das ambiências digitais e tecnológicas para que se coíbam outros riscos, como a publicidade abusiva em tempos de rastros e pegadas digitais; a sexualização infantil em uma estética cada vez mais normatizada e automatizada nas redes sociais; os conteúdos que incitam a violência e o suicídio em uma geração pautada por uma cultura audiovisual; e o *cyberbullying*, em uma geração que consome, tem voz e está mais presente nas redes.

Desse modo, as políticas públicas de natureza regulatória constituem regras e recursos parciais para a proteção de direitos no ambiente digital, que precisam ser efetivados por meio de mecanismos de cooperação entre instituições públicas e parcerias com agentes de mercado (BRASIL, 2008) que possam oferecer alternativas

⁴⁸ A exemplo da Lei Nº 11.829 de novembro de 2008 (BRASIL, 2008), que aprimora o combate e a criminalização da produção, venda e distribuição de pornografia infantil e pedofilia inclusive na internet.

mais rápidas e experiências regulatórias. Ressaltam-se, ainda, as organizações da sociedade civil e associações civis de direito privado, sem lucro e apartidárias, que articulam ações e estudos que buscam promover os direitos infantis e orientar o Estado e a mídia. Dentre elas, a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI)⁴⁹, o Alana⁵⁰ e a SaferNet Brasil⁵¹.

Destarte, em um ambiente marcado pela multiplicidade de empresas nas áreas da tecnologia e da mídia e pela expansão do consumo midiático, é necessário que haja um conjunto de ações individuais e coletivas e uma constante interlocução entre sociedade civil, Estado e agentes de mercado.

SÍNTESE

Neste capítulo, analisei os cenários e algumas das propriedades socioeconômicas que afetam os acessos das crianças às tecnologias de informação e comunicação, com foco na internet e na cultura móvel. Vimos que, embora haja um aumento significativo em relação à proporção de indivíduos que possuem telefone celular e/ou que acessam

SUMÁRIO

- 49 Mediadora entre a imprensa e grupos sociais que defendem os direitos de crianças e adolescentes das classes sociais menos privilegiadas. Além de atuar como provocadora de novas agendas e no atendimento a jornalistas e organizações sociais, promove estudos quantitativos e qualitativos para o monitoramento de conteúdos jornalísticos. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/>>.
- 50 Organização de impacto socioambiental estruturada em três frentes: Instituto Alana (centro para formação e promoção de encontros, onde são desenvolvidas atividades voltadas para crianças e estudos sobre infância), AlanaLab (núcleo de negócios, que investe em empresas e iniciativas de comunicação) e Alana Foundation (braço filantrópico da instituição, investe em pesquisas nas áreas de saúde, educação inclusiva e meio ambiente). Disponível em: <<https://alana.org.br/>>.
- 51 Entidade que busca enfrentar crimes e violações aos Direitos Humanos na Internet por meio da Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos (hotline), do Canal Nacional de Orientação sobre Segurança na Internet e helpline Brasil e de ações de Educação em cidadania digital. Atua em cooperação com os ministérios públicos e empresas de tecnologia e telecomunicações. Disponível em: <<https://new.safernet.org.br/>>.

a internet no Brasil, ainda há grandes barreiras em relação a indivíduos de distintas áreas, regiões, idades, rendas e principalmente graus de instrução, que se associam às divisões vistas também com os acessos entre crianças e adolescentes. Esse recorte levou a compreender três fatores de ordem externa que podem exercer influência sobre as formas de acesso em seu sentido mais amplo: políticas públicas de infraestrutura, sistemas educativos e marcos regulatórios.

Na primeira frente, as políticas de infraestrutura que dizem respeito principalmente ao acesso à internet por meio de conexões em banda larga, fixas ou móveis, se mostram fundamentais para a velocidade e a qualidade necessárias para uma navegação concreta. Destaca-se, nesse meio, a conectividade móvel, que vem se tornando a única alternativa de conexão para parte da população, e consequentemente a única interface de literacia na internet.

Em segundo lugar, as disparidades e carências presentes nos sistemas educativos não condizem com o atual contexto digital de aprendizado e retomam a problemática da escolarização tanto no sentido cognitivo quanto na cultura infantil e jovem de sociabilidade. Em um contexto no qual seus ambientes e métodos não estão em sintonia com o que crianças e jovens vivenciam em seu dia a dia, o maior desafio é tornar as escolas mais atrativas.

Finalmente, destaquei os desafios inerentes à regulação no campo da comunicação (vista por muitos setores como ameaça à liberdade de expressão) e às rápidas transformações da cultura midiática contemporânea, bem como a atenção que tem sido voltada para os direitos digitais infantis frente à mudança no estatuto das crianças, que construíram seu *status* como consumidoras e produtoras de textos midiáticos.

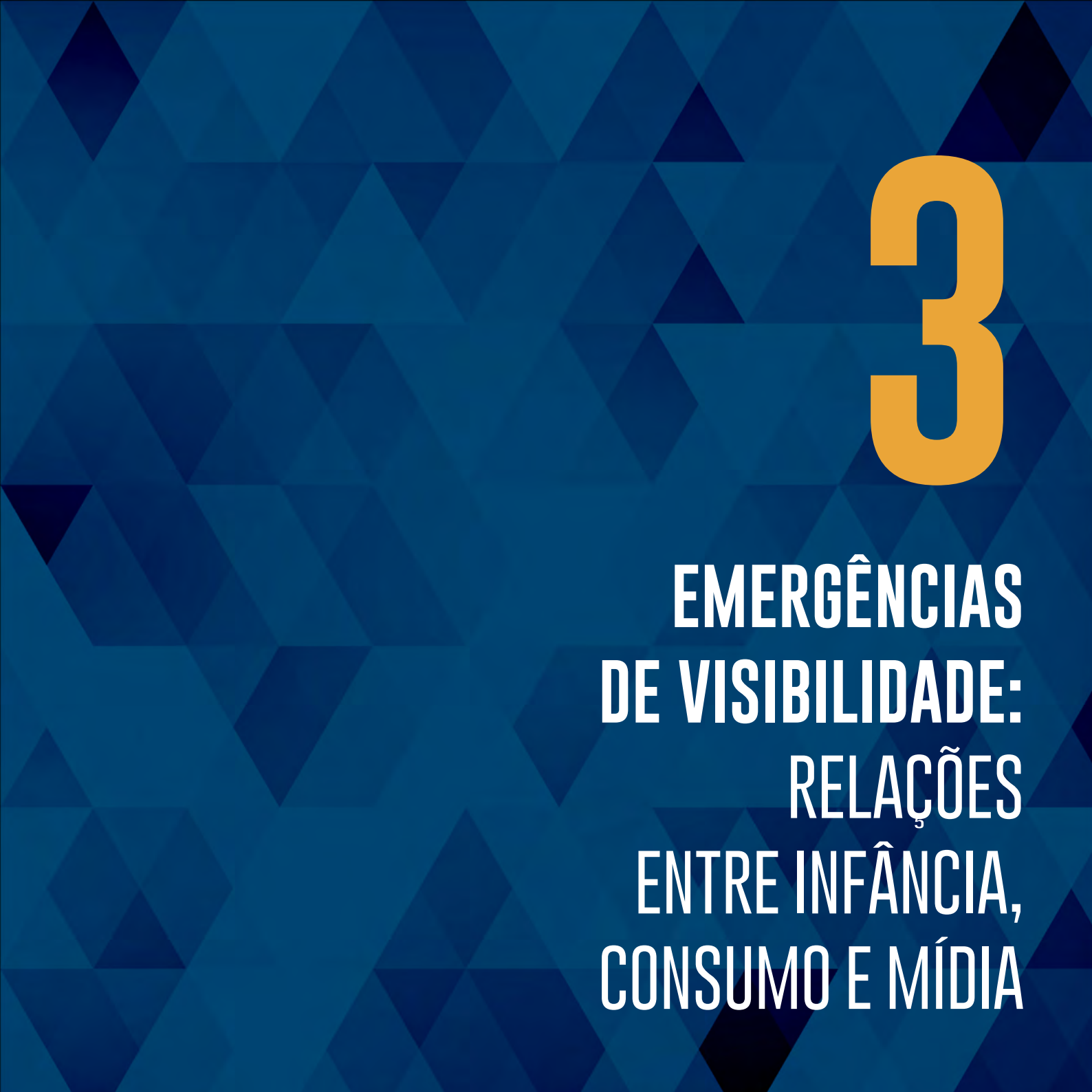
É válido retomar, neste ponto, a recente aprovação da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), que destina uma seção, ainda que

SUMÁRIO

curta, para os direitos de privacidade das crianças e adolescentes na rede e testemunha a importância da pauta no âmbito regulatório – uma ilustração de como estrutura e ação (agência) se produzem mutuamente.

Portanto, em um país tão vasto e com histórico de desigualdades sociais e políticas públicas pouco efetivas, as articulações e recursos políticos, sociais, econômicos e geográficos são determinantes nas formas de acesso e constituem divisões digitais de primeiro, segundo e terceiro nível (VAN DEURSEN; VAN DIJK, 2019), as quais ilustram a complexidade do consumo midiático no contexto brasileiro e consequentemente na vida das crianças.

SUMÁRIO



3

**EMERGÊNCIAS
DE VISIBILIDADE:
RELAÇÕES
ENTRE INFÂNCIA,
CONSUMO E MÍDIA**

A relação que se estabelece entre as crianças e as redes sociais na internet é construída principalmente a partir de duas mediações: a cultura do consumo e as mediações comunicativas da cultura. Historicamente, vimos que o consumo tornou-se um instrumento de visibilidade da infância e das crianças na globalização cultural, a partir de meados do século XX. Como uma espécie de continuidade, neste capítulo identifico e analiso de que maneira as lógicas simbólicas e materiais se fazem presentes nos universos *online* das crianças, e em que medida representam a cultura contemporânea.

Indago também como o consumo de mídia integra o processo de visibilização das crianças e participa ativamente dos processos de socialização infantis na contemporaneidade. Nesse sentido, a partir da mediação midiática, juntamente com aspectos da vida histórica, social, cultural e cotidiana, as crianças constroem seus mundos, suas relações de poder e suas lógicas de relacionamento.

Os apontamentos e análises deste e do próximo capítulo são feitos a partir dos relatos de 28 crianças entre 10 e 12 anos, estudantes de uma escola pública e outra privada, que participaram da pesquisa de campo que realizei em setembro e outubro de 2019 para minha pesquisa de doutorado. Todas elas tinham, até então, acesso à internet, embora tenham mencionado diferentes tipos de acessos e experiências. Para um entendimento sistêmico deste livro, recomendo a leitura dos métodos, técnicas e caracterizações da pesquisa, descritos nos apêndices.

SUMÁRIO

SENTIDOS E PRÁTICAS DA CULTURA DO CONSUMO

As variadas práticas das crianças nos sites de redes sociais e os sentidos contidos em suas falas e interações sinalizam que suas

experiências online são incrustadas à cultura de consumo, presente em suas rotinas e em suas constituições enquanto sujeitos.

As reflexões que buscam definir a noção de uma cultura de consumo e sua relação, em ambos os sentidos etimológicos, com a sociedade, foram (e ainda são) objeto de discussão no campo científico⁵² e se tornaram um tema tratado pelo próprio senso comum⁵³. Tradicionalmente, o consumo esteve ligado à exaustão e/ou à aquisição de um produto, de um bem. Hoje, além de um aumento considerável na quantidade de trabalhos sobre o tema, o conceito se tornou mais relevante teoricamente em algumas disciplinas e em domínios nos quais a sua presença era desqualificada – como na cidadania, religião, meio ambiente, cultura e política (BARBOSA; CAMPBELL, 2006).

Acrescentam-se, a esses casos, os estudos a respeito do consumo na infância. Na sociedade de consumo contemporânea, “as crianças se desenvolvem em um ambiente em que consumir ocupa um papel altamente relevante para as relações sociais” (MARTINELLI; MOÍNA, 2009, p. 63). O consumo é ao mesmo tempo um processo que engloba múltiplas formas de provisão e de acesso a bens e serviços, um mecanismo percebido pelas ciências sociais como produtor de sentido, de estilos de vida e de identidades, e uma categoria central na definição e no entendimento da contemporaneidade (BARBOSA; CAMPBELL, 2006).

Com a ocupação da criança no mercado consumidor, as teorias relativas à relação entre consumo e socialização se propuseram a entender de que forma o consumo se torna presente na vida dos jovens.

SUMÁRIO

52 Encontram-se pesquisas que, além de analisarem o consumo e sua trajetória social, cultural e econômica, propõe um entendimento acerca da trajetória do fenômeno como objeto de estudo nas ciências sociais, a exemplo de Barbosa e Campbell (2006) e Desjeux (2011).

53 A preocupação da sociedade em geral com temas relativos às práticas de consumo pode ser vista no crescimento de indústrias cujos discursos estão associados à sustentabilidade e ao consumo “consciente”, como em dietas alimentares, círculos de consumo colaborativo, lançamento de linhas de produtos feitos com materiais reciclados, entre outros.

Assim como o processo de socialização foi por muito tempo entendido de forma normativa e linear, as abordagens da chamada *consumer socialization* (socialização do consumidor) levam em consideração os processos pelos quais as crianças adquirem habilidades e aprendizados para se tornarem consumidoras. Logo, entendem que a criança é influenciada pelos pais, pelos pares, pela mídia e pelo marketing e, em um processo linear⁵⁴, se transforma gradativamente em um consumidor eficiente, autônomo e racional (BUCKINGHAM, 2012b; COOK, 2010; EKSTRÖM, 2006).

Apesar de alguns trabalhos nessa linha incluírem em suas análises os contextos sociais e culturais do consumo, de forma geral ainda há um caráter normativo que domina a conceituação do fenômeno e é alvo de críticas (COOK, 2010). Conceber a criança como um indivíduo imaturo e incompetente remete à perspectiva cognitivista e desenvolvimentista da infância⁵⁵. Isso significa assumir o que é certo e o que é errado nos processos de consumo, e entender o adulto como o bom consumidor dentro de limites e práticas pressupostos (COOK, 2010; EKSTRÖM, 2006).

Além de não estar alinhado com o emergente entendimento da participação da criança nos processos sociais, esse percurso também ignora a necessidade de investigá-la em sua própria cultura, sem necessariamente compará-la com os adultos. Por conseguinte, “esta abordagem inevitavelmente leva a um ‘modelo de déficit’ sobre

SUMÁRIO

54 Após revisão de bibliografia, John (1999, p. 204) constrói um quadro com três estágios de desenvolvimento cognitivo e social relacionados ao consumo de crianças e adolescentes: o perceptivo, entre crianças de 3 a 7 anos; o analítico, de 07 a 11 anos; e o reflexivo, de 11 a 16 anos, com habilidades que vão ganhando complexidade e maturidade à medida que o indivíduo envelhece.

55 O entendimento mais comum de socialização do consumidor pode ser visto em Ward (1974, p. 02, tradução nossa), quando ele a define como “[...] processos através dos quais os jovens adquirem habilidades, conhecimento e atitudes relevantes para desempenharem a função de consumidores no mercado”. Traduzido de “[...] processes by which young people acquire skills, knowledge, and attitudes relevant to their functioning as consumers in the marketplace”. Embora o autor compreenda que nem todo o processo é desenvolvido na infância e que há alterações nos padrões apreendidos ao longo da vida, reforça que a socialização do consumidor é fundamentalmente um fenômeno desenvolvimentista relativo aos aspectos racionais e expressivos do consumo.

como as crianças entendem, interpretam e agem sobre o mundo; elas são vistas simplesmente em termos do que elas não têm” (BUCKINGHAM, 2012b, p. 63).

Frente a isso, Ekström (2006) propõe que a socialização do consumidor é um processo contínuo, que não ocorre somente na infância ou é finalizado quando o indivíduo atinge a idade adulta. A autora sugere que as pesquisas do campo devem considerar as novas formas de interação social, os múltiplos agentes de socialização, e os impactos desses elementos nos processos de socialização. No mesmo curso, indica a necessidade de compreender que tipo de consumo é considerado como competente em distintos contextos sociais; e como se dão as relações de consumo entre diferentes famílias, gerações, classes, etnias e gêneros.

Tais ideias se assemelham ao conceito de *commercial enculturation* (enculturação comercial), proposto por Cook (2010). O pesquisador entende que, no lugar de revisitar a socialização do consumidor com novas perspectivas, como faz Ekström (2006), é preciso ir além para romper com os pressupostos entrelaçados a sua tradição na pesquisa.

Por conseguinte, argumenta que sua visão abarca e enfatiza a multiplicidade de formas pelas quais crianças participam do mercado consumidor, e não estabelece limites específicos que atestem essa participação. É nesse sentido que ele evidencia a ideia de que “o envolvimento com bens, propagandas, marcas e embalagens – assim como com pais, pares, irmãos e outros – implica encontrar e lidar com uma variedade de sentidos que [...] são descobertos e experimentados através das relações sociais” (COOK, 2010, p. 70, tradução nossa⁵⁶).

56 Traduzido de “[...] *engaging with goods, advertisements, brands and packaging – as well as with parents, peers, siblings and others – entails encountering and dealing with a variety of meanings which do not live in abstract space, but which are found in and experienced through social relations*”.

Desse modo, quando pensada somente em termos de habilidades, a socialização do consumidor não elucida as questões mais profundamente enraizadas ao consumo e a sua dimensão simbólica e social, nem estabelece a relação que existe entre sentido, cultura e mercado.

Comportando-se como suportes do significado cultural e como uma nova oportunidade para a definição de si e do mundo (MCCRACKEN, 2003), os artigos de consumo passaram a ser um elemento constituinte das identidades infantis. Antes mesmo de nascerem, as crianças são inscritas em um sistema sógnico de mercadorias e práticas que trazem significados para elas e para suas famílias. A escolha dos temas, das cores, dos móveis e dos brinquedos para o quarto e a compra do enxoval são exemplos de contextos de consumo que, apesar de não serem realizados pelo recém-nascido, fazem parte do universo pelo qual a criança é introduzida ao mundo social (COOK, 2010) e a partir do qual constrói sua identidade.

Da mesma maneira que exercem impacto no consumo adulto, as crianças também influenciam umas às outras por meio das hierarquias e *status* produzidos em seus grupos de pares (BUCKINGHAM, 2012b). Alcântara e Guedes (2014, p. 38) utilizam a expressão “pedagogia do consumo” ao recordarem situações vivenciadas no ambiente escolar, em que frequentemente professores dividem espaço com artefatos e bens de consumo dentro de sala de aula. Para elas, o consumo se liga diretamente à sociabilidade na escola na medida em que “para se pertencer a um grupo [...] é necessário estar em pleno movimento de consumir” (ALCÂNTARA, GUEDES, 2014, p. 40).

SUMÁRIO

Cultura material, jovialidade e tecnologia

O contexto das tecnologias de informação e comunicação trouxe para o universo do consumo a necessidade de posse de aparelhos cada vez mais modernos e atualizados, que precisam ser trocados a cada novo lançamento. Estar *online* significa ter, primeiramente, o suporte material, frequentemente associado a marcas específicas ou a outros dispositivos que complementam a experiência. Assim, o mercado de tecnologia torna-se um atrativo também para as crianças, que fazem uso de celulares, computadores, fones de ouvido, capas de *tablets* e de telefones móveis, muitas vezes vestidos com temáticas infantis.

Esse aspecto pôde ser observado nas falas de Vitor, Guilherme e Ravena, que mencionam, respectivamente, um dispositivo para conexão da televisão a determinados aplicativos; a marca específica de um aparelho móvel; e a primordialidade de se obter um (ou dois, no caso da jovem) celular próprio.

VITOR: *A minha [televisão] não é smartv, mas meu pai uma vez quando foi Miami trouxe uma caixinha pequenininha que conecta, aí pode, aí você conecta com o celular e pode assistir Netflix, YouTube.. Mas ô bichinho difícil de usar.*

GUILHERME: *Sabe o que eu fiz quando a minha irmã comprou o telefone dela J6? Ela deixou sem a senha. Daí ela veio pra escola. Daí ela chegou da escola aí eu botei minha digital. Posso ver qualquer coisa dela.*

RAVENA: *No momento eu não tenho celular, mas eu vou ganhar dois!*

E pra que dois?

RAVENA: *Um só pra jogo e outro só pra comunicação!*⁵⁷

SUMÁRIO

⁵⁷ As pontuações utilizadas nas transcrições dos grupos focais foram inseridas de acordo com a entonação e/ou a expressão utilizada pelas crianças no momento da fala.

Tal ponto de vista foi observado ainda na pesquisa exploratória, mediante a menção a marcas específicas de celulares (OTHON; COELHO, 2020), e antes mesmo de iniciar a gravação dos grupos focais, quando a maior parte das crianças lançou olhares e questionamentos acerca do equipamento que estava sendo utilizado, demonstrando certa curiosidade e admiração pelo aparelho. Nesse caminho, além de contar que iria ganhar dois aparelhos, Ravena também informou que esse momento aconteceria no dia das crianças: *“Eu tinha celular até pouco tempo, mas minha mãe disse que eu ia esperar o dia das crianças”*.

Assim como outras datas comemorativas, o Dia das Crianças tem um forte apelo comercial, sobretudo para as famílias com crianças, sendo celebrado pela oferta de presentes que encham os olhos desses jovens. Tradicionalmente, os brinquedos têm sido os itens de consumo recorrentes, mas vêm sendo substituídos, parcialmente, pelos eletrônicos. Em reportagem do Jornal Nacional sobre a movimentação do comércio na data, publicada no site do G1, Felipe Okita (10 anos) dispensa os brinquedos e afirma: *“Não curto mais brinquedo. Não sou mais criança. Gosto mais de eletrônico”* (LOJAS..., 2019).

A afirmação de Felipe e a escolha de Ravena estão inscritas em dois aspectos da infância e das culturas infantis. De um lado, ambos estão situados no universo etário e semântico dos *tweens*, ou pré-adolescentes, composto de crianças de 09 a 14 anos e caracterizado, dentre outros elementos, pela negação da infância como condição inicial para o acesso a uma experiência jovem, pelo poder de consumo e pelas habilidades tecnológicas desenvolvidas (TOMAZ, 2014, 2019).

De outro, há certa vinculação entre consumo, tecnologia e ludicidade, por meio da qual, ainda no espectro de referências lúdicas das crianças, o celular se apropria das funcionalidades que antes eram do brinquedo. Com isso, esses jovens se identificam por meio da posse e do consumo de bens tecnológicos, os quais lhes atribuem sentido e sensação de pertencimento (ALCÂNTARA; GUEDES, 2014;

SUMÁRIO

MARTINELLI; MOÍNA, 2009) e substituem, em certa medida, o brinquedo tradicional. Essa apropriação é, em parte, reflexo dos novos lugares destinados para o brincar, geralmente ambientes fechados, os quais desenham novas possibilidades lúdicas na infância.

Destarte, em uma lógica na qual “quantos anos você tem – ou quantos anos você imagina ter – é cada vez mais definido por aquilo que você consome” (BUCKINGHAM, 2007, p. 146), o consumo do *smartphone* e a infância se interligam na medida em que a posse desse bem media seus relacionamentos sociais e ressignifica o “ser jovem”, atribuindo aos indivíduos uma identidade conectada, “antenada” e autônoma enquanto consumidores.

Lógicas da publicidade digital

Uma segunda dimensão identificada nas falas das crianças diz respeito ao seu conhecimento acerca das práticas de publicidade na internet, principalmente aquelas relativas ao patrocínio de influenciadores digitais. Conforme os trechos transcritos abaixo, há um entendimento, ainda que superficial, sobre a dinâmica de remuneração de influenciadores. Muitos afirmaram, ao longo das conversas, que o YouTube ou o Instagram (redes mais citadas) pagam os autores dos vídeos e das imagens que possuem um grande número de seguidores. Dessa forma, percebem a articulação que existe entre capital social e capital econômico.

Além disso, o trecho referente à fala de Lala reforça o desenvolvimento de uma visão crítica em relação aos formatos de patrocínio, uma vez que ela compreende a ausência de transparência nesse tipo de ação. Isto é, que nem sempre os produtos promovidos são, de fato, consumidos pelo influenciador.

HANNA: *E também, outra coisa que eu ia falar, são as fotos de anúncios que não servem nada pra mim porque eu não olho.*

Chega muito anúncio pra vocês?

TODOS: *Sim, chega* [inaudível].

HANNA: *O YouTube paga também as pessoas com esse dinheiro dos anúncios, dessas coisas que o YouTube ganha, ele paga as pessoas que tem YouTube, que são famosos...*

LALA: *E tipo, é... Essa coisa agora de publicação no canal do YouTube de famosos... Tipo, vamos dizer, dar um exemplo, Felipe Neto. Faz muita publicação de marcas que falam assim 'ah isso aqui é publicação patrocinada'. O produto é horrível, mas como tá sendo pago pra falar isso no stories, 'isso aqui é ótimo'. E às vezes falam que 'ah, é... Isso aqui eu tô falando é verdade tá, eu gosto muito, se não fosse bom eu não estaria fazendo degustação', mas nem sempre é.*

Quem são seus seguidores?

RAVENA: *Meus seguidores: parentes, loja...*

PARK LAID: *Meus seguidores: loja. Tudo loja. Loja, coisa de roupa, coisa de foto...*

RAVENA: *Ei eu vou pedir pra... Vou me patrocinar! Vende roupa, vende foto...*

A construção de um pensamento reflexivo e crítico sobre as estratégias de publicidade e marketing na internet é percebida aqui como uma importante atividade no processo de enculturação comercial, devendo ser problematizada e aprofundada em futuras pesquisas e debates que incluam os outros instrumentos dessas lógicas.

Processos de consumo concatenados

As práticas e sentidos das crianças em suas redes sociais na internet também sinalizam processos de consumo vinculados uns aos outros. Ao mesmo tempo em que a utilização do celular aciona vias de acesso para uma série de acessórios e equipamentos de tecnologia, também direciona os jovens para o consumo de outros produtos, serviços e canais midiáticos criados pelo mercado de tecnologia, como o YouTube Kids, destinado a crianças entre 2 e 8 anos; o Kiddle, serviço de buscador do Google para o público infantil; e o Spotify Kids, plataforma de *streaming* de música para crianças de até 12 anos. De modo semelhante, o consumo também perpassa as experiências das crianças por meio de brinquedos, jogos e outros itens que são exibidos em canais de influenciadores e marcas e/ou nos conteúdos publicados pelos seus pares e por usuários “comuns”.

O diálogo abaixo travado entre Radassa e Ravena, por exemplo, foi feito no momento em que visualizaram uma publicação que continha diversos produtos – cosméticos, *notebook*, livro e um copo da marca norte americana *Starbucks*. Ainda que expresse uma opinião negativa, a conversa demonstra que elas associam os produtos a determinados contextos e marcas, podendo o mesmo ocorrer com inúmeras outras publicações que visualizam ao longo do dia a dia.

[Pesquisadora exibe foto “Notebook, livro e cosméticos”].

RAVENA: *Ah não!*

RADASSA: *8.919 curtidas...*

RAVENA: *Até que tá bom...*

PARK LAID: *É... Tá bom.*

KACCU: *Não, mostrando o que tem.*

SUMÁRIO

RAVENA: *Não, tá mostrando o que tem... É amostrado.*

RADASSA: *Mostrando o notebook, só pra dizer que tem notebook, era bom que fosse roubado. Pra quê isso? Isso é pessoal!*

RAVENA: *Só pra dizer que tem essas coisas?*

RADASSA: *Né! Perfume caro... Aí tem um negocinho, esse livrinho aí, que eu acho [inaudível].*

RAVENA: *Ah! É uma lanchonete bem famosa nos Estados Unidos.*

Ressalto, neste ponto, as diferentes reações dos grupos quanto à mesma publicação. Enquanto o grupo anterior a criticou, o grupo do trecho abaixo relacionou a imagem à rotina da autora da foto. De forma semelhante, as crianças demonstraram reconhecer na imagem elementos que fazem ou já fizeram parte de suas experiências. Essas atitudes indicam que as práticas das crianças nos *sites* de redes sociais – o que assistem, o que curtem, o que comentam – se entrelaçam as suas práticas no dia a dia. Há, nesse sentido, o reconhecimento e a construção de um gosto relativo aos conteúdos exibidos a partir de suas próprias vivências.

[Pesquisadora mostra foto que aparece um notebook, um livro, uma embalagem da Starbucks e alguns cosméticos].

TODOS: *Goste!*

HANNA: *Só que pra mim não serviu pra nada...*

LALA: *Não tem nada de errado.*

HANNA: *Eu achei legal, a pessoa quis divulgar uma foto bem bonita, achei bem tirada.*

STELLA: *Eu acho que representa o dia a dia... Porque tipo, café da manhã, o que ela usa pra se arrumar, computador, livro pra estudar...*

[Pesquisadora mostra foto de uma mulher adulta e uma criança em um restaurante].

BRUNA: *É legal.*

SUMÁRIO

CACÁ: É...

[...].

DEDÉ: *Eu acho que isso daí é legal. O menino tirou uma foto com a mãe dele, em uma viagem.*

MARCELINE: *Olha, ela tem dois relógios!*

DEDÉ: *Não, é que esse é o priority pass, aquele que você passa pra não pegar fila.*

MARCELINE: *Ahh!*

CACÁ: *Ahhhhh! Eu lembro.*

Por sua vez, Ronaldinho sinaliza que as imagens e vídeos publicados, ainda que não sejam voltados propositadamente para a promoção de um artigo de consumo, podem incentivar o desejo de posse. Ou seja, por se tratar de um ambiente prioritariamente imagético, os conteúdos que circulam nas redes sociais na internet são compostos de bens materiais e estilos de vida que permeiam as interações *online* dessas crianças.

RONALDINHO: *Às vezes eu gosto de ver, tipo, tô no Instagram, aí aparece lá um vídeo, aí o cara fazendo o gol e depois o goleiro bate a cabeça na trave, aí eu acho engraçado. Aí tem uns tênis que vende na adidas...*

[Pesquisadora mostra foto de um grupo de meninos no futebol]

[...]

RONALDINHO: *Só olhei a chuteira que tá tendo agora, tão vendendo...*

Se, na indústria cultural, a massificação do gosto e do belo é maquinada pelos agentes midiáticos (indústria, publicidade, marketing e corporações), na era nas mídias digitais há uma multiplicação de agentes que circulam ora em rede, ora em territórios físicos, vinculando os processos

SUMÁRIO

de consumo aos de comunicação e de socialização desde a infância. Destaca-se, no meio virtual, o papel dos *youtubers* mirins, referências de estilo e comportamento para muitas dessas crianças, os quais promovem o contato entre os internautas e as referências de consumo por meio das produções de *unboxing*⁵⁸ ou de seus relatos diários.

Logo, os *sites* de redes sociais se inscrevem em um circuito que se inicia com a posse de um bem material e tecnológico e se perpetua por meio de personagens midiáticos; de anúncios e estratégias publicitárias; de valores simbólicos corporificados pelos mecanismos sociais das redes, como o número de visualizações e de curtidas⁵⁹; de processos de consumo publicizados pelo outro, seja ele uma celebridade ou um sujeito “comum”; e de um mercado estrategista e atrativo, que atua nos espaços físicos e digitais.

Por conseguinte, tais aspectos se tornam elementares quando as crianças precisam fazer escolhas e identificar-se com gostos e personagens específicos para, então, serem “aceitas” em determinados grupos. É nesta dinâmica que são inscritas competências culturais particulares e conhecimento prévio de textos midiáticos disponíveis apenas aos mais jovens (BUCKINGHAM, 2007), os quais excluem os adultos e atuam na demarcação da cultura de pares e da cultura infantil de forma geral.

SUMÁRIO

58 *Unboxing* é um termo em inglês que se refere ao ato de desembalar novos produtos. Em vídeos do YouTube, os usuários que compram ou recebem mercadorias as avaliam desde o desembalho até o uso para que os internautas tenham uma ideia precisa acerca do produto. Muitos dos vídeos produzidos por crianças oferecem *unboxing* de brinquedos, como jogos, bonecos e carrinhos.

59 Nesse sentido, Macedo (2014), pontua duas análises críticas: em primeiro lugar, há um “impulso consumista” que permeia as relações *online* para a aquisição de números, que se traduzem em mais amigos, mais recados, mais seguidores, mais curtidas, mais visualizações. Em segundo lugar, a preocupação das crianças com a sua imagem, vista principalmente na análise de publicações em SRSs imagéticos (como Instagram), evidencia o quanto elas são afetadas por discursos normatizadores sobre aparência, padrões estéticos e beleza que já circulavam nos meios de massa e são recolocados ao debate frente ao alto grau de exposição arquitetado pelas redes.

CONSUMO E CULTURA

Na coletânea *Cultura Infantil: a Construção Corporativa da Infância*, Steinberg e Kincheloe (2001) abordam a construção social da infância com base na produção corporativa da cultura infantil popular, situando a relação entre infância, mídia e consumo no âmbito da expressão *pedagogia cultural*⁶⁰. Em vista disso, apontam para a importância de se entender que os seres humanos são “o produto histórico dos mecanismos de poder” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 25) e defendem, por conseguinte, que o político e o pedagógico devem ser reinseridos nos discursos do entretenimento.

Apoiados nas contribuições dos Estudos Culturais, os quatorze capítulos ensaísticos reunidos no livro representam uma crítica ao mercado infantil de consumo material e cultural. Os textos se apoiam na hipótese de que as organizações que criaram o currículo cultural, parte integrante dessa pedagogia – e da globalização cultural e expansão do consumismo global, (STEARNS, 2006) –, não são educacionais, e sim comerciais que operam para o ganho individual. O ponto de destaque é que a cultura infantil retratada por esses atores sociais serve como um mecanismo de refração ideológica, uma força que edita a visão da cultura e induz crianças e adultos a interpretar eventos dentro de um limite específico de possibilidades, colonizando subjetividades.

Partindo de outra perspectiva, Miller (2007) procura combater a noção duradoura nos estudos do consumo e da cultura material que entende a cultura de mercadorias como algo que contamina os indivíduos puros ou as relações sociais puras. Nesta concepção, o consumo na infância é visto de maneira ainda mais crítica pela óptica

SUMÁRIO

60 A expressão se refere a áreas pedagógicas como “aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc.” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 14).

da proteção e preservação da inocência e da vulnerabilidade das crianças frente ao mercado e à mídia.

O autor sugere que, no lugar de perceber o consumo como desperdício da essência humana em mero materialismo, é preciso “criar uma compreensão mais profunda da especificidade de uma humanidade inseparável de sua materialidade” (MILLER, 2007, p. 47). Dessa maneira, refletir sobre uma cultura de consumo é “perceber a dimensão simbólica que os processos de consumo envolvem e, portanto, a sua relação com a dimensão cultural da sociedade” (TASCHNER, 1997, p. 28). A aplicação dessa concepção pode ser adaptada a partir dos fenômenos do século XX descritos por Stearns (2006):

[...] a completa explosão do consumismo global para as crianças esperou o final do século XX, com novas tecnologias e oportunidades de mercado. [...] McDonalds e similares tonaram-se refúgios para jovens coreanos, chineses e de outros países, um lugar *para ver e ser visto* e para *satisfazer outros interesses* como namoro e paquera. Programas de televisão, como Vila Sésamo, [...] promoveram novos *padrões de comportamento* para as crianças. A MTV e turnês de rock global ofereceram uma *linguagem* musical jovem *comum* e geraram literalmente a criação de fã-clubes globais. A roupa dos jovens urbanos se tornou *padronizada*, desafiando em geral os padrões adultos e tradicionais [...]. O patrocínio de parques temáticos forneceu aos pais novos padrões para *exibirem seu sucesso econômico e o amor pelos filhos* numa única investida: levar as crianças para Orlando tornou-se um ritual de atenção dos pais bem-sucedidos da América Latina. (STEARNS, 2006, p. 192, grifo nosso).

SUMÁRIO

Os processos de consumo que circulam nas redes sociais na internet aparecem como um grande canalizador da cultura contemporânea. É também nas redes e por meio delas que as crianças passam a ver e a serem vistas; satisfazem interesses de comunicação e entretenimento, buscando novos espaços para o brincar e para a diversão; e padronizam, mesmo que de forma genérica, uma geração, vista pela autonomia no manuseio de interfaces físicas e digitais.

Com igualdade, as lógicas de sociabilidade em rede promovem novos padrões de comportamento; microcelebridades e canais de produtos audiovisuais esboçam uma linguagem comum; e os pais se veem diante de novos padrões para exibirem seu amor pelos filhos e suas conquistas familiares. Em outras palavras, os espaços e ferramentas digitais são reflexos e continuidades de uma cultura de consumo pré-existente.

MEDIAÇÕES COMUNICATIVAS DA CULTURA

Além da cultura do consumo, as mediações comunicativas da cultura constituem uma das chaves temáticas nas práticas e significações das crianças, interpretadas por meio de dois sentidos: tecnicidade e midiaticização. Ambos apontam para a relevância do consumo midiático nos processos de socialização na infância.

Há, nesse entorno, uma imprecisão semântica frente aos sentidos que o termo *mídia* invoca. Embora seja amplamente utilizado principalmente nas pesquisas de comunicação, o conceito tem apresentado distintas conotações no campo científico e no senso comum, referindo-se a veículos de comunicação, grande imprensa, aplicativos digitais, dentre outros. Em vista disso, é importante pensar na mídia a partir de diferentes perspectivas para compreendê-la em sua multiplicidade.

Na conferência *New England Conference on Teaching Studies to Think*, Joshua Meyrowitz (1980) defendeu o uso de metáforas como metodologias implícitas para que se possam abranger as mídias em seus vários ângulos. Com base nisso, abordou-as como canais, linguagens e ambientes.

SUMÁRIO

Pensada como canal, a mídia tende a ser vista como um instrumento que leva informações de um ponto a outro. Essa definição tende a privilegiar características específicas relacionadas à estrutura física dos meios, o que, de certa forma, interfere diretamente no consumo midiático. No contexto da conectividade e das mídias móveis, as estruturas vêm diminuindo significativamente e tornando possíveis seus usos em qualquer lugar, de forma individualizada e a qualquer tempo.

Assim, juntamente com o aumento da jornada de trabalho parental, a consolidação do lugar ocupado pela mulher no mercado, a reconfiguração dos formatos familiares, a urbanização e a percepção do risco que as crianças correm (BUCKINGHAM, 2007), a individualização do canal midiático possibilitou que as experimentações que as crianças fazem, sozinhas, da mídia, fossem intensificadas.

Essa lógica tornou-se um desafio para os pais/responsáveis que exerciam certo controle sobre o tempo de exposição e conteúdos televisivos vistos pelas crianças, uma vez que os tamanhos reduzidos das telas e os fones de ouvido trazem uma experiência mais privada e direcionada a uma única pessoa.

A segunda metáfora para a mídia a vê como linguagem, um modo específico de codificação da mensagem. Por esse ponto de vista, consideram-se as características específicas de cada meio de comunicação a fim de compreender de que maneira os elementos que o compõe constituem uma gramática particular. Meyrowitz (1980) salienta o fato de que geralmente não prestamos atenção nas variáveis das mídias e em como essas variáveis alteram nossa percepção dos conteúdos.

Embora o autor foque nos recursos e variáveis de produção, utilizados principalmente pela televisão e cinema, que alteram a percepção do telespectador a respeito de determinado conteúdo

SUMÁRIO

(como seleção e edição de cenas, enquadramento, angulação, entre outros), tal entendimento pode ser estendido também para os *sites* de redes sociais.

Essas mídias possibilitam que os recursos “gramaticais” próprios de cada meio sejam trabalhados e executados também por atores que, anteriormente, exerciam o papel de espectadores. Variáveis de produção podem e são manipuladas dentro de cada perfil para alterar a percepção do conteúdo da mensagem, principalmente quando levamos em consideração que grande parte dessas mensagens tem caráter imagético e sofre alterações de enquadramento, foco, filtro(s), cor, contraste e diversos tipos de montagens disponibilizados dentro dos próprios *sites* ou em outros aplicativos específicos, de formas cada vez mais simplificadas.

A terceira e última metáfora defendida por Meyrowitz concebe a mídia como ambiente e procura entender de que maneira ela se insere no cotidiano das relações sociais, e como a vida social se articula com a sua presença. As pessoas com acesso a determinado meio compartilham experiências semelhantes que lhes dão um senso de identidade de grupo, de pertencimento a certa comunidade.

As investigações dessa perspectiva questionam em que medida os padrões informacionais criados pela mídia têm impacto nas instituições, na estrutura social e nos papéis desempenhados pelos indivíduos. Portanto, buscam explicar as mudanças sociais pela óptica das mudanças nos meios de comunicação⁶¹.

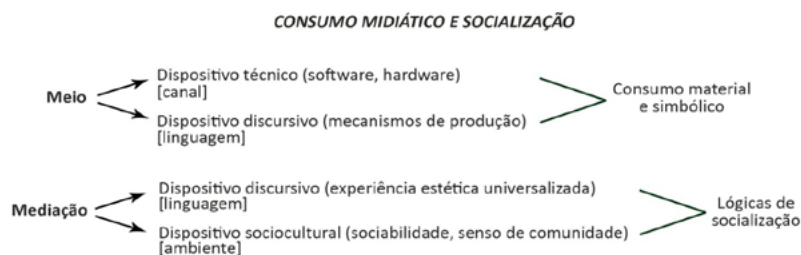
SUMÁRIO

61 Um exemplo a respeito dessa perspectiva seria entender as diferenças entre as gerações como se fossem produzidas pela tecnologia, como faz Tapscott (1999), que polariza a geração TV e a Geração Net e as caracteriza a partir desses meios.

Consumo midiático nos processos de socialização

Fundamentadas nas distintas conotações que o termo mídia suscita, a relação entre consumo, mídia e socialização passa a ser problematizada aqui sob duas perspectivas: meio e mediação (Fig. 02).

Figura 2 – Consumo midiático em dupla perspectiva e sua relação com os processos de socialização.



Fonte: autoria própria.

A primeira leva em consideração as mídias em sua dimensão técnica, no sentido do acesso a suas interfaces físicas e digitais; e em sua dimensão discursiva, quando são lidos conteúdos que passaram por mecanismos de produção. Quando um indivíduo acessa o Instagram, por exemplo, o faz por algum meio material, geralmente meios móveis como o telefone celular. Para isso, é necessário ter familiaridade com o *hardware* e com o funcionamento do *software*. Nesta “etapa”, então, tem-se o consumo do dispositivo técnico.

Entretanto, além do consumo material dessas interfaces, nesse mesmo processo o consumidor também opta por publicar ou visualizar determinados conteúdos que passaram por um processo de produção (como os efeitos nas fotografias) a fim de adquirir ou produzir certos sentidos. Ou seja, ao publicar ou visualizar as imagens, vídeos e textos

do *feed* que influem na sua percepção, há uma “etapa” de consumo do dispositivo discursivo, a qual é predominantemente simbólica.

A segunda perspectiva compreende as mídias como mediações a partir do momento em que suas linguagens promovem uma estética universalizada que povoa as experiências sensíveis de seus consumidores. No mesmo caminho, também se comportam como ambientes nos quais ocorrem a identificação de pessoas em comunidades/grupos e a instituição de práticas e relacionamentos sociais.

Voltando para o exemplo anterior, os sentidos instituídos pelo Instagram enquanto dispositivo discursivo promovem uma racionalização do estético que medeia as formas de compreensão do mundo e os padrões e comportamentos vigentes. A expressão “instagramável”, utilizada como requisito para a publicização de algo ou alguém, bem como para conferir *status* a uma paisagem/cenário/experiência, retrata parte desse fenômeno. Em outras palavras, as linguagens, narrativas visuais e discursos que circulam no Instagram – e em outras redes – passam a ditar as nossas referências e as formas como agimos, organizamos nosso espaço e enxergamos o mundo.

De modo semelhante, a rede constitui um espaço no qual seus usuários compartilham identidades, gostos e hábitos e interagem a partir de regras e normas de convivência que podem intervir na estrutura social. A visibilização de crianças nas ambiências digitais e as mudanças que isso trouxe para a percepção da infância na contemporaneidade ilustram como as mídias podem ser vistas como dispositivos socioculturais.

Taschner (1997, p. 28) se refere à consolidação de uma cultura do consumo “a partir do momento em que não os bens, mas a imagem desses bens se torna acessível a todos na sociedade”. Logo, a cultura do consumo midiático abrange o conjunto de imagens e símbolos

SUMÁRIO

associados a esses bens, criados e recriados mediante aos usos midiáticos, bem como novas formas pensar, sentir e agir.

O consumo material e simbólico das mídias enquanto dispositivos técnicos e discursivos as posiciona como mediações que vão constituir lógicas específicas nos processos de socialização. As experiências estéticas e a organização dos relacionamentos sociais se alicerçam no acesso aos *softwares* e *hardwares* e na leitura e percepção de conteúdos produzidos e habitam a socialização na infância (e também nas outras fases da vida)⁶², atuando, muitas vezes, como um fator homogeneizante:

O processo de socialização é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento. Este processo de aprendizagem varia de acordo com o universo de socialização, forçosamente diferente segundo a origem social da criança, definida pela sociedade onde ela vive, pela classe social a que pertence e pelo grupo familiar. *Enquanto a família, a classe social, o bairro e, às vezes, a religião são fatores de diferenciação das crianças, a escola e a mídia funcionam como fatores de unificação – o objetivo é o consenso ou a coesão social –, difundindo os valores e as normas que se pretende sejam comuns a todos os membros de uma sociedade.* (BELLONI, 2007, p. 59, grifo nosso).

Ao analisar a mídia como instância de socialização, a pesquisadora identifica que as técnicas de informação e comunicação contribuem para a construção das culturas infantis de variadas formas, ressaltando quatro delas:

i. fornecendo ao imaginário infanto-juvenil conteúdos e imagens imaginados e construídos por adultos, com base em seus fantasmas, suas linguagens e suas estratégias de mercado; ii)

SUMÁRIO

62 O intuito do quadro se restringiu a ilustrar as nuances da mídia enquanto canal, linguagem e ambiente. No entanto, ressalta-se que há, nesse processo, uma série de mediações entrelaçadas ao consumo midiático, algumas delas internas às próprias mídias, como a ação dos algoritmos, os desenhos das interfaces e as lógicas das plataformas.

desenvolvendo habilidades novas, que mudam sua capacidade de perceber e aprender; iii) provocando mudanças significativas na organização do tempo e do espaço, nas relações sociais na esfera privada das famílias; iv) trazendo inovações pedagógicas à escola. (BELLONI, 2009, p. 77).

No mesmo caminho, Alcântara e Campos (2006, p. 146) enfatizam que “a mídia ocupa um lugar de extremo destaque, funcionando como uma ‘central distribuidora de sentido’, e suas corporações, como ‘fábricas de imaginário’, constantemente produzindo e oferecendo modelos que servem de suporte para as identificações constitutivas do sujeito”.

À vista disso, o consumo midiático material e simbólico é um elemento que provoca transformações nos modos de ser criança e de entender a infância por meio de seus aspectos discursivos e socioculturais. Ao postular essas duas perspectivas para a mídia, dialogo com as concepções barberianas de *mediações comunicativas da cultura* (MARTÍN-BARBERO, 2002) e da *tecnicidade*, em seu amplo sentido, enquanto mediação incorporada aos mapas de Martín-Barbero (MARTÍN-BARBERO, 2009a).

O antropólogo e filósofo colombiano Martín-Barbero fornece as pistas elucidativas para entendermos que, embora os meios de comunicação constituam “espaços-chave de condensação e intersecção de múltiplas redes de poder e de produção cultural”, devemos combater o “*pensamento único* que legitima a ideia de que a tecnologia é hoje o ‘grande mediador’ entre as pessoas e o mundo” (MARTÍN-BARBERO, 2009a, p. 20, grifo do autor).

Nessa óptica, ao longo da publicação de *De los medios a las mediaciones* (1987) até o prefácio à sexta edição da tradução deste livro pela Editora UFRJ (2009), o autor apresenta e retoma discussões acerca das mediações nos processos sociais. Na primeira proposta, apresenta três grandes mediações culturais identificadas na América

SUMÁRIO

Latina, alicerçado em seu estudo com a televisão: cotidianidade familiar, temporalidade social e competência cultural.

Para ele, o meio opera social e culturalmente com base em situações primordiais de reconhecimento, referências e experiências culturais que ocorrem a partir das relações familiares, do contexto em que a pessoa está inserida e do repertório cultural de cada um. Assim, passa a pensar os processos de comunicação a partir da cultura, e não das tecnologias (MARTÍN-BARBERO, 2009a, p. 290-301⁶³).

A obra barberiana, no entanto, apresenta modificações de acordo com as transformações que ocorrem na sociedade, principalmente nos aspectos comunicacionais e no protagonismo dos meios. De *mediações culturais da comunicação*, passa a investigar as *mediações comunicativas da cultura*, uma vez que a comunicação se torna a protagonista da vida cultural e social das pessoas (MARTÍN-BARBERO, 2002).

Lopes (2014) apresenta a evolução dos mapas metodológicos das mediações, nos quais Martín-Barbero passa a reconhecer que “o olhar não se inverte no sentido de ir dos meios para as mediações e nem das mediações para os meios, senão para ver a complexa teia de múltiplas mediações” (LOPES, 2014, p. 72). Na relação entre consumo midiático e socialização, nos interessa entender como se articulam a sociabilidade, a ritualidade e a tecnicidade, presentes no mapa da última edição (Fig. 03).

SUMÁRIO

63 Apesar de terem sido pensadas em distintas publicações ao longo de mais de trinta anos, a última edição do livro, de 2009, apresenta a maior parte das concepções de mediações e será utilizada como referência neste trabalho.

Figura 3 – Mapa das mediações de Martín-Barbero (2009a).



Fonte: Martín-Barbero (2009a, p. 16).

A socialidade ou sociabilidade resulta da constituição dos atores sociais e suas relações com o poder por meio da práxis comunicativa, isto é, é gerada nas relações cotidianas e nas interações entre os indivíduos. Nesse sentido, a comunicação se revela uma questão de fins para a constituição do sentido e da construção e desconstrução da sociedade. As ritualidades remetem aos distintos usos sociais dos meios e trajetórias de leitura, ligados sobretudo ao capital cultural dos sujeitos⁶⁴. A tecnicidade é entendida sob a óptica dos “operadores perceptivos e destrezas discursivas”, isto é, representa a construção de novas práticas a partir de diferentes linguagens midiáticas.

Ela pode ser adotada em um sentido restrito, relativo ao emprego de técnicas de produção e em como elas modelam a percepção dos consumidores e seus modos de compreensão; ou em um sentido expandido, que indica o novo estatuto social da técnica e o novo estatuto da cultura (RONSINI, 2010). No primeiro sentido, é possível compreendê-la sob o prisma de mídia como dispositivo

⁶⁴ Entendemos que essas ritualidades representam, de certo modo, a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural.

discursivo, que promove a experiência estética universalizada. No segundo, como dispositivo sociocultural que institui práticas e relacionamentos sociais.

Para Martín-Barbero (2009b, p. 153), a mudança ao longo de sua investigação se refere a “reconhecer que a comunicação estava mediando todos os lados e as formas da vida cultural e social dos povos. Portanto, o olhar não se invertia no sentido de ir das mediações aos meios, senão da cultura à comunicação”. Esse é o movimento que busquei quando propus relacionar os processos comunicacionais nos *sites* de redes sociais e as culturas infantis. Para tanto, é preciso reconhecer o caráter comunicativo dessas mediações.

Tecnicidade e midiatização

Embora o conceito de mídia suscite diversos sentidos, as crianças tendem a associá-la aos *sites* de redes sociais e/ou a entendê-la a partir da possibilidade de interação, autoexpressão e comunicação, características fundantes desses aplicativos. Ao responderem as perguntas “*Quais mídias você utiliza?*” e “*Quais redes sociais você usa?*”, presentes no questionário distribuído entre elas, muitas questionaram se ambas tratavam de uma questão só, como Henri: “*Quais redes sociais você usa... De novo? Ah. Aqui é a mesma coisa dessa aqui ne*”. Outras atribuíram a semelhança entre os conceitos logo no início: “*É pra fazer o que aqui? Quais mídias você utiliza... Que é isso? Ahhh... É as redes sociais que a gente utiliza? É pra botar... Vixi, vai dar não!* [não vai caber no espaço destinado]” (Radassa).

SUMÁRIO

O que é uma mídia pra vocês?

JÚLIA: *Mídia pra mim é um aplicativo, ou alguma rede que a pessoa usa, que várias pessoas também podem entrar pra usar.*

JOÃO: *Se comunicar... Pra mim mídia é simplesmente um app, um site, ou qualquer coisa que as pessoas possam acessar e sair quando quiser.*

O que é meio de comunicação pra vocês?

JÚLIA: *Celular...*

JOÃO: *Eu tenho interfone! É um meio de comunicação, eu falo com meus amigos pelo interfone.*

[...]

JOÃO: *Interfone não é mídia!*

Então, qual a diferença entre meio de comunicação e mídia?

JÚLIA: *Meio de comunicação é tipo, o celular, que a pessoa pode ligar, pode fazer várias coisas. E mídia é um negócio que é uma coisa própria.*

[...]

JOÃO: *Mídia é alguma coisa que você pode instalar no seu celular. E também mídia todo mundo pode acessar. E diferente de meio de comunicação, a mídia ela tem, a gente pode mexer nela, a gente pode criar um perfil, ou se comunicar com... É... Se comunicar de forma mais ampla, diferente do meio de comunicação, que a gente só se comunica com quem a gente conhece, é só botar o nome ou o número, por exemplo no interfone...*

Vocês consideram [o cinema] um meio de comunicação, uma mídia?

DIEGO: *Não, mais ou menos.*

Por quê?

STELLA: *Porque você não fala com a pessoa.*

DIEGO: *Não, sei lá...*

LALA: *Por que você não se comunica com a outra pessoa.*

Os posicionamentos das crianças indicam dois aspectos relativos ao consumo. O primeiro deles tem relação direta com as emergências de visibilidade vistas na construção social da infância. De indivíduos invisibilizados e excluídos da esfera pública, a sujeitos de direitos e atores sociais, as crianças passaram a ocupar, além de escolas, os espaços públicos e os processos de consumo, com poder de escolha e de ação. Por esse ângulo, as “novas” mídias representam uma continuidade desse processo na medida em que possibilitam o consumo individualizado e autônomo e, portanto, esse mesmo poder de escolha e de ação. Em outras palavras, como pensar em mídia sem que haja a possibilidade de comunicação do sujeito?

O segundo aspecto indica a centralidade da tecnicidade enquanto mediação comunicativa. É no contexto da convergência digital e da expansão das tecnologias de comunicação midiáticas que a tecnicidade passa a ser reconhecida como um tipo novo e particular de mediação, cujo sentido remete principalmente a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e práticas.

Porque na técnica há novos modos de perceber, ver, ouvir, ler, aprender, novas linguagens, novos modos de expressão, de textualidades e escrituras. [...] A tecnicidade não é da ordem do instrumento, mas da ordem dos saberes, da constituição de práticas produtoras de inovações discursivas, dos modos de percepção social. [...] Reconhecer a envergadura que a tecnicidade tem hoje, não mais como instrumento, mas incrustada na estrutura mesma do conhecimento e da vida cotidiana. (LOPES, 2014, p. 74, grifo do autor).

SUMÁRIO

A tecnicidade, nessa lógica, contribui para a construção de uma percepção social que relaciona a possibilidade de ação e visibilização aos processos comunicacionais ativos. Isto é, essa mediação vincula o ator e sujeito social (neste caso, as crianças) à possibilidade de

expressar-se para muitas pessoas e comunicar-se com um número maior de indivíduos. Portanto, a tecnicidade configura um novo sentido para as mídias e permeia os processos comunicacionais das crianças.

Os indivíduos que crescem em um ecossistema midiático onde é possível conectar-se a qualquer hora e em qualquer lugar se constituem como sujeitos sociais em um contexto no qual a tecnicidade é institucionalizada. Isto quer dizer que a comunicação que permeia seus relacionamentos, suas produções culturais e suas identidades se adensa diante da tecnicidade enquanto dimensão simbólica da construção do coletivo, o que coloca o consumo midiático como fator chave na socialização.

Por esse ângulo, as mediações comunicativas da cultura e a institucionalização da tecnicidade podem ser compreendidas sob a perspectiva da midiatização da cultura. Hjarvard (2012) teoriza o conceito de midiatização com o intuito de compreender a crescente importância que a mídia ganha dentro da cultura e da sociedade, caracterizando-o pela sua dualidade e pelos sentidos institucionalista e socioconstrutivista.

No primeiro, a mídia adquire o *status* de instituição e articula sua própria lógica, sendo orientada, em grande parte, pelos interesses do público/usuários, pela demanda de mercado e pelo poder de compra. Assim como a família e a escola, enquanto instituição, constitui-se como uma referência dos universos de socialização infantis. No segundo, atravessa as instituições sociais e culturais, integrando-se a elas e alterando os modos pelos quais agimos. Destarte, enquanto dispositivo discursivo e sociocultural, a mídia equaciona diferentes apropriações, recodificações e ressignificações que ocorrem na intersecção entre comunicação, cultura e política, e permeiam os modos de ver o mundo e agir sobre ele.

SUMÁRIO

SÍNTESE

Neste capítulo, demonstrei que, ao relacionar a utilização de *smartphones* e *sites* de redes sociais aos relatos das crianças, a cultura de consumo se apresenta como uma dimensão central que ressignifica os processos simbólicos e culturais das crianças. Isto ocorre por meio das práticas e sentidos de consumo material e simbólico que são vinculados ao uso dessas mídias, dentre eles o consumo de personagens midiáticos, acessórios de tecnologia, brinquedos, jogos e outros itens expostos na rede.

Em continuidade, ressaltei o consumo midiático e os processos comunicacionais que vêm ocorrendo no século XXI. Esse fenômeno é marcado pelas mídias individualizadas, digitais e conectadas; pela mídia como uma esfera de socialização; e pela suposta competência das crianças no consumo midiático que relativiza a lógica da criança que não sabe e do adulto que ensina.

Para compreender esse processo, elucidei os conceitos que o termo *mídia* reivindica, entendendo-o como meio, numa perspectiva material e técnica, e como mediação, numa concepção discursiva e social. É por meio deste último que ela povoa a socialização infantil e viabiliza a construção de imaginários e relações sociais. Nesse sentido,

[no contexto brasileiro], Os processos comunicacionais [...] foram fundamentais para visibilizar a vida das crianças, desde o final do século XIX, quando a maternidade se torna um assunto de interesse público. Eles também são basilares para a construção da criança como um sujeito de direitos e como um consumidor ativo, ao longo do século XX, especialmente através das mídias eletrônicas. Na virada do século XXI, os *sites* de redes sociais, amparados sobretudo pelas novas tecnologias, contribuíram fortemente para que seus usuários não só tivessem acesso a múltiplas narrativas da vida privada, mas as produzissem, não apenas de outros, mas de si mesmos. (TOMAZ, 2017a, p. 86).

SUMÁRIO

Desse modo, a infância contemporânea têm suas raízes nos processos de *visibilização* (TOMAZ, 2017a) iniciados ainda no século XIX e intensificados nos séculos seguintes, que deram continuidade ou transformaram os sentimentos de inocência e proteção, e integraram as lógicas do consumo e da mídia aos processos de socialização das crianças.

SUMÁRIO

4

**EMERGÊNCIAS DA
CONTEMPORANEIDADE:
MÚTIPLAS MEDIAÇÕES
EM PERSPECTIVA**

Em uma visão adultocêntrica, as implicações das tecnologias da informação e comunicação se restringem, na maioria dos casos, à mitigação da inocência das crianças e a sua acelerada transição entre os universos infantis e os adultos. Em uma rápida busca no Google com as palavras “crianças e redes sociais na internet”, encontramos uma espécie de veredicto que condena essa relação: “redes sociais na infância: quais os limites?”; “Rede Social não é lugar para criança”; “O perigo da exposição dos filhos nas redes sociais”; “Crianças e redes sociais: até onde os pais devem proibir?”, dentre outros.

Entretanto, conforme já colocado, é preciso compreender as nuances e os modos de utilização dessas mídias para que se possa trabalhar em prol de um consumo midiático consciente e crítico – o que é válido para qualquer público. De modo semelhante, entender quais são as necessidades das crianças a partir do seu ponto de vista ajuda a esclarecer de que forma elas constroem suas sociabilidades e suas próprias culturas e qual é o papel das mídias digitais especificamente nesses processos.

As necessidades de uso das mídias de massa foram investigadas por Katz, Gurevitch e Haas (1973), que buscaram entendê-las a partir do consumo de televisão, livro, jornal, cinema e rádio por adultos. As 35 necessidades previamente classificadas foram agrupadas em cinco.

As necessidades cognitivas se relacionam ao aprimoramento de informação, conhecimento e entendimento. As afetivas são referentes às experiências estéticas, emocionais e prazerosas. As integradas foram subdivididas em outras duas: na busca por *status*, credibilidade, confiança e estabilidade; e no contato com a família, os amigos e o mundo. Por fim, a necessidade de escape pode ser traduzida como uma oportunidade para aliviar tensões, distrair-se e “passar o tempo”.

A convergência midiática da qual fala Jenkins (2009), no sentido da crescente interação entre novas e velhas mídias, da convergência de

SUMÁRIO

softwares e da divergência de *hardwares*⁶⁵, possibilita traçar um paralelo entre a pesquisa mencionada acima e as necessidades de uso dos *sites* de redes sociais pelas crianças. Identifico, neste capítulo, processos que acolhem cada uma das necessidades e, em conformidade com Katz, Gurevitch e Haas (1973), parto do pressuposto que as crianças são conscientes de suas necessidades e capazes de identificar suas fontes de satisfação.

Dessa forma, a fim de verificar e analisar os processos de significação infantis que se dão no encontro da cultura de consumo e das mediações comunicativas da cultura, vistos no capítulo anterior, procuro definir as crianças como um público ativo e criativo e situar os usos que elas fazem dos *sites* de redes sociais. Com respaldo nas transformações históricas e nos contextos mais amplos de suas relações sociais e práticas cotidianas, proponho um mapa com as múltiplas mediações encontradas no decorrer desta investigação.

INTERGERACIONALIDADE E RELAÇÕES DE PODER

Quando um *smartphone*, *tablet* ou computador é inserido no ambiente doméstico, há, nesta relação, uma série de inscrições de práticas e sentidos que alteram as formas como esses dispositivos serão incorporados e exteriorizados. Relativiza-se, a partir de então, o argumento de que a internet representa um espaço globalizado de padrões de experiência pré-estabelecidos. Isto pode ser entendido

SUMÁRIO

65 A convergência de *softwares* significa que um só aparelho tende a agregar distintos formatos e gêneros midiáticos, convergindo as mídias para um só dispositivo. A televisão, por exemplo, agrega serviços de internet, como mecanismos de busca e *streaming*, e serviços de rádio. O mesmo ocorre com o celular. A divergência de *hardwares* se refere à multiplicação de equipamentos midiáticos nos ambientes públicos e privados, os quais oferecem usos similares. Televisão, celulares, *tablets*, *notebooks*, relógios conectados, entre outros.

tanto numa óptica individual, tomando como unidade de análise a criança, quanto na abordagem da domesticação da mídia, que engloba os modos pelos quais o espaço social e cultural da casa e as dinâmicas sociais dos moradores são reconfigurados pelas TICs (CHAMBERS, 2016a).

Inicialmente construída em torno de estudos de David Morley a respeito das dinâmicas familiares e das práticas de telespectadores dentro de suas casas com base em suas relações com a televisão na década de 80⁶⁶, a abordagem da domesticação também tem como objetivo descobrir as disputas de poder entre os moradores envolvidos no uso das mídias em casa, dando enfoque à agência (CHAMBERS, 2016a). É particularmente este sentido que se sobressai quando se investiga que novas relações de poder surgiram a partir dos usos das mídias digitais, que parecem ser, a nível operacional de interface, mais natural para aqueles que nasceram em seu meio.

Nesse sentido, as TICs estão duplamente articuladas com a economia e a cultura e com culturas privadas e públicas, as quais se interconectam a partir de seus usos materiais e simbólicos/estéticos (CHAMBERS, 2016a, 2016b; SILVERSTONE; HADDON, 1996; SILVERSTONE; HIRSCH; MORLEY, 1996).

Dessa maneira, significados públicos, inscritos por meio de mercadorias, crenças e consumo midiático, quando no ambiente doméstico são abertos à negociação pelo que Silverstone, Hirsch e Morley (1996) chamam de *economia moral da família e do lar*. Para eles, “as atividades econômicas de seus membros [membros da casa] são definidas e informadas por um conjunto de cognições, avaliações e estéticas, que por sua vez são definidas e informadas pelas histórias,

SUMÁRIO

66 Em *Nationwide Audience* (1980) e *Family Television* (1986), Morley identificou padrões de gênero significantes no uso da televisão, como a utilização dominante masculina (posse constante do controle remoto).

biografias e políticas da família e de seus membros” (SILVERSTONE; HIRSCH; MORLEY, 1996, p. 43, tradução nossa⁶⁷).

Dentre outros processos, o consumo midiático define as dinâmicas familiares e a identidade da família como um todo, assim como de seus membros individuais, por meio de quatro fases: apropriação, objetificação, incorporação e conversão. Frente a essa classificação, as relações de poder intergeracionais e como elas se articulam com as mídias e se transformam no cenário digital interferem na forma como as crianças acessam e atribuem valor aos *sites* de redes sociais.

Compartilhamento e competências geracionais

A primeira fase da economia moral da família e do lar é a *apropriação*, quando, pela posse, a tecnologia abandona a economia formal e adentra a esfera da economia moral, deixando de ser um bem mercantilizado e ganhando significado para o indivíduo ou a família.

Apesar de a maioria dos domicílios brasileiros serem equipados com telefone celular, não há uma indicação sobre a quantidade de membros por domicílio que possuem telefone próprio. Muitas crianças compartilham dispositivos com os pais/irmãos, sobretudo com as mães, seja por falta de recursos socioeconômicos para a aquisição ou manutenção do aparelho, ou por um tipo de mediação escolhido pelos pais, que preferem exercer maior controle pela cointilização⁶⁸.

SUMÁRIO

67 Traduzido de “*las actividades económicas de sus miembros [...] están definidas e informadas por un conjunto de cogniciones, evaluaciones y estéticas, definidas y informadas ellas mismas por las historias, las biografías y las políticas de la familia y de sus miembros*”.

68 Tais questões são condizentes com a crescente cobrança da sociedade para que os pais assegurem que as crianças estejam preparadas para as transformações que estão ocorrendo no trabalho e na educação, ao mesmo tempo em que as protejam de riscos online (LIVINGSTONE *et al.*, 2017). Nesse caso, o compartilhamento se dá por uma escolha dos pais/responsáveis, e não pela imposição de fatores socioeconômicos. Ver, por exemplo, Sampaio e Ponte (2017).

Nesse panorama, as tecnologias afetam as temporalidades da vida cotidiana familiar quando são incorporadas nas rotinas de seus membros. É na fase da *incorporação* que estão presentes decisões a respeito de onde a tecnologia midiática deve ser posicionada na casa, quem pode usá-la, em que momentos do cotidiano e de que forma (CHAMBERS, 2016a; SILVERSTONE; HIRSCH; MORLEY, 1996).

JÚLIA: *Eu não tenho celular porque minha mãe não gosta de criança ter celular.*

JULIANA: *É, eu também uso o da minha mãe.*

JOÃO: *Eu nunca fiz nada no da minha mãe.*

[...]

JULIANA: *O celular da minha mãe eu uso WhatsApp, aí eu não tenho muita liberdade de fazer o que eu quiser lá. Eu queria ter... Se eu tivesse...*

De acordo com Othon e Coelho (2020), o compartilhamento instala disputas de poder entre os moradores envolvidos no uso do celular em casa, as quais abrangem questões relativas à idade e à autoridade e contrariam a suposta autonomia das crianças enquanto consumidoras e usuárias de tecnologias. Isto é, o perfil de liderança no ambiente doméstico pela maior familiaridade com alguns itens de consumo e a posição mais igualitária diante dos adultos são preteridos e dão lugar ao poder aquisitivo e à hierarquia adultocêntrica.

Contudo, as crianças ainda manifestam a existência dessa posição igualitária na medida em que justificam o consumo midiático a partir do consumo do adulto. De certa forma, essa comparação é um reflexo do panorama mercadológico da globalização cultural do século passado, no qual as crianças foram igualadas ao adulto na posição de consumidoras.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

LALA: *E nem sempre é só as crianças que ficam só no celular... Normalmente os adultos ficam mais do que deviam no celular também.*

Vocês acham que seus pais sabem suficiente sobre internet?

RADASSA: *Não...*

RAVENA: *Não! Meu pai nem posta muito não. Mas agora que ele descobriu Netflix...*

KACCU: *E meu padrasto, ele não para mais!*

RAVENA: *O GTA, o jogo de frutinha do celular!*

[...].

RADASSA: *E meu avô todo dia "Radassa! Essa menina não sai mais do celular mais não, pelo amor de Deus, vai morrer mexendo nesse celular".*

[...].

RAVENA: *Meu pai fica "nossa, essa menina não sabe ficar sem celular", e eu disse, "e o senhor não sabe ficar sem a Netflix né? Bora fazer o seguinte, você fica dois dias sem o Netflix e eu fico dois dias sem mexer no celular!".*

E o que vocês acham quando as pessoas dizem que vocês estão viciadas?

RAVENA: *Que elas também são.*

Alguém olha o que vocês tão fazendo no celular?

MALU: *Sim, meu pai.*

ESTELA: *Sim, minha mãe.*

ROGÉRIO: *A espiã da minha mãe.*

E eles falam o que?

MALU: *Eles não falam nada, que eles não podem falar nada, que eles têm!*

Além de condenar a hierarquia e a exclusão nos processos de consumo, aspecto que perde o sentido em vista das dinâmicas estabelecidas no mercado, ainda há outro fator de inclusão das crianças no universo do consumo midiático: sua autoridade enquanto consumidores de tecnologia frente a gerações mais velhas.

E seus pais sabem mexer na internet?

HELENA: *Mainha sabe mais ou menos. Eu que tenho que ensinar a ela!*

HENRI: *Pronto, então somos dois.*

MALU: *Somos três!*

HELENA: *Ela não sabia mexer em status! Digai! A pessoa não sabe mexer em status!*

HENRI: *Não, mas é assim mesmo. A gente também tem que ter um pouco de paciência, eles já nasceram antigamente, não tinha muita coisa. A gente nasceu já na geração da internet, tipo assim, a pessoa bebê já sabe jogar, já sabe fazer tudo. Antigamente não tinha internet, era o que? Aquele carrinho de mão...*

Vocês acham que vocês sabem mais que seus pais sobre internet?

DIEGO: *Eu acho que internet sim, sobre outros assuntos não.*

HANNA: *Eu não sei, porque tipo... Minha mãe por exemplo não sabia o que era dixa, aí eu expliquei. E, é... Eu acho que minha avó, pelo amor de Deus... Minha bisavó não sabe botar a senha. E aí ela não sabe botar a senha, ela não sabia gravar áudio, na verdade ela não sabia botar no viva voz, aí ensinei ela. Minha avó não sabia mandar áudio, aí tipo, eu e minha irmã a gente ensina pra elas, porque elas não sabem! Porque na época dela era tudo tipo, ao ar livre, essas coisas...*

Nas relações intergeracionais, identifica-se a presença do discurso relativo à ideia da *Geração Digital* e do empoderamento infantil ligado às tecnologias de informação e comunicação. Há um sentimento de autonomia que perpassa o consumo midiático dos

SUMÁRIO

jovens na contemporaneidade e relativiza o conceito moderno de infância – o qual trata a criança como o aprendiz excluído de certos processos e o adulto como o professor. Em vista disso, esses jovens não veem coerência em ser excluídos das ambiências *online*, uma vez que já participam das lógicas de consumo e desenvolveram certa autoridade em comparação com as gerações mais antigas.

Embora haja relatos das diferenças de conhecimento entre filhos e pais, os avós são os mais citados como “incompetentes digitais” nas histórias das crianças, o que indica a possibilidade de aproximação entre as culturas midiáticas de adultos e crianças e de gerações mais próximas e uma expectativa mais otimista em relação aos tipos de mediação que podem ser praticados.

Ao falar sobre o estabelecimento das relações de poder entre crianças e adultos e entre as próprias crianças, Buckingham (2007, p. 28) sublinha que o espaço de resistência desses jovens se concretiza em torno das relações interpessoais, “na ‘micropolítica’ da família ou da sala de aula”. Acrescento a essa dinâmica o espaço *online*, no qual as crianças também atribuem diferenças de sentido entre o que é adulto e o que é infantil e participam do processo de exclusão de indivíduos de distintas gerações e idades, especialmente os mais novos. A dinâmica intergeracional é aplicada em diversos níveis na análise das crianças sobre os produtos midiáticos disponibilizados na rede. Tal comportamento ratifica o fenômeno *tween* e a categoria social na qual essas crianças estão situadas: nem crianças, nem adolescentes.

Por que vocês não usam YouTube Kids?

MALU: *Porque é muito infantil! Eu instalei e depois desinstalei! Só tem Peppa Pig, Mundo Bitá... Eu só tenho o Mundo Bitá no meu telefone porque lá em casa tem o irmão de [...] e meus dois primos, se não eu apagava.*

HENRI: Assim, por causa que, tipo assim, não é que a gente seja adolescente e tal, mas tá perto da pré-adolescência, né,

SUMÁRIO

com 12 anos. A maioria aqui. Só que assim, numa certa idade a gente não vai gostar de desenho, vai assistir outra coisa, só desenho que marcou muito né. A gente não vai assistir Peppa Pig, Mundo Bitá...

BILLIE: *Facebook é coisa de velho! É desatualizado!*

Vocês gostam do YouTube Kids?

KACCU: *Nam!*

RAVENA: *Não! Só tem coisas infantis que não tem pra nossa idade!*

Mas o YouTube diz que não tem coisa pra criança.

RADASSA: *Tem sim! Tem coisa pra criança também, oh, Peppa Pig... É só pesquisar. É porque tem criança que quer ser maior e quer assistir coisa que não deve!*

RAVENA: *Eu acho chato esses desenhos, é mais pra criança mais nova que a gente. Já no YouTube normal, a gente não vai poder assistir nem jogos.*

As afirmações também chamam atenção para a necessidade de diversificação do mercado de tecnologia e comunicação. Em termos gerais, os *sites* de redes sociais disponíveis na internet são produzidos para os adultos. Enquanto que, aqueles voltados para as crianças (como o YouTube Kids), não abrangem o público de “pré-adolescentes” (como alguns se consideram) e não oferecem os produtos dos quais eles gostam.

Desse modo, a domesticação como um todo, sobretudo em sua incorporação, abrange questões relativas ao gênero, à classe e à idade (SILVERSTONE; HADDON, 1996), bem como reforços e afirmações de *status* (SILVERSTONE; HIRSCH; MORLEY, 1996), retomando a temática da agência (CHAMBERS, 2016a) e dos processos de consumo nas relações intergeracionais.

SUMÁRIO

Mediação parental

“Arkangel” (2017), segundo episódio da série antológica de ficção científica *Black Mirror*, traz em seu título o nome de uma tecnologia de implante que possibilita que os pais rastreiem seus filhos, monitorem sua saúde por meio de mudanças bioquímicas pelas quais passam, vejam exatamente a imagem que estão vendo e até ativem filtros que bloqueiam a visão em momentos estressantes através de um *tablet*. Para tanto, basta inserir um pequeno chip no cérebro da criança.

O enredo do episódio pode ser problematizado de diversos modos, incluindo a superproteção parental e a privacidade dos dados e informações da criança, bem como a tentativa de excluir a criança de determinados campos, como a violência, a sexualidade, a economia e a política (BRUCKINGHAM, 2007). Aos dez anos, por exemplo, Sara (a criança que passa pelo experimento) não sabe o que é sangue, nem tem ideia do que seja sexo.

Os meios de comunicação, sobretudo as mídias digitais e seus acessos individualizados, são muitas vezes vistos de maneira negativa por ser uma das fontes primárias de acesso a tais assuntos. Nesse sentido, os dilemas fundamentais do consumo midiático se dão em torno do acesso e do controle (BUCKINGHAM, 2007). Como permitir que as crianças utilizem os *sites* de redes sociais, ao mesmo tempo que se distanciem dos “perigos” da rede?

Os diferentes tipos de mediações parentais para os usos das TICs são objeto de investigação crescente nos Estudos da Infância e da Família. Dentre eles, há a *mediação ativa*, na qual há o estabelecimento do diálogo sobre como utilizar ferramentas, como proteger-se; a *coutilização de mídias*, em que os pais dialogam com as crianças a partir

do uso compartilhado do objeto tecnológico⁶⁹; e a *mediação restritiva*, quando são colocadas restrições, seja por meio de regras e normas que proíbem ou limitam hora, local de uso e conteúdos que podem ser acessados, ou de *softwares* e ferramentas de controle e monitoramento.

HELENA: *Mainha proibiu...*

HENRI: *De tu usar Instagram?*

Por que ela proibiu?

HELENA: *Ela não deixa... Não falou por quê.*

STELLA: *Foi uma luta pra meus pais deixarem eu entrar no Instagram! Uma luta...!!!*

Foi? O que você disse pra convencê-los?

STELLA: *Ah, eu falei lá que eu poderia ter uma conta privada, tal, aí...*

DIEGO: *É, minha mãe só deixou eu entrar com uma conta privada.*

LALA: *Minha mãe não deixa eu ter Instagram.*

HANNA: *E minha mãe explica que não é pra postar foto com língua, foto de biquíni, de roupa colada...*

JÚLIA: *Minha mãe criou a minha conta. Eu tenho uma conta, só que é privada no celular da minha mãe. Aí quando eu vou citar as pessoas eu pergunto “mãe você conhece essas pessoas?”. Porque minha mãe conhece o mundo inteiro se brincar.*

DEDÉ: *Minha conta é aberta né? Mas no final de semana mamãe olha o meu Instagram, ela entra em quem tá me seguindo e quem eu estou seguindo. Aí ela “bora tirar essa pessoa do seu Instagram? Ela tá meio estranha...” aí eu tiro. Ou “você precisa mesmo seguir essa pessoa?”, entendeu? Aí*

SUMÁRIO

⁶⁹ Em um contexto familiar que conota fins de mediação, a cointilização é indicada pela Academia Americana de Pediatria (APA) (CONNEL; LAURICELLA; WARTELLA, 2015). Contudo, também pode ocorrer devido à falta de recursos socioeconômicos para a aquisição ou manutenção de um equipamento, caso de muitas famílias brasileiras. Ver, por exemplo, Máximo e Sampaio (2020).

ela vai conversando comigo, a gente troca ideias, ela faz tipo uma limpo no meu Instagram.

Além de distintos tipos de mediação identificados de forma geral, as diferenças são identificadas também entre grupos de diferentes contextos socioeconômicos. Na pesquisa, os estudantes da escola privada relataram, com mais frequência, aprender com os pais/responsáveis e receber orientações a respeito de alguns aspectos dos *sites* de redes sociais. Dentre eles, foram citados a privacidade de perfis nas redes; a importância de se filtrar seguidores/amigos; regras de publicação relativas à imagem da criança e à exposição da localização; e tipos de conteúdo considerados adequados.

Dessa forma, embora aparentemente haja um controle maior, há também mais diálogo sobre os usos do celular e dos SRSs. Esse equilíbrio pode ser enquadrado na chamada *enabling mediation*, a qual engloba uma mediação ativa e, ao mesmo tempo, segura, com algumas atividades que parecem ser mais restritivas (LIVINGSTONE *et al.*, 2017). Para Livingstone *et al.* (2017), essa estratégia reflete a complexidade em mediar as experiências das crianças com a internet e oferece uma base sólida para o uso benéfico e positivo da rede.

Nesse quadro, o manuseio de interfaces junto às crianças que frequentam a escola privada e, portanto, estão em uma situação socioeconômica favorável, indica que recursos como grau de escolaridade e renda dos pais influenciam as práticas de consumo midiático e são determinantes nas dinâmicas familiares e nos formatos de mediação parental.

Nos estratos em que os pais têm pouco ou não têm acesso à internet, são maiores as probabilidades de associações entre mediações parentais restritivas e usos da internet em ambientes fora do lar, o que pode aumentar a chance de exposição a riscos e a conversão em danos. Ou seja, de maneira geral, há uma conexão entre

SUMÁRIO

a estratégia de mediação adotada e o grau de literacia de rede social dos pais/responsáveis.

A mediação tende a ser ativa quando se tem uma familiaridade/conhecimento digital maior (DANEELS; VANWYNSBERGHE, 2017; LIVINGSTONE *et al.*, 2017), bem como a sua aceitação por parte das crianças, como é o caso de Lala: *“Eu acho que [...] às vezes quando a gente vê alguma postagem inadequada pra criança nem sempre vai ser culpa dela, porque os pais, acho que eles, como pai e mãe, devem orientar as crianças o que é certo postar...”*⁷⁰.

De forma geral, os recursos cognitivos e socioeconômicos se mostram relevantes para as mediações ativas estabelecidas em casa. Quanto mais alta a escolaridade dos pais e a renda familiar, maior é a probabilidade de domínio ou pelo menos familiaridade com as ferramentas tecnológicas, e maior é a possibilidade de auxílio e de orientações nas questões *online* dos filhos. Tais diferenças não são relevantes, contudo, na aplicação de medidas restritivas – como impor regras para o uso do celular e deixar a criança sem usar o aparelho por um tempo.

Ainda nesse contexto, as crianças mais novas são as mais incentivadas a utilizar a internet com a mediação de um adulto, seja ela ativa ou restritiva. Ao mesmo tempo em que os pais fornecem apoio e orientação em questões relativas à rede e costumam participar do que as crianças fazem *online*, aplicam medidas restritivas e pouco incentivam que esses jovens aprendam coisas na internet sozinhos. Desse modo, de um lado as crianças dialogam com seus pais a respeito de seus universos online. Em contrapartida, exploram conteúdos e ferramentas dentro de um limite estabelecido pela visão adultocêntrica.

70 Há também, uma relação entre idade e restrições parentais: crianças mais novas aparentemente respeitam a regulação e restrição dos pais (apenas 3% daquelas cujos pais proíbem têm um perfil), enquanto que crianças a partir dos 13 anos tendem a desrespeitá-los (a porcentagem sobe para 30% a partir dos 16 anos) (LIVINGSTONE; ÓLAFSSON; STAKSRUD, 2013).

Privatização do consumo midiático

Para além da apropriação e da incorporação, o processo de *objetificação* ocorre no momento em que as tecnologias ganham e dão sentido estético para si e para seus entornos espaciais, tornando-se objetos de representação de valores, identidade e autorrepresentação. No caso das tecnologias de informação e comunicação móveis, quais os significados das mudanças na distribuição e disposição dos meios de comunicação dentro das casas ao longo do tempo? Da televisão na sala, que representa o assistir junto, em família, aos *tablets* e *smartphones* com conexão à internet sem lugar fixo no entorno espacial e em mobilidade junto aos seus usuários.

Nesse sentido, 18 dos 28 participantes da pesquisa afirmaram acessar a internet no quarto, sendo 7 deles estudantes da escola pública municipal (50% dos participantes da instituição) e 11 estudantes da escola privada (78,5%). Essas proporções acompanham os números fornecidos em âmbito nacional pela TIC Kids Online, os quais apontam que o uso da internet em ambiente privado é maior entre jovens mais velhos e da classe AB.

O primeiro recorte, por faixa etária, indica o receio que os pais têm em relação às crianças mais novas e sua suposta falta de autonomia para lidar com a exposição aos riscos, caracterizando as mediações parentais restritivas ou ativas e, portanto, uma disposição mais estratégica das TICs no interior do lar. O segundo recorte pontua o fato de os ambientes domésticos com distintas rendas terem “arquiteturas midiáticas” e espaciais também diferentes, com a domesticação tecnológica dos domicílios de classe AB mais propensa à multiplicação de objetos tecnológicos e à individualização do consumo (cada membro familiar em seu próprio cômodo).

As diferenças do uso da internet em ambiente privado, portanto, sinalizam que a ambiência *online* ainda não adentrou por completo os

espaços sociais privados dos jovens, seguindo a tendência de outras tecnologias na crescente *cultura do quarto*⁷¹ (BOVILL; LIVINGSTONE, 2001). Isso não significou, todavia, que essas crianças não estejam fazendo uso privado da rede, uma vez que o consumo midiático se tornou cada vez mais individualizado devido às telas menores e a dispositivos como fones de ouvido, que possibilitam uma experiência particular mesmo em ambientes coletivos.

Sharenting

Enquanto as fases da apropriação, incorporação e objetificação são relacionadas à estrutura interna da família, a última fase vista por Silverstone, Hirsch e Morley (1996) abrange sua relação com a sociedade e as consequências públicas da apropriação dos objetos/meios tecnológicos.

A *conversão* representa o momento em que significados produzidos internamente são expostos e aceitos fora do lar, ou seja, o limite da economia moral se estende e se transforma na economia pública (SILVERSTONE; HIRSCH; MORLEY, 1996)⁷². Em outras palavras, ela reflete sobre as formas como a família sinaliza aos outros que faz parte do processo de consumo daquela mídia.

SUMÁRIO

71 A cultura do quarto – traduzido de *bedroom culture* – é uma ideia que remete às mudanças nos padrões familiares e da juventude que ocorreram na segunda metade do século XX e tornaram os quartos das crianças e adolescentes lugares de aprendizado cada vez mais importantes para a construção de suas identidades e expressão dos seus gostos. Algumas dessas mudanças incluem a redução do tamanho das famílias, as transformações nas interações entre os membros familiares e a emergência de uma cultura própria e do poder de consumo entre os jovens (BOVILL; LIVINGSTONE, 2001).

72 De certo modo, essa abordagem tangencia os estudos de socialização do consumidor, uma vez que procura entender as dinâmicas do consumo midiático nas relações sociais dentro do lar. Ekström (2016) aponta para a falta de pesquisas que analisem a socialização do consumidor de forma intergeracional, ressaltando a necessidade de se considerar os diálogos e as negociações que integram os processos de consumo.

Pensada sob a óptica do uso dos *sites* de redes sociais, a conversão traz uma importante e crescente reflexão no campo dos Estudos da Infância: a vida digital e a construção da identidade das crianças têm começado antes mesmo de elas nascerem (PONTE; BATISTA, 2019).

O compartilhamento de suas imagens em plataformas digitais pode ser marcado pela contínua projeção e autorrepresentação do adulto como boa mãe ou bom pai e da boa família; pela constante busca de aprovação social por meio desse compartilhamento; pela construção de uma identidade para a criança, especialmente nos casos em que os pais criam perfis e publicam conteúdos em seus nomes; e pela consequente violação da sua privacidade⁷³.

A construção de uma crônica visual para a família não é, no entanto, um fenômeno novo. Sontag (2004) evidencia que a fotografia se torna um rito de vida em família ainda no período da industrialização na Europa e na América, quando os núcleos familiares registram fotografias de seus parentes para celebrar e reafirmar simbolicamente a presença da família ampliada – tios e tias, primos e primas, membros familiares que não compõem o núcleo.

A autora sublinha, ainda, que no caso das famílias francesas com crianças, a probabilidade de ter pelo menos uma câmera se torna duas vezes maior em comparação com as casas sem crianças. “Não tirar fotos dos filhos, sobretudo quando pequenos, é sinal de indiferença paterna, assim como não comparecer à foto de formatura é um gesto de rebeldia juvenil” (SONTAG, 2004, p.04).

SUMÁRIO

73 Para propor um equilíbrio entre o compartilhamento das imagens, característica dos usos de *sites* de redes sociais, com os direitos infantis, alguns esforços já têm sido realizados, como a inclusão do fenômeno em pesquisas quantitativas (PONTE; BATISTA, 2019), a identificação de práticas que reduzem o foco na criança e dão ênfase aos contextos espaciais e fotográficos das imagens e o desenvolvimento de guias para a prática de compartilhamento de fotos das famílias (AUTENRIETH, 2018).

Os *sites* de redes sociais e os equipamentos fotográficos integrados ao celular e à conectividade com a rede ampliam o fenômeno do compartilhamento de imagens dos filhos e da família, que ocorre em um contexto marcado pela visualidade e visibilidade. Conhecido como *sharenting*⁷⁴, a prática divide opiniões entre as crianças.

STELLA: *Algumas vezes eu não gosto de adultos que tem filhos bonitos ou algo do tipo, e postam no Instagram dele, tipo uma mãe chamada [...].*

LALA: *Se aproveita da criança...*

STELLA: *Aí ela tem uma filha chamada [...], aí ela vai lá e tudo que ela posta é da menina, e mais ninguém. Não é dela, é só da menina...*

Seus pais compartilham fotos de vocês nas redes deles?

ESTELA: *Sim, gosto porque dá pra ver que eles gostam de nós. E porque a gente gosta de se mostrar.*

KYRA: *Sim, não acho legal. Porque ela sempre quer tirar foto minha quando eu tô muito feia.*

Nesses recortes, os dois posicionamentos críticos se referem à preservação da imagem da criança e ao *sharenting orientado aos pares* (DAMKJAER, 2018), cujo conceito remete ao compartilhamento das imagens voltado para a reação e opinião da rede. Ressalta-se que ambos estão relacionados a determinado padrão estético, uma vez que, no primeiro trecho transcrito, o compartilhamento excessivo é justificado pela beleza da criança e, no segundo, a participante se acha fora dos padrões nas fotos publicadas por seus pais.

SUMÁRIO

74 Neologismo a partir dos vocábulos *share* (compartilhar) e *parenting* (prática da parentalidade), referente a um tipo de mediação indireta relacionada às formas como as famílias exteriorizam seus valores e identidades nos processos midiáticos. Recentemente vem ganhando destaque nos Estudos da Infância e problematizam os direitos de privacidade das crianças, a obrigatoriedade de publicidade e visibilidade como sinônimo de bom pai ou boa mãe, e a reprodução de padrões e normatizações de gênero e etnia. Ver Choi e Lewallen (2017) e Damkjaer (2018).

O frequente compartilhamento e a criação de perfis em nome dos filhos muitas vezes reforçam padrões normativos e estereótipos de gênero e etnias que poderão ser replicados no futuro pela criança (CHOI; LEWALLEN, 2018). Por esse ângulo, o padrão estético vigente que circula entre as crianças é, também, reforçado pela criação adultocêntrica de uma identidade. Além disso, o fenômeno traz questionamentos acerca dos direitos à preservação da imagem, à privacidade e à escolha/consentimento da criança.

Contudo, o ato de compartilhar também pode ser benéfico, principalmente quando realizado como uma demonstração de afeto e nos casos em que aproxima as culturas digitais de distintas gerações por meio do diálogo e de práticas consentidas, como no caso de Hana: *“Minha mãe não posta muita coisa, quem posta por ela sou eu, porque se depender dela ela não posta. Aí eu posto fotos minhas e delas... Mas antes eu peço permissão porque eu não sei se posso postar”*.

À vista disso, o *sharenting* é, junto ao consumo material, uma maneira de construir e definir uma identidade para a criança e para a família, a qual reflete as visões e gostos dos pais/responsáveis. Ao mesmo tempo, ele representa uma forma de aproximação cultural entre distintas gerações, principalmente quando há diálogo entre as partes.

Mediação dos pares

Embora as crianças passem mais tempo dentro do ambiente doméstico e o lar continue a ser o local mais previsível para o acesso à internet (CHAMBERS, 2016b; COMITÊ GESTOR DE INTERNET, 2019a), é preciso considerar também o acesso em outros ambientes e a consequente mediação de outros atores e referências nas suas práticas na internet.

SUMÁRIO

O processo de domesticação, visto sob a óptica da família e do ambiente doméstico, é pensado, por conseguinte, no âmbito das mediações dos pares, que têm se mostrado como referências centrais nos universos *online* das crianças. As transcrições abaixo demonstram a confiança que elas sentem em seus colegas/amigos, o que é levado para as mediações acerca das tecnologias.

E quando alguma coisa interessante acontece, vocês contam pra quem?

BILLIE E HANA: *Meus amigos!*

Por quê?

BILLIE: *Porque... [pausa] Eles... [pausa] Eles sabem guardar meus segredos e... A reação deles são melhores.*

E os adultos não sabem não guardar segredo?

GUILHERME: *Eu falo pra minha mãe!*

BILLIE: *Sabe... Só que...*

HANA: *Só que a confiança é mais...*

GUILHERME: *[a confiança] É pouca.*

HANA: *É mais nos nossos amigos. Não, não é pouca, é que a gente passa mais tempo com os amigos e acabamos contando mais vezes do que...*

BILLIE: *E eles são da nossa idade.*

Com quem é mais legal conversar sobre o que vocês fazem nas redes sociais?

KYRA E BILLIE: *Com minhas amigas.*

Vocês falam com a família de vocês sobre o que vocês fazem na internet?

HANA: *Minha irmã é mais fácil de entender do que minha mãe...*

SUMÁRIO

BILLIE: *Minha avó quer que eu tire a minha senha, mas eu não vou tirar vou só enrolar ela.*

As crianças que relataram receber orientações mais restritivas no ambiente doméstico – seja por opção do responsável ou pela sua falta de habilidade – mencionaram os pares no contexto da utilização dos SRSs com mais frequência. Nos usos das tecnologias, a *mediação dos pares* aparece como uma instância importante e, em alguns casos, até superior à parental. Geralmente, os colegas e amigos se tornam mais relevantes à medida que as crianças envelhecem, o que ratifica a forte cultura de pares relatada em estudos com adolescentes (boyd, 2007, 2014).

SENTIMENTO DE AUTONOMIA

Normalmente vistas como parte de uma Geração Digital – em termos de manuseio e leitura de interfaces – por terem nascido em meio aos dispositivos tecnológicos, as crianças vêm participando de um processo de relativização acerca de afirmativas que as tomam como detentoras de conhecimento e de múltiplas competências no campo da comunicação midiática⁷⁵.

Escoda (2018), por exemplo, ao explorar o uso de quatro redes sociais por crianças de 11 e 12 anos na Espanha, demonstra que as gerações mais jovens desenvolvem, de modo espontâneo, a alfabetização midiática (compreendida, no âmbito de sua pesquisa, como a habilidade de acessar, entender e avaliar criticamente os aspectos dos meios, assim como a capacidade de comunicar-se e

75 Othon e Coelho (no prelo) fazem uma crítica ao conceito Geração Digital ao argumentar que a suposta digitalização/virtualização das experiências das crianças permeiam apenas o âmbito da sociabilidade, das interações com seus pares. Para elas, a digitalização cultural é um processo contínuo que depende de fatores relativos a micro, meso e macrocontextos de cada indivíduo.

criar conteúdos em diferentes contextos). Contudo, percebe que a habilidade de acesso ainda é maior quando comparada às outras, principalmente à criação. Isto é, as crianças estão se tornando mais consumidoras de conteúdo, e menos produtoras, aspecto ressaltado também em pesquisas em outros países (EU KIDS ONLINE, 2014; TAHIR; HUSIN; MALIM, 2016).

No Brasil, tal tendência se repete. Habilidades básicas para o uso da internet, como salvar uma foto encontrada na rede, definir o que deve ou não deve ser compartilhado, baixar ou instalar aplicativos, excluir pessoas da lista de contatos, conectar-se a uma rede wi-fi e colocar senha nos dispositivos são comumente encontradas entre as crianças. Por outro lado, as que exigem mais conhecimento das ferramentas e criatividade ainda têm certa deficiência – dentre elas, desativar função de geolocalização, editar fotos ou vídeos, verificar o quanto gastou com aplicativo, postar vídeos ou músicas de autoria própria, verificar se uma informação encontrada é correta e mudar configurações de privacidade⁷⁶.

Isso demonstra que é preciso ter certa cautela quando se celebra as crianças enquanto usuárias e consumidoras autônomas de mídias, uma vez que esse posicionamento pode levar a negligenciar o fato de que ainda existem técnicas e leituras críticas sobre as quais elas precisam saber (BUCKINGHAM, 2007). As maiores fragilidades integram as agendas de segurança da infância, relacionando-se com seus direitos de proteção e privacidade (COMITÊ GESTOR DE INTERNET NO BRASIL, 2019a), e reforçam a vulnerabilidade de usuários mais novos debatida pela perspectiva crítica dos estudos de mídia e infância.

Verifica-se, assim, a necessidade de uma agenda que priorize as temáticas de privacidade e consumo e relativize as generalizações a

⁷⁶ Essas atividades são listadas pelo Cetic.br, na pesquisa anual TIC Kids Online.

respeito do que é considerado como competente. Esse ponto de vista é validado também para o consumo midiático entre jovens e adultos. Um exemplo claro é a necessidade de educação para as mídias em torno do combate à desinformação, bem como o alerta para que entendamos, ou pelo menos reflitamos, sobre as dinâmicas ocultas que integram o funcionamento das redes sociais, assuntos frequentes nos debates sobre o cenário da comunicação na contemporaneidade⁷⁷.

Desse modo, a noção de autonomia e de autoridade atribuída à figura da criança-consumidora deve ser problematizada para que possamos compreender em que medida ela faz parte da rotina das crianças por meio de quatro pontes: primeiramente, na percepção que as crianças têm de si em suas habilidades *online*; segundo, nas atividades que designam novas formas de aprendizado de forma autônoma; terceiro, no entendimento a respeito do controle sobre os conteúdos que circulam nas suas redes; e quarto, na correlação entre o que as crianças entendem por privacidade e o consumo midiático.

Quando questionada sobre o que gostaria de aprender na internet, por exemplo, Billie afirmou: *“Hmmm... Eu sei tanta coisa, peraí. Eu gostaria de saber... Saber... Colocar uma conta no celular só minha porque eu compartilho a conta, e ainda ficar com o meu Instagram. Porque é a coisa que eu não posso perder na minha vida”*. Posteriormente, ao saber que o *site* deletaria as contas dos menores de 13 anos, reivindicou, surpresa: *“Eu acho uma injustiça porque a gente sabe mexer no Instagram e a gente quer ter esse aplicativo, então se apagar o meu eu vou dizer que tenho 18 anos”*.

Sustenta-se, logo, uma espécie de autoridade construída por meio de processos de consumo iniciados no século XX e ratificada nas relações intergeracionais, nas quais as crianças aparentemente apresentam maior desenvoltura no consumo. Porém, conforme já

77 Alguns desses temas têm sido explorados, inclusive, em produções audiovisuais, como o caso do documentário *O Dilema das Redes* (2020), veiculado na Netflix.

exposto, esse *status* aparece de forma mais discreta entre os alunos que vivenciam mediações ativas, o que indica que o senso de autoridade pode ser relativizado por meio do diálogo e da participação frequente dos responsáveis em suas práticas e em suas produções de sentido.

Para além de uma perspectiva intergeracional, a figura da criança autônoma é identificada em novos métodos de aprendizado citados pelas crianças, que indicam o uso otimizado das TICs articulado a atividades corriqueiras e escolares de forma independente. Nota-se, a partir de seus depoimentos, que o desenvolvimento de habilidades se constitui de acordo com as necessidades das próprias crianças e com o que elas julgam como importante.

BILLIE: E também o Google serve pra falar alguma língua que a gente não sabe.

Mas a internet é boa ou ruim?

[Todos comentam que é boa, ótima].

Por que boa?

RADASSA: Porque quando tiver um trabalho dá pra pessoa pesquisar no Google, dá pra pessoa pesquisar em um aplicativo, dá pra mexer no Facebook, no Instagram... Sem internet não dá pra mexer em nada disso.

RADASSA: YouTube. Porque a gente se diverte mais. Tem de tudo, dá pra aprender a ver o povo se maquiar, dá pra aprender a fazer bolo, comida...

HANNA: Eu acho que assim, a internet também informa muitas coisas. Vamos supor, no YouTube, se você quiser aprender, estudar sobre um determinado assunto vai ter aulas... É... Se quiser saber como fazer alguma coisa, tem muito né, 'como fazer'.

A competência no manuseio das interfaces físicas e digitais também se traduz na sensação de controle sobre a rede, isto é, sobre a administração do que é publicado por parte da criança.

SUMÁRIO

Vocês sabiam que o Instagram publicou uma nota comunicando que vai apagar as contas dos menores de 13 anos? O que vocês acham?⁷⁸

LALA: Isso também radicalizou. Talvez você possa ter controle, postar o que você acha certo... Nem sempre você vai postar coisas inadequadas. Tipo, eu não tenho Instagram porque eu realmente não gosto. Mas quem gosta, tipo, praticamente a sala inteira tem Instagram, então elas postam o que elas quiserem. A nossa sala não posta muita coisa ruim, posta Instagram de slime, ou...

Todavia, tal percepção é minimizada frente à opinião crítica manifestada pela maioria das crianças em relação à segurança *online*. O discurso de que “internet e redes sociais são perigosas” transitou por todos os grupos, embora nem todos pudessem apontar, de fato, os riscos presentes. Isso pode ser reflexo da reprodução do discurso de perigo das redes sociais feito por outras pessoas, geralmente os seus pais/responsáveis, fato comum entre crianças de 9 a 11 anos (LIVINGSTONE, 2014; LIVINGSTONE; ÓLAFSSON; STAKSRUD, 2013).

Os riscos *online* são um fator primordial no panorama da comunicação digital, protagonizando os medos e anseios dos pais e dos adultos diretamente envolvidos com o dia a dia das crianças. Para uma compreensão desses “perigos”, Hasebrink *et al.* (2009) classificam-nos a partir de três tipos: riscos de conteúdo, de contato e de conduta.

O primeiro compreende a criança no papel de receptor, aquela que recebe conteúdos publicitários ou *spams*, violentos, pornográficos ou de valores invertidos, a exemplo de conteúdos racistas. O segundo a vê como receptora-participante, cujos dados são rastreados e comercializados, sofre *bullying* ou assédio, e é contactada por

⁷⁸ Em setembro de 2019, o Instagram notificou que irá deletar contas de menores de 13 anos, iniciando por algumas que têm milhares de seguidores. No entanto, notícia similar já havia sido divulgada em julho de 2018, o que enfraquece a credibilidade das ações dos agentes de mercado.

estranhos. O terceiro e último a compreende como ator, nos casos em que são elas que realizam jogos e *downloads* ilegais, praticam *bullying* ou assédio em outras pessoas, e criam e publicam materiais pornográficos. Há, ainda, riscos relacionados a vírus, *worms*, *trojans*, isto é, problemas de *hardware* (WEEDEN; COOKE; MCVEY, 2013).

Os relatos das crianças, transcritos abaixo, abrangem principalmente conteúdos vistos como “inadequados”, contatos de pessoas estranhas e riscos relacionados aos sistemas (*hackers*). Muitos deles já existiam nos espaços “*off-line*”, como a pedofilia, tendo sido ampliados com a comunicação em rede.

O que vocês pensam sobre internet?

ESTELA: *Agora tá perigosa... Eu acho que tá perigosa.*

Por quê? E por que agora?

ESTELA: *Porque antes era mais fácil. No WhatsApp eu tinha um colega, e eu não sabia quem era.*

HENRI: *Ah tô ligado, várias pessoas fazem isso.*

ESTELA: *Aí de repente ele me pediu em namoro... Aí meu pai viu... E pediu meu celular. E eu disse que tá perigosa demais. Aí tem gente de outro país que pega meu número.*

MALU: *Já aconteceu comigo.*

HENRI: *Às vezes tem cara que diz “ah, sou da mesma idade que você”, pede em namoro e tal. Aí quando você se encontra é tipo como se fosse estuprador. Eu me esqueci o outro nome que dá.*

Pedófilo?

HENRI: *Isso aí mesmo.*

Por que [a internet está] perigosa?

GUILHERME: *Porque, é tipo assim...*

SUMÁRIO

PIETRO: *Tem vários sites pornográficos [risos], que não podem ser acessados por crianças... Né Guilherme?*

GUILHERME: *Eu??? Ela disse que assiste X.... Todo dia!*

HANA: *Mas esse menino mente, é impressionante!*

GUILHERME: *Tem esses sites, tem hackers que podem coisar a conta da gente...*

HANA: *Fake News...*

PIETRO: *Fake News... Felipe Neto foi preso, aí a pessoa vai lá e...*

BILLIE: *Ou tipo, "compre o ingresso pro show tarará", aí a pessoa compra e é fake.*

Acrescenta-se à classificação de Hasebrink *et al.* (2009) a possibilidade de receber e/ou publicar conteúdos que levem à desinformação – conhecidas popularmente por “fake news” –, temática que, junto aos rastros e pegadas digitais, à privacidade e à comercialização de dados, ilustra novos riscos que surgiram com a conectividade e a virtualização das relações.

A princípio, os riscos e as oportunidades parecem estar em dois lados opostos nas experiências *online* das crianças, sobretudo com os *sites* de redes sociais. Não obstante, ficar a par dos riscos, ou longe da sociabilidade em rede, significa, também, ser privado de um espaço de socialização e fonte de informação inerente aos jovens na contemporaneidade. Cria-se, a partir desse afastamento, outro risco: o da exclusão social.

Desenvolver uma perspectiva crítica acerca dos riscos e travar diálogos com as crianças acerca de cada um é primordial para o

SUMÁRIO

progresso relacionado às oportunidades e literacias⁷⁹. Ambos se entrelaçam na medida em que usuários mais propensos a se envolver em práticas arriscadas são aqueles mais competentes digitalmente (LIVINGSTONE; ÓLAFSSON; STAKSRUD, 2013; MASCHERONI; ÓLAFSSON, 2014).

Finalmente, a autonomia também foi observada nos casos em que as crianças associaram o sentido de privacidade ao consumo midiático. Quando questionadas sobre o que pensavam do conceito, algumas afirmaram que é *ficar sozinho(a) no quarto jogando no celular ou assistindo a um filme*. Outros relatos também associaram a privacidade ao fato de ficar sozinho “sem ser perturbado”, independentemente da mídia. Por conseguinte, é possível traçar um paralelo com os achados de boyd e Marwick (2011) em relação aos adolescentes, seu público de estudo.

Esses jovens reconhecem que existem dimensões espaciais da privacidade, mas não vivenciam a privacidade da mesma forma que adultos, cuja representação máxima de local privado é a casa/o lar. A noção gira em torno da habilidade em controlar situações sociais, fluxos de informação, e onde e quando podem ser observados. Isto é, por que a casa/lar seria uma esfera privada, se não há espaço para autonomia, para ditar suas próprias regras – para ter controle sobre certas situações? Em outras palavras, se o acesso a determinados

SUMÁRIO

79 O conceito “literacia”, traduzido de “literacy”, é utilizado em muitos estudos do campo para designar competências em informação, em mídia e em internet. Livingstone (2014), inclusive, utiliza “social media literacy”, que compreende as representações e interações sociais específicas ao meio das redes sociais *online*. Há, ainda, definições mais abrangentes de *literacidade na internet*. Para Livingstone (2011), essa literacidade engloba três dimensões. Primeiro, é uma forma de conhecimento com continuidades relativas às outras formas de comunicação (impresso, audiovisual) e engloba fases, que vão desde as operacionais até as mais complexas e críticas. Segundo, “é uma forma localizada de conhecimento que interliga a habilidade individual e as práticas sociais que são possibilitadas (ou impedidas) por recursos (ou capitais) econômicos, culturais e sociais (distribuídos desigualmente)” (LIVINGSTONE, 2011, p. 20-21, grifo nosso). Terceiro, “[...] compreende uma série de competências reguladas socialmente englobando tanto o que é valorizado como norma e o que é desaprovado ou visto como transgressor” (LIVINGSTONE, 2011, p. 21).

conteúdos é controlado, agenciado e permitido por eles, a privacidade ainda é mantida (boyd; MARWICK, 2011). Ao trazer essa dinâmica para o contexto das crianças, é possível inferir que as redes sociais na internet se comportam ora como um espaço público, onde elas se visibilizam enquanto sujeitos sociais; ora como espaço privado, onde há certo controle sobre o que é publicado.

Contudo, este último fundamento vem perdendo suas bases frente ao avanço de debates sobre riscos e privacidade da informação no ambiente virtual. O anonimato e a privacidade reconhecidos como ferramentas de controle nas relações em rede por Valentine e Holloway (2002) são desconstruídos à medida que se discute sobre ação dos algoritmos, políticas de transparência e comercialização dos dados, bem como sobre lógicas de visibilidade e exibicionismo problematizadas frente à exposição voluntária de informações pessoais.

LÓGICAS DE SOCIABILIDADE

As redes sociais na internet representam, independentemente da idade daqueles que as utilizam, espaços de construção de identidade, de convenções e códigos para estabelecimento de comportamentos, de administração das relações sociais e competências comunicativas. Muito se questiona sobre como as formas de representação dos sujeitos em seus perfis interferem na construção das subjetividades e das lógicas empregadas nos relacionamentos sociais de cada um – desde aquele que produz o conteúdo, até aqueles que o consomem.

Folino Júnior (2014) identifica que o mesmo usuário em jogos *online* sociais, por exemplo, se comporta de maneiras diferentes, possui vários *eus* e identidades como artifício para aumentar número de seguidores. “O modo de funcionamento desses aplicativos acaba concorrendo para

a proliferação de identidades múltiplas, pois um modo de aparecer e ter mais elementos de poder é ter ‘amigos’” (FOLINO JUNIOR, 2014, p. 87). Por sua vez, Tomaz (2017a) destaca a autenticidade de *youtubers* mirins como estratégia de visibilidade: “Quanto mais autênticas, ou seja, quanto mais exibem seus gostos, escolhas, medos, anseios, costumes e hábitos, mais as *youtubers* asseguram uma relação de proximidade com sua audiência” (TOMAZ, 2017a, p. 201).

Os cenários abordados pelos dois têm particularidades que não necessariamente atravessam o cotidiano de todas as crianças. A dinâmica dos jogos, por si só, já incentiva seus usuários a utilizarem distintas identidades, uma vez que o anonimato e a utilização de vatares⁸⁰ podem encorajar e “encobrir” esse tipo de comportamento. Ao mesmo tempo, os *youtubers* mirins estão imersos em uma lógica comercial e se relacionam com milhares (ou milhões) de seguidores, o que também é determinante para o modo como vão se comportar e construir uma imagem. Assim, o questionamento se volta para a sociabilidade e a identidade de crianças que utilizam redes como o Instagram e o Facebook de forma casual e sem (a princípio) interesses mercadológicos. Esses jovens são, de fato, convocados a serem eles mesmos? Ou as lógicas de sociabilidade que circulam nas redes sociais na internet acabam por criar determinados padrões representativos, semelhantes formas de agir, de se autorrepresentar?

As materialidades que se configuram na lógica de consumo em rede são utilizadas estrategicamente pelas crianças em seus relacionamentos sociais e para fins econômicos. Nessa dinâmica, os sentidos que circulam nas ambiências *online* tornam-se parte integrante do acúmulo daquilo que Bourdieu (1980, 1986) nomeia como *capital social* e *capital econômico*, permeando os processos de sociabilidade e estabelecendo modos de pensar e de agir.

⁸⁰ Avatar é a manifestação corporal do usuário no ciberespaço, isto é, a forma gráfica como o sujeito é representado virtualmente, uma maneira de existir nos mundos paralelos *online*.

Crítico a uma só forma de capital reconhecida pela teoria econômica, reduzida a trocas mercantis e orientada ao lucro, Bourdieu (1980, 1986) vê nas trocas simbólicas a emergência de outros tipos de capital que, da mesma maneira que o capital econômico⁸¹, são determinantes na constituição das sociedades e dos relacionamentos. Logo, para entender a estrutura do mundo social, apresenta-nos mais duas formas de capital, existentes na imaterialidade: o social e o cultural.

A noção de capital cultural foi pensada pelo sociólogo em uma pesquisa de contexto educacional e refutou a ideia de que o sucesso escolar depende somente das habilidades naturais das crianças. Em sua hipótese, Bourdieu observou que o conceito poderia ser uma chave teórica para explicar a desigualdade nas conquistas acadêmicas de crianças pertencentes a distintas classes sociais. Para ele, a distribuição também desigual desse tipo de capital entre as classes contribui para o êxito ou o fracasso dos jovens. Ou seja, para além das habilidades natas e dos investimentos em educação, o desempenho escolar depende das três formas pelas quais o capital cultural se apresenta: incorporado, objetivado e institucionalizado.

Respectivamente, essas formas correspondem ao repertório cultural que a criança recebe de sua família ao longo do tempo, sobretudo da figura materna; à posse de bens culturais (cuja apropriação depende do conhecimento recebido, isto é, do capital cultural incorporado); e aos diplomas acadêmicos adquiridos. Nessa lógica, o sistema educacional colabora para a manutenção da reprodução da estrutura social atendendo a legitimação da transmissão hereditária do capital cultural (BOURDIEU, 1986).

Por sua vez, o capital social é pensado a partir dos recursos efetivos ou potenciais ligados a uma rede durável de relações de conhecimento e reconhecimento mútuos, baseadas em trocas

81 Imediata e diretamente conversível em dinheiro e transmitido instantaneamente.

simbólicas ou materiais e na proximidade (parentesco, vizinhança, etc.). Como foi pensado no contexto das aristocracias e círculos burgueses, o volume de capital social que um sujeito possuía dependia da extensão da rede de relações que ele poderia efetivamente mobilizar e de outros tipos de capital que os membros do grupo possuísem.

Com base no vínculo entre as relações sociais e o capital social, Recuero (2009) se apropria do conceito para aplicá-lo ao contexto das redes sociais na internet. Ancorada em outras abordagens, como as de Coleman (1988) e Bertolini e Bravo (2001)⁸², a pesquisadora constata que os SRSs são “capazes de construir e facilitar a emergência de tipos de capital social que não são facilmente acessíveis aos atores sociais no espaço *off-line*” (RECUERO, 2009, p. 107). Isto ocorre por meio de quatro valores percebidos: visibilidade, reputação, popularidade e autoridade.

A *visibilidade* deriva da própria presença do ator na rede e proporciona que os sujeitos sejam mais visíveis e tenham um número maior de conexões. Com isso, há também maior acesso a determinados tipos de informação e maiores chances de acumular outros valores. A reputação é uma percepção qualitativa construída com base na impressão que os sujeitos têm sobre os outros, ou seja, a forma como os outros atores veem alguém a partir de suas ações. A popularidade,

⁸² Bertolini e Bravo (2001) partem dos estudos de Coleman (1988), o qual vê o capital social como algo heterogêneo, e dividem-no em primeiro e segundo nível, sendo o primeiro de dimensão individual (quando o indivíduo utiliza recursos pessoais para objetivos próprios) e o segundo de dimensão coletiva (recursos utilizados coletivamente). Os autores ainda constroem categorias que constituiriam os recursos aos quais os indivíduos têm acesso por meio da rede. A primeira é o capital social relacional, que compreende a soma das relações e interações que conectam os indivíduos em um determinado contexto. A segunda é o capital normativo, que corresponde a regras e normas de comportamento e valores praticados por um determinado grupo; além das avaliações positivas ou negativas que o indivíduo atribui a certas ações. A terceira é o capital cognitivo, isto é, a soma do conhecimento e das informações compartilhadas por pessoas em um determinado grupo. A quarta, o capital de confiança no ambiente social, que se refere à confiança no comportamento de indivíduos presentes em um determinado ambiente/grupo. A quinta e última, o capital institucional, o qual inclui as instituições formais e informais que se constituem na estruturação geral dos grupos, onde são formadas e conhecidas as “regras” da interação social, e onde são incentivados níveis altos de coordenação e cooperação, representando, dessa forma, uma das principais forças de influência do comportamento humano.

um valor quantitativo, é relacionada ao número de conexões ou relações do ator na rede e interações que ele recebe (comentários em uma foto publicada, por exemplo). Finalmente, a autoridade faz referência ao poder de influência do ator sobre os demais.

As conexões mencionadas por Recuero (2009) nas ambiências digitais se diferenciam das relações de Bourdieu (1980, 1986) na medida em que são mantidas pelo sistema, e não necessariamente por interações mútuas. Destarte, há uma adaptação do conceito para as redes *online* e para os recursos efetivos ou potenciais que podem ser mobilizados nessas conexões.

Identifica-se, a partir dessa relação, um diálogo entre as distintas formas de capital de Bourdieu (1980, 1986), os valores percebidos de Recuero (2009) e as lógicas de sociabilidade que permeiam as subjetividades e as ações das crianças.

“Tem que postar”: Visibilidade da experiência e do outro

A vida moderna acontece na tela⁸³.

(MIRZOEFF, 2005, *online*).

A busca por visibilidade é percebida como um valor iminente da cultura contemporânea. Em vista disso, Tomaz (2017a) compreende duas transformações no âmbito da infância: as temáticas do universo infantil ganham importância na sociedade ao serem deslocadas do âmbito privado para o público por meio de produções midiáticas; com isso, a infância contemporânea ganha contornos particulares: representa um tempo específico para as crianças serem antes de

SUMÁRIO

83 É com esta frase que Mirzoeff (2005) inicia seu livro sobre cultura visual e sobre como os processos de visualidade ocupam a sociabilidade e a nossa forma de entender o mundo. Traduzido de “*Modern life takes place onscreen*”.

crescerem devido à possibilidade de visibilizar-se no espaço público, de “existir socialmente através de perfis e ações em redes sociais *online*” (TOMAZ, 2017a, p. 75).

Embora os seus sujeitos de análise sejam crianças *youtubers*, cuja visibilidade é parte imprescindível de seus trabalhos, esse valor também circula entre crianças “comuns”, que não são celebridades em rede. Em seus universos *online*, as crianças atribuem importância à visibilidade de momentos vivenciados/de suas experiências e principalmente à visibilidade do *outro*.

A visibilidade da experiência deriva da necessidade de tornar público os momentos vivenciados. Contrariamente a algumas microcelebridades, que publicam suas rotinas e seus espaços privados, houve um consenso entre os participantes da pesquisa a respeito do que deve ser publicizado. A maioria das crianças relatou publicar passeios, conquistas e viagens, ou seja, experiências que não ocorrem com frequência e se situam no espaço público.

HENRI: *Eu só gosto pra ver as coisas, mas postar eu num posto não. Nem no Facebook. Agora vou começar a postar por causa que eu tenho um grupo de dança, aquele [nome do grupo], vou entrar neles, aí tem que postar né.*

Por que tem que postar?

HENRI: *Porque... Pra dizer ao povo né? [...].*

E o que vocês postam?

KACCU: *Vídeos engraçados, memes...*

RAVENA: *Tipo, a gente foi no passeio com as amigas, uma coisa que acontece uma vez na vida, aí é obrigatório colocar. Mas tipo, almoçando, jantando, lanchando, brincando às oito e pouco... Não!*

RADASSA: *Eu posto minhas fotos! Foto normal... Foto quando eu vou pro shopping... Em casa não. Quando eu vou pro shopping, pra uma praia...*

SUMÁRIO

HANA: *O povo no Instagram gosta mais de coisas ousadas.*

[...].

Ousadas como?

HANA: *Fotos diferentes... Tipo uma viagem que você queria muito ir, aí vai e posta uma foto dessa viagem. Tipo a Coréia. A Billie quer ir pra Coréia.*

O que vocês gostam de olhar nas redes sociais?

RAVENA: *Fotos dos outros, pessoas se maquiando...*

À vista disso, as crianças ainda conservam o sentimento moderno de família e do ambiente doméstico, iniciado no século XVIII e marcado pela vida privada e pelo respeito à intimidade da casa. Entretanto, embora a privatização da infância ainda seja mantida por um certo ângulo, a sua publicização é reforçada pelas práticas e dispositivos de visibilidade próprios às redes sociais na internet que legitimam as experiências dos sujeitos.

A visibilidade do *self*, isto é, da imagem da criança sem estar necessariamente vinculada a uma experiência, também apareceu nos discursos das crianças, mas com menos ênfase. O ato de postar *selfies*, comumente visto nas páginas pessoais das redes sociais na internet, chegou a ser alvo de brincadeiras dos participantes, que desprestigiaram o costume.

Nesse sentido, dentre as crianças, as práticas do ver e do ser visto são maiormente configuradas conforme o *status* proporcionado pela experiência compartilhada.

A obrigatoriedade em publicizar determinados momentos ou em “ter que” publicá-los deriva de dois aspectos que se complementam: a cultura visual e a vigilância. O primeiro está particularmente inscrito em

SUMÁRIO

um tipo de sociabilidade característica das sociedades contemporâneas que é centrada no sentido da visão e dependente dele⁸⁴.

A cultura visual, nessa concepção, não depende das imagens em si, mas vive na tendência dos sujeitos em projetar ou visualizar suas experiências na medida em que a fotografia oferece provas incontestáveis de uma experiência realizada, sendo um modo de atestá-la (SONTAG, 2004). Ou seja, vivemos numa sociedade em que as práticas de produção, circulação e recepção de sentidos são balizadas pelas experiências visuais e mediadas pelas tecnologias visuais (MIRZOEFF, 2005).

Para tentar compreender o argumento de Mirzoeff imagine a sociedade em que você vive hoje e a compare com a de seu tataravô. Em seguida pergunte-se: o que aconteceria se em ambas todas as pessoas subitamente ficassem cegos? Em qual das duas sociedades o trauma seria maior? (SÉRVIO, 2014, p. 206).

Há, na sociedade em que vivemos, uma proliferação de câmeras pelas quais a cultura visual é vinculada à vigilância. Ao mesmo tempo em que é visual, a experiência humana é visualizada nas mais diversas plataformas tecnológicas – dos satélites artificiais às imagens médicas do interior do nosso corpo; das câmeras de vigilância instaladas nas ruas às câmeras dos nossos computadores e *smartphones*.

O conceito de vigilância, segundo Bruno (2013, p. 18), denota “a observação sistemática e focalizada de indivíduos, populações ou informações relativas a eles, tendo em vista produzir conhecimento e intervir sobre os mesmos, de modo a conduzir suas condutas”. Com base nesse conceito, infere-se que as visualidades e as lógicas do capital que circulam nas redes sociais constroem determinados

SUMÁRIO

84 McLuhan (2007) reflete sobre cultura visual a partir do momento em que a prensa de Gutenberg traz visualidade à escrita e aos modos de percepção, os quais abandonam a cultura oral e investem nas faculdades visuais. Neste trabalho, o enfoque da cultura visual é dado à imagem e relacionado à arquitetura da informação dos SRSs.

modos de ser, pensar e agir que conduzem as práticas das crianças e os sentidos que criam no mundo.

Nas sociedades contemporâneas, a vigilância vem se naturalizando progressivamente, ora como uma forma de segurança, ora como uma lógica dos ambientes midiáticos e da cultura visual, ou ainda como um instrumento para a oferta de serviços digitais eficazes, os quais se baseiam nas informações coletadas do consumidor (mecanismos de busca e serviços de geolocalização, por exemplo).

[...] os sistemas de monitoramento são parte integrante tanto da eficiência dessas plataformas, que rastreiam, arquivam e analisam as informações disponibilizadas pelos usuários e comunidades de modo a otimizar seus serviços, quanto das relações sociais entre os usuários, que encontram na vigilância mútua e consentida, com pitadas de voyeurismo, um dos motores desta sociabilidade. (BRUNO, 2013, p. 32).

Na esteira desse pensamento, muitas das crianças expressaram ter um perfil em um SRS apenas para “olhar as fotos dos outros”, “seguir as pessoas” ou para “acompanhar a vida de vários *youtubers*”. Isto é, a visibilidade de si não é uma necessidade tão evidente quanto a visibilidade do *outro*.

JULIANA: *Pela geração de meninas de hoje tem muita menina agora gostando mais de game, mas ainda assim pelo que eu vejo lá na sala, na rua, tipo... [...] Teve até uma atividade [...] que era pra falar o que a gente gosta mais, se era vloggers, essas coisas... Aí eu percebi que tem muita gente gostando mais de... Pessoas que mostram sua vida. Tipo, Lucas Rangel foi o que mais caiu, que faz coisa engraçada, desafio, essas coisas.*

SUMÁRIO

Os discursos das crianças transparecem uma prática cujo ápice ocorreu com o advento das tecnologias de comunicação de massa: o foco da visibilidade sobre a celebridade. Destarte, os SRSs representam mais um espaço e uma forma de monitoramento no ecossistema midiático – da mesma forma que *pop stars* eram

acompanhados no rádio, na televisão, em revistas e por cartas, são observados, curtidos e comentados nas redes. Park Laid e Ravena, por exemplo, relataram que não há problema em utilizar SRSs porque “a gente só fica curtindo foto do BTS”, uma banda sul-coreana de K-pop.

Assim, o foco da visibilidade incide tanto sobre sujeitos que ganharam notoriedade e se tornaram microcelebridades na internet, quanto sobre artistas e estrelas notabilizados pela mídia de massa. De modo semelhante, os *reality shows* e a introdução das tecnologias ubíquas configuram um modelo de monitoramento cuja emergência de visibilidade incide sobre o indivíduo comum – o amigo, o colega de turma, o vizinho e o desconhecido.

No atual cenário tecnológico e midiático, a vigilância vai de um contexto hierárquico, panóptico e vertical de normas e medidas disciplinares⁸⁵ a um panorama onde muitos observam e são também observados. Embora haja um desequilíbrio quando se considera o monitoramento das empresas de tecnologia e dos agentes não humanos na internet, configuram-se, no geral, práticas e dispositivos pautados em um processo horizontal, distribuído entre múltiplos atores e entre distintos formatos.

Essas novas formas de vigilância constituem aquilo que Bruno (2013) nomeia de *vigilância distribuída*, conceito que faz referência ao modelo de vigilância da contemporaneidade, o qual não segue padrões historicamente conhecidos e se torna mais complexo com o advento das tecnologias de comunicação. Para a pesquisadora, a vigilância é distribuída na medida em que os indivíduos passam a ser

SUMÁRIO

85 A vigilância no sentido disciplinar é abordada por Foucault (2013), que mostra como a subjetividade moderna é construída a partir dos dispositivos de visibilidade. O autor entende o Panóptico como um modelo generalizável de organização das relações de poder nas sociedades modernas, nas quais os indivíduos se tornam objetos de olhares múltiplos. De acordo com ele, à medida que os indivíduos soubessem que suas ações seriam sempre vistas (mesmo que não estivessem sendo observados o tempo todo), adaptariam seu comportamento e agiriam como se estivessem sendo observados. Logo, essa vigilância atuaria como uma medida disciplinar.

tanto os observadores quanto os observados e estão inseridos numa lógica de monitoramento que cultiva diversos propósitos e técnicas.

A vigilância distribuída movimenta e expressa, dessa maneira, um circuito de informação e entretenimento intermediado pelo olhar voltado para o outro, o que inscreve novos sentidos para a infância. Se a infância moderna priorizava o segredo e a vida privada, preservando as crianças no seio das famílias e do ambiente doméstico até a idade adulta, a infância contemporânea adere a um sistema de sociabilidade baseado na visibilidade, nos processos comunicacionais em rede, no conhecimento e na ocupação dos espaços públicos e na multiplicação de câmeras e imagens.

Diferentemente da infância narrada somente pelos adultos, a internet amplia as condições do ver e do ser visto a partir do momento em que as crianças se tornam sujeitas à vigilância e, ao mesmo tempo, relativamente autônomas na produção de suas próprias visibilidades e das suas próprias narrativas. Nessa conjuntura, ser visto e, sobretudo, ver, ganham sentidos de reputação, popularidade, autoridade e pertencimento, atuando como dispositivos de inclusão social e como elementos de cultura de pares entre as crianças. A vigilância distribuída se torna, então, parte dos processos de socialização das gerações tocadas pelas lógicas midiáticas contemporâneas.

“Ficar diferente na”: Reputação

A reputação apresenta-se como um valor percebido do capital social que, assim como a visibilidade do *self* e da experiência, se inscreve em um circuito de padrões, normas e regras. Ao refletir sobre a partilha de conteúdos visuais, Ponte (2016, p. 23) acentua que os meios digitais são “marcados pela facilidade em agregarem a captação e rápida difusão e partilha de conteúdos visuais (instantes, cenas,

selfies...), num circuito de produção de imagens por utilizadores, que decidem onde as colocam, sob que condições de visibilidade”. Ainda complementa:

A apresentação e a revelação na rede são experiências sensíveis vividas por crianças e adolescentes na sua socialização e experiência digital, onde estão expostos ao olhar dos outros. A preocupação com o que colocam e que favoreça a boa “imagem de si” nas redes sociais é acompanhada pelo receio de imagens, vídeos ou comentários que os desfavoreçam perante os seus pares, colocados muitas vezes por familiares e amigos que não se apercebem dos seus efeitos. (PONTE, 2016, p. 21).

Seguindo o mesmo raciocínio, a pesquisa de Valentine e Holloway (2002) sublinha que as TICs possibilitam um controle maior na construção da identidade do que as interações face a face, uma vez que disponibilizam tempo para a criança pensar em como deseja se representar.

As condições para a manutenção da “boa reputação” e da representação estão ligadas a padrões de beleza e comportamento vigentes que limitam as publicações das crianças. A preocupação com a imagem e a construção da identidade é analisada no estudo de Mascheroni, Vincent e Jimenez (2015), segundo os quais a maioria das crianças utiliza uma fotografia que exhibe claramente o seu rosto e geralmente são editadas para compor uma representação ideal. Contudo, complementam que os aplicativos de edição de imagens são legitimados se utilizados sem exageros.

Nesse curso, a manipulação de imagens é um tema percebido por Hanna e Lala, que apresentam certo senso crítico em relação às edições que fabricam uma imagem não condizente com a realidade, bem como por Billie, que aponta a necessidade de sua presença em uma imagem para atestar a veracidade do conteúdo:

SUMÁRIO

Tem alguma coisa na internet que vocês não sabem fazer e gostariam de aprender?

HANNA: *Sim, acho legal editar foto... Eu sei fazer, só que eu não sei os aplicativos, essas coisas... Mas eu gosto de editar fotos. [...] É porque minha mãe tem, ela tinha baixado, apagou porque não usava, mas ela tinha o Photoshop, sabe, porque tem como você pegar, afinar o pescoço, tirar isso daqui [apontando para o pescoço e a papada] ... Teve uma foto eu tava vendo o Instagram né, aí a mulher tava com a barriga aqui, e o short aqui... Aí eu "Jesus tava muito falso! Dava pra ver..."*

[...]

LALA: *Pra mim é bom e ruim né, porque assim, quando você vê uma pessoa na foto você acha "Meus Deus! Que pessoa muito..."*

HANNA: *Magra... Muito linda...*

LALA: *Magra... Você vai ver pessoalmente ela é totalmente padrão.*

BILLIE: *Acho muito fofinho!* [opinião relativa a uma imagem de um filhote de gato, publicada no Instagram e exibida em uma das dinâmicas do grupo focal]. *Eu postaria eu com ele, porque é muito comum a pessoa ver gatinho no Instagram. Aí não vai saber de quem é, não vai saber se você pegou do Google...*

Embora alguns desses jovens percebam a manipulação que pode existir entre imagem e representação, os padrões de beleza ainda determinam os critérios de publicação e as preocupações com a reputação. A busca por curtidas e reconhecimento torna-se, nesse contexto, motivações para exposição de si e dos amigos na internet e indica a forte presença da cultura de pares como instância mediadora da produção de conteúdo (MÁXIMO, 2017).

BILLIE: *Eu não! Eu não gosto de fazer muita pose... Assim... Séria... Eu gosto de fazer poses...*

HANA: *Mais tumblers...*

SUMÁRIO

BILLIE: É, verdade!

O que é pose tumblr?

HANA: *Pose que nem todo mundo faz mas que também fica diferente! Bonita...*

O que vocês publicam nas redes sociais de vocês?

HANNA: *Fotos de quando eu tô bonita.*

[...].

STELLA: *Quando eu tô toda produzida, quando tá tendo algum evento legal, sabe.*

[...].

LALA: *E tipo, quando vou no salão normalmente me produzem toda né, aí perguntam “ah posso tirar uma foto de você?”, aí eu deixo porque eu também gosto né, de às vezes aparecer bonita, nos lugares... Mas não frequentemente.*

RAVENA: *Sabe o que ele acha? Ele vê os meninos tudinho postando foto bonita e ele não pode postar porque ele não é bonito.*

Os discursos sobre o gerenciamento da identidade nos SRS são polarizados, em muitos casos, por gênero, como uma oposição entre “nós” versus “eles” ou “elas”; entre o que é socialmente construído como apropriado ou como comum para um menino ou uma menina. Nesse sentido, Mascheroni, Vincent e Jimezes (2015) constatarem que, de forma geral, o padrão normativo feminino tende a ser mais erotizado e mais criticado por isso – uma lógica perversa, uma vez que é também, por muitas vezes, o mais “curtido” e popularizado. Ainda que haja um “padrão publicitário” de apresentação do corpo por parte dos meninos, as exigências e os limites impostos para as mulheres aparecem em maior proporção.

SUMÁRIO

Dentre os participantes dos grupos, o discurso de Lala a respeito de uma possível quebra nesse padrão chamou atenção e ressaltou dois aspectos vistos até aqui.

LALA: E tipo a internet também quebrou essa coisa de tipo, padrão perfeito. A TV era tudo perfeito, a câmera, o microfone... O YouTube não, o YouTube é mais despojado. Uma câmera de celular... E você já pode gravar um vídeo. E também quebrou o padrão de, "isso tem que ser desse jeito" e "isso tem que ser desse jeito". Muitas pessoas só tinham uma opção, ou elas eram tipo, é... Desse jeito ou de outro, só tinha dois jeitos de ser, agora tem muitos jeitos. Você pode ser isso, aquilo...

O primeiro deles faz referência às diferenças nas lógicas midiáticas da televisão e da internet. Enquanto que aquela faz parte de uma cultura mais institucionalizada do ponto de vista técnico, esta possibilita o consumo participativo e autônomo. O segundo mobiliza as ideias da diversidade e da autenticidade. Enquanto que as políticas de visibilidade da mídia de massa funcionam numa dinâmica em que muitos observam poucos (grande público *versus* celebridades) e pelas quais um padrão baseado em um número menor de pessoas é organizado, a internet tornou-se um espaço onde muitos observam e muitos e, portanto, admite-se a possibilidade de visibilização de padrões distintos.

Todavia, é necessário sobressaltar o papel dos agentes não humanos nos processos culturais da sociedade. Os algoritmos são, em grande parte, responsáveis pela constituição de padrões estéticos vigentes por meio do domínio da estética e da automatização dos conteúdos que aparecem para cada indivíduo (MANOVICH, 2017). O *site* Instagram, por exemplo, disponibiliza filtros que "embelezam" as imagens (inclusive as *selfies*) e expõe fotografias na aba "explorar" que se assemelham às imagens curtidas pelo usuário, numa espécie de visibilidade seletiva. A ideia de bolhas dos filtros, evidenciada por Pariser (2011) no contexto de privacidade e administração de dados na

SUMÁRIO

internet⁸⁶, se aplica aqui na perspectiva da automatização das escolhas estéticas e consequentemente da organização de padrões.

Manovich (2017) sugere uma mudança no foco desse debate ao introduzir a Análise Cultural, cujo propósito seria, pela Inteligência Artificial, mapear e detalhar a diversidade dos artefatos culturais contemporâneos produzidos de modo profissional ou pelos usuários das redes. Isto é, a base do conhecimento estaria voltada para aquilo que é distinto entre essas produções, e não para o que elas compartilham.

Embora circulem padrões normativos que povoam os regimes de visibilidade e reputação, criados tanto pelos algoritmos quanto pelas práticas humanas, com base em discursos como o de Lala e em metodologias como a Análise Cultural é possível identificar o início de uma lógica que vai além das bolhas ideológicas e estéticas.

“Ganhar *din din*”: Popularidade e capital econômico

Os diálogos relativos à quantidade de seguidores e ao seu nível de engajamento simbolizam o valor da popularidade percebido pelas crianças a partir de três olhares. O primeiro deles sinaliza a importância dada aos números de visualizações, seguidores, curtidas e comentários, que representam a aprovação ou reprovação de determinada publicação. Há, nessa dinâmica, tanto a presença de uma nova linguagem, na qual a informação é comunicada por símbolos e mecanismos sociais criados pelos *sites*, quanto a presença da lógica materialista do consumo, que se traduz em mais aquisições.

BRUNA: *Só teve duas curtidas?*

⁸⁶ A ideia de filtros-bolha se refere às ações de edição dos algoritmos na internet, que tendem a exibir ao usuário apenas aquilo que é considerado relevante com base em suas atividades recentes, situando-o em uma espécie de “bolha”.

SUMÁRIO

DEDÉ: *Coitado...*

Ter muita curtida é bom?

TODOS: *Ééééé!*

BRUNA: *Sinal que as pessoas gostam.*

Qual a pior coisa sobre rede social?

HANA: *Perder seguidor!!!!* [Expressão triste]

E vocês gostariam de ter menos ou mais seguidores?

HANA: *Mais! Porque eu queria ser tipo... Uma influencer pra...*

GUILHERME: *Porque queria ser famoso... Ganhar dinheiro com o Instagram... Entendeu?*

BILLIE: *Eu queria ter mais seguidores porque eu queria ter mais visualizações... Mais curtidas... Mais comentários e mais amigos virtuais.*

E a conta de vocês é privada?

ESTELA: *A minha conta é privada.*

MALU: *A minha também!*

E como você tem esses seguidores desconhecidos? Você aceita?

ESTELA: *É, eu permito, aí elas podem ver minhas fotos...*

HENRI: *É porque a maioria das pessoas num conhece as pessoas, mas diz assim "ah, vou ter seguidores pra fazer inveja, pra ter muitos", aí pega e deixa. Olha, olha... [apontando para Estela].*

ESTELA: *Eu?*

E por que você aceita essas pessoas desconhecidas?

MALU: *Pra ter mais seguidores, pra se achar!*

ROGÉRIO: *Vai fazer que nem Josiane [personagem da telenovela], "vou comprar mais seguidores!"*

ESTELA: [Nome de colega] *tem 987 seguidores.*

HENRI: *Tem quantos??*

MALU: *Como?*

ESTELA: *987.*

HENRI: *É tudo falso!*

O segundo olhar demonstra a valorização da relevância social da criança na rede e a sua ânsia em se tornar famosa. Tal aspecto evolui para o terceiro olhar, o qual diz respeito à frequente referência ao capital econômico e ao posicionamento das crianças em relação ao mercado de trabalho artístico.

Por que vocês consideram o Instagram a melhor rede social?

BILLIE: *Porque ele dá pra ver fotos, live, ao vivo...*

HANA: *Vídeos...*

BILLIE: *Pra colocar no stories também, a pessoa chorando, a pessoa caindo... Dá pra conversar com o povo... E dá pra fazer tudo que a pessoa quer. Ligações...*

HANA: *Seguir as pessoas...*

BILLIE: *É, seguir também. E ganhar din din! É, se a pessoa chegar a ter um alto número de seguidores... Aí ganha dinheirinho.*

Vocês gostariam de ter mais ou menos seguidores?

TODOS: *Mais!!!*

HENRI: *Assim, queria ter mais pra ganhar dinheiro né, que Instagram é quase a mesma coisa do YouTube, quanto mais seguidor você tem mais você ganha, mas é um limite que você tem que passar pra poder ganhar.*

SUMÁRIO

As transcrições evidenciam a ligação existente entre o capital social representado pelo valor da popularidade e o capital econômico. Mais uma vez, identifica-se que as lógicas de consumo atravessam os modos de ser e de pensar das crianças, que veem a extensão de suas redes sociais na internet como recursos para ganhar dinheiro. Em outras palavras, a conversão do capital social em capital econômico torna-se uma estratégia pensada pelas crianças, na qual o acúmulo daquele perde a essência da sociabilidade e ganha contornos materiais (OTHON; COELHO, 2020).

Além de circularem em uma ambiência que estimula o consumo e expõe o estilo de vida de influenciadores e profissionais digitais, as crianças também são interpeladas a conquistar seu próprio espaço de produção de recursos cada vez mais cedo e contribuir com a manutenção da ordem neoliberal. Isto é, “os *tweens* estão inseridos num contexto em que se prezam cada vez mais indivíduos capazes de realizar bem suas tarefas, e também de gerar recursos por meio de suas próprias ideias e virtudes, além de encontrar soluções para problemas de ordem social e relacional” (TOMAZ, 2019, p. 69).

Houve, todavia, opiniões que contrastaram com as verbalizações transcritas acima. Os alunos da escola privada se mostraram mais críticos em relação ao influenciador digital ou *youtuber*. Para Lala e Hanna, a profissão é ora supervalorizada com relação a outras profissões, ora uma alternativa para aqueles que não conseguiram emprego. Já Stella não concorda com o sentido do capital social voltado para o capital econômico:

O que você achou do YouTube proibir as crianças de ganharem dinheiro?

STELLA: *Então, eu acho que isso é bom, porque normalmente as crianças entram pra ganhar dinheiro, não pra ser famosa. Algumas crianças fazem isso.*

SUMÁRIO

LALA: *Pra mim essa coisa de digital influencer, assim, tudo que envolve internet, que a gente não faz faculdade né... Eu acho um trabalho justo, assim, tá ganhando dinheiro justamente, mas eu acho que muitas profissões se dedicam muito mais pra ganhar vamos dizer, até menos às vezes...*

[...]

HANNA: *Eu acho interessante porque tipo, a pessoa que não conseguiu emprego, bla bla bla, vai começar um canal do YouTube aí pode ser que vire famosa e ganhe dinheiro. Conforme você vai sendo, vamos supor, divulgada, inscritos, likes... Vai, as pessoas vão gostando do seu vídeo aí você pode ganhar dinheiro... Ser meio que um trabalho.*

É significativo perceber que, em linhas gerais, para os alunos da escola pública, a internet e os SRSs representam também um meio de ascensão social e econômica, enquanto que para os alunos da escola privada são instrumentos mais voltados aos relacionamentos sociais e ao entretenimento. Nessa dinâmica, identifica-se certa discrepância entre as formas pelas quais a conversão do capital social em econômico pode ocorrer e aos posicionamentos do primeiro grupo, visto que o processo de conquista da notabilidade e do capital econômico não se dá de forma igualitária entre pessoas de distintas classes.

O capital econômico está na raiz de todos os outros tipos de capital, mobilizando, junto a fatores como tempo e esforço, recursos necessários para a conversão (BOURDIEU, 1986). Por mais que a internet possibilite a comunicação de todo e qualquer indivíduo, é preciso ter acesso a determinados dispositivos e ferramentas, como celulares, câmeras, fones de ouvido, e, claro, conexão de qualidade, o que requer um mínimo de capital econômico.

Do mesmo modo, no caso de canais e perfis infantis, é preciso possuir bens materiais para serem exibidos nas produções midiáticas, bem como habilidades e repertório para a criação e a

SUMÁRIO

publicação de conteúdos, viabilizados pelo capital cultural. Crianças que têm conhecimento acerca de jogos, brinquedos e brincadeiras ocupam um lugar de proeminência na rede em relação àquelas que não o têm (TOMAZ, 2017a).

Acrescenta-se, ainda, o conhecimento dos pais ou responsáveis, cujo auxílio nas produções e edições tornou-se corriqueiro. Nesse sentido, os bens materiais, a herança cultural e a educação formal tornam-se elementos centrais na construção da visibilidade, no acúmulo do capital social e na consequente conversão em capital econômico.

Além da necessidade do capital econômico e do capital cultural em suas várias formas, o que já provoca desigualdades no campo, há ainda outra circunstância relacionada à conversão discutida. Na concepção de Bourdieu (1980, 1986), o capital social pode ser socialmente institucionalizado e garantido por intermédio de um nome de família. Tal constatação se insere nas ambiências dos SRSs à medida que o capital social dos adultos vem legitimando e concatenando capital social para os seus filhos, principalmente por meio do *sharenting*. Isto é observado tanto no nível da micropolítica, nos casos de crianças de famílias socialmente renomadas, quanto em um nível macro, nos casos dos filhos de celebridades.

Portanto, a incoerência é formada na medida em que as crianças da escola pública, cujo acúmulo de capital econômico, social e cultural tende a ser inferior aos da escola privada⁸⁷, atuam sob condições desfavorecidas e são os que mais valorizam o capital econômico conquistado nas redes sociais *online*.

SUMÁRIO

⁸⁷ A renda e o repertório das crianças participantes não foram questionados, mas pressupõe-se que elas estão numa condição socialmente inferior às crianças da escola privada a partir das desigualdades existentes no país.

“É muito eu!”: Representatividade

Os valores de visibilidade, popularidade e reputação atribuídos pelas crianças aos conteúdos que publicam, visualizam ou com os quais interagem, se desenham em conformidade com aquilo que elas reconhecem como parte do seu mundo. Isto foi visto na análise sobre as práticas e sentidos de consumo, especificamente nas publicações que exibem determinados itens e mercadorias, interpretadas como positivas ou negativas de acordo com o entorno de cada uma.

O mesmo ocorre com as publicações que representam situações nas quais as crianças se reconhecem. Em uma das dinâmicas realizadas durante a pesquisa de campo, em que mostrei aos estudantes publicações retiradas do Instagram com conteúdos diversos, os participantes identificaram nas imagens circunstâncias que poderiam ocorrer nas suas rotinas e nas suas práticas *online*, associando as pessoas das fotos com eles mesmos e seus amigos.

[...] [Pesquisadora mostra a foto de duas amigas].

Próxima...

BILLIE: *Sim!!!*

HANA: *Postaria!*

KYRA: *Postaria com ela...*

BILLIE: *Postariaaaa!!! Tá bem zoadinha... Ficou ótima essa foto.*

HANA: *Eu postaria essa foto com Billie... Billie, vamo fazer uma foto dessa?*

Vocês acham muito legal, essa foto?

HANA: *Sim!*

KYRA: *Eu postaria com a [nome de uma criança].*

SUMÁRIO

[...]

E esta aqui? [Pesquisadora mostra a foto de um grupo de meninos no futebol].

PIETRO: *Aí sim!*

KYRA: *Eu postava!*

PIETRO: *Oh, [nome de colega], [nome de colega], [nome de colega], [nome de colega]... [Cita nomes de colegas como se fossem os garotos da foto, apontando para a foto].*

BILLIE: *Eu não! Eu não gosto de fazer muita pose... Assim... Séria... Eu gosto de fazer poses...*

HANA: *Mais tumblrs...*

BILLIE: *É, verdade!*

O que é pose tumblr?

HANA: *Pose que nem todo mundo faz mas que também fica diferente! Bonita...*

KYRA: *Eu, minha irmã, e os meninos...*

GUILHERME: *Eu postaria! Porque você tá com o seu time.*

HANA: *Agora se fosse minhas amigas aí eu postava.*

[Pesquisadora mostra a foto de duas amigas].

HENRI E MALU: *Estela e [nome de uma colega]!*

[...]

ESTELA: *É muito eu e [nome de uma colega]!*

Em outras palavras, esses jovens se viram representados na situação do outro, o que sinaliza a importância da representatividade em seu meio social. Este é, por conseguinte, um forte atrativo para que as crianças queiram e gostem de navegar nas plataformas *online*, comportando-se como um valor de capital social.

CONDUÇÃO DOS LAÇOS SOCIAIS

Com perspectivas voltadas para motivações, ao investigar os fatores que podem prever o uso de SRSs por crianças menores de idade⁸⁸, Barbovschi, Machácková e Ólafsson (2015) apontam a motivação social como o mais importante (fazer novos amigos *online*). Outras variáveis que se destacam dentre seus dados e impulsionam o uso das redes incluem desinibição *online* (comunicar-se e expressar-se em um ambiente onde se sentem mais desinibidos do que nas interações face a face); habilidades comunicativas; pressão entre pares (influência de amigos e colegas); e mediação parental ativa (em oposição à mediação restritiva, que diminui as chances de a criança utilizar redes sociais).

As crianças participantes da pesquisa demonstraram, em sua maioria, que utilizam os SRSs para reforço e potencialização de relacionamentos já existentes no ambiente *off-line*, sobretudo para a comunicação com amigos e familiares que moram longe. Aquelas que relataram uma mediação parental mais presente (de forma ativa e, ao mesmo tempo, restritiva), em sua maioria estudantes da instituição privada, são menos associadas a novas amizades virtuais. É o caso de Vitor, que descreve a intervenção da mãe quando criou uma conta no Instagram: “*A minha mãe só pediu pra ser privada e eu só aceitar pessoa que eu conheço*”.

Por outro lado, a busca por visibilidade e popularidade contribui, junto à necessidade de comunicação e manutenção de laços, para que algumas das crianças utilizem as redes como espaços para dialogar com o “desconhecido”.

SUMÁRIO

⁸⁸ Traduzido de “*underage children*”. De acordo com políticas regulatórias, algumas plataformas permitem que crianças somente a partir de 13 anos possam criar uma conta, como o Facebook, então o termo se refere àquelas menores de 13 anos.

SUMÁRIO

BILLIE: [...] O WhatsApp e o Instagram fazem um belo par. A pessoa vai lá no direct, aí pede o número, e a pessoa vai ganhando mais contatos pessoais. No Instagram a gente fala no direct, aí a gente pede o número, coloca no WhatsApp e ganha mais contatos, aí a pessoa vira uma amizade virtual mesmo.

HANA: [...] a gente posta coisas pra outras pessoas desconhecidas verem e se tornarem suas amigas virtuais.

Por que vocês têm um perfil privado?

ESTELA: *Eu quero minha privacidade, pra quem eu gosto.*

MALU: *Porque o povo pode ver minha foto e pode tirar print e pode fazer qualquer coisa que quiser.*

ESTELA: É!

E as pessoas que vocês aceitam não podem fazer isso não?

ESTELA: *Não, porque é lá da Arábia... Vai pegar uma foto minha? Num sabe nem onde eu moro, posso morar nos Estados Unidos ou no Brasil.*

Mas quando é um brasileiro que pede pra te seguir, você aceita?

ESTELA: *Às vezes sim, às vezes não.*

[...]

E os brasileiros que você aceita?

ESTELA: *Os brasileiros que eu aceito são pessoas que eu conheço pessoalmente.*

MALU: *Mentira!!!*

ESTELA: *E minhas amigas virtuais...*

Os relacionamentos virtuais fazem parte de uma nova sociabilidade, desterritorializada, mediada pela rede e caracterizada por interações entre agentes humanos e entre agentes humanos e não humanos. Durante o intervalo em uma das escolas visitadas, Billie

mostrou um aplicativo pelo qual interage com Júlia, a amiga virtual fruto da inteligência artificial. Na esteira da cultura digital, o relacionamento entre homens e máquinas transborda a ficção científica, que tem abordado esse tema principalmente sob a óptica da robótica, por meio de filmes e séries como “A.I. Inteligência Artificial” (2001), “Black Mirror” (2011), “Ela” (2013), “Ex Machina” (2015) e “Electric Dreams” (2017).

A manutenção de laços sociais *online* entre agentes humanos se relaciona ao sentimento de pertencimento à medida que o consumo dessas tecnologias e de seus conteúdos se torna parte da cultura infantil e da cultura de pares. As transcrições abaixo podem ser vistas como reforços da importância das redes para as crianças. “Ficar por dentro de tudo” e “não ter rede social” como a “pior coisa do mundo” são modos de atribuir ao uso desses dispositivos um sentido de inclusão e ratificam a proximidade entre a cultura digital e móvel e os relacionamentos sociais das crianças.

Por que a rede social pode ser boa?

HANA: *Compartilhar fotos, vídeos... Redes sociais são perigosas, mas importantes pra gente ficar por dentro de tudo.*

O que vocês pensam sobre as redes sociais?

[...]

HENRI : *É bom pra pessoa usar, mas se a pessoa não for usar direito, aí é ruim né.*

ESTELA: *Porque tipo, a pessoa tem um celular, tem internet, e não ter rede social? É a pior coisa do mundo.*

SUMÁRIO

Sublinha-se, ainda, que a mobilidade é particularmente relevante no contexto brasileiro, sendo reportada como o principal meio de acesso à internet e como tendência crescente dentro da realidade sociocultural do país: uma em cada três crianças acessam a rede em

dispositivos móveis, mais que o dobro relatado na Romênia, Irlanda, Portugal e Bélgica (SOZIO *et al.*, 2015).

Quinn e Oldmeadow (2013b) demonstram que o sentimento de pertencimento a um grupo de amizade se mostra significativamente maior entre usuários de dispositivos móveis. Seu estudo coloca em evidência o que eles chamam de “*Efeito Martini*”⁸⁹ aplicado às crianças, que utilizam os dispositivos móveis para acessar SRSs e conectar-se a amigos da escola (QUINN; OLDMEADOW, 2013b). Stasova e Khynova (2012) reafirmam esse posicionamento ao mostrar que crianças que não podem ou não querem utilizar redes sociais na internet podem ser excluídas do seu grupo social diário pela opinião pública dos pares. Dessa forma, a mobilidade e a conectividade potencializam a utilização das redes e facilitam o gerenciamento dos laços sociais *offline* e *online*.

Outra característica dos laços sociais das crianças é a interação com múltiplas audiências, incluindo o público composto de seus membros familiares. As disputas intergeracionais vistas no ambiente doméstico com relação às mediações parentais são transportadas para as redes e também ocasionam conflitos. Isso ocorre na medida em que, em alguns casos, os conteúdos publicados pelas crianças não agradam a sua família; e/ou os laços de parentesco existentes não correspondem aos perfis que os jovens desejam ter como laços virtuais.

JULIANA: *Uma coisa ruim do meu Instagram é porque meu pai não tinha Instagram até quando eu criei, aí ele quis criar um Instagram pra ver o que posto, e sei lá o quê e sei lá o quê. Aí agora tem um negócio no Instagram que a gente bota uma foto nos stories com música, sabe? Aí tem algumas músicas que eu gosto e meu pai é muito preconceituoso, aí ele fica com muita raiva, aí ele pede pra eu tirar, tudo... Aí teve uma vez até que eu coloquei uma pergunta que era ‘você gosta de alguém?’ de namoro, essas coisas, aí eu*

SUMÁRIO

89 O termo se relaciona ao *slogan* publicitário da bebida Martini, nos anos 80, “*Anytime, Anyplace, Anywhere*” (em qualquer hora, em qualquer local, em qualquer lugar). Com os avanços das tecnologias móveis, hoje as pessoas podem se conectar praticamente sem limites de tempo e espaço, fenômeno chamado pelos autores de “*Martini Effect*” (Efeito Martini) (QUINN; OLDMEADOW, 2013b, p. 238).

falei que não. Aí meu pai pediu pra eu tirar, só por causa disso. Aí eu descobri que tinha um modo de bloquear algumas pessoas pra não ver seus stories, aí eu fiz isso. Agora meu pai nunca mais reclamou comigo. Só que meu irmão está tomando o lugar do meu pai agora [risos]. Aí eu tive que bloquear ele também.

As disputas de poder nas ambiências *online* ocorrem no cerne das propriedades dos *públicos em rede* (boyd, 2007). O conceito designa a mediação que as redes efetuam sobre os membros dos públicos que de alguma forma estão conectados a um nó. Isto é, diferentemente das interações face a face, a rede opera sob quatro propriedades específicas que afetam as interações entre adultos e crianças: a capacidade de registro e armazenamento das publicações no SRS, a possibilidade de busca do conteúdo e a sua reprodução e, ainda, a imprevisibilidade das pessoas que terão acesso a ele⁹⁰. Logo, o contato com múltiplas audiências resulta em estratégias pensadas pelos jovens para contornar determinados públicos e evitar possíveis conflitos e mediações restritivas.

CULTURAS INFANTIS EM REDE

As relações intergeracionais, as lógicas de sociabilidade e o estabelecimento de laços sociais na rede contribuem para que as crianças elaborem suas próprias culturas por meio dos processos de reprodução interpretativa e de cultura de pares (CORSARO, 2011). Segundo o pesquisador, as crianças reproduzem as práticas e sentidos que recebem do mundo adulto a seu próprio modo, transformando a sociedade e elas mesmas, bem como produzem atividades e rituais que

SUMÁRIO

⁹⁰ boyd (2007) utiliza quatro termos para resumi-las: *persistence* (persistência), *searchability* (pesquisabilidade), *exact copiability* (copiabilidade exata) e *invisible audiences* (públicos invisíveis).

as caracterizam como um grupo por meio de encontros e interações presenciais com outras crianças.

Para além de uma rotina assentada nas interações presenciais e nos espaços físicos, ambos os processos podem ser ampliados para as ambiências digitais, onde também são constituídas diversas práticas que não necessariamente fazem referência aos encontros territorializados. Nesse caso, os *sites* de redes sociais e suas ferramentas, constituídos para os jovens e adultos, passam por um processo de reinterpretação pelas crianças, que ativam processos simbólicos e culturais pertencentes a culturas societais globalizadas, as suas comunidades e as suas culturas de pares. Há, nesse sentido, dois processos que se constituem com a participação das interações *online*: a utilização dos *sites* de redes sociais como espaços para a ressignificação da cultura lúdica e para o estabelecimento da cultura de pares audiovisual.

Seguindo a classificação de Pontes e Magalhães (2003), a ludicidade, eixo estruturador da cultura da infância (SARMENTO, 2003), é verificada aqui sob o entendimento das atividades lúdicas, e não necessariamente das brincadeiras e dos jogos. Becker (2017) identifica uma confusão em torno desses três termos, muitas vezes tomados como sinônimos. No entanto, os episódios de brincadeiras e jogos de regras, caracterizados por uma série de critérios específicos, diferem de atividades de caráter lúdico como assistir televisão, dançar, ler, escutar música, etc.

Alguns desses critérios são propostos por Burghardt (2005) e Gray (2009). Dentre eles, o caráter espontâneo, imaginativo e voluntário da brincadeira. Isto é, as crianças brincam porque são intrinsecamente motivadas, e não por uma recompensa final⁹¹; agem de acordo com

91 Apesar de alguns jogos e brincadeiras sugerirem metas e objetivos a serem alcançados, são encarados como parte da brincadeira e estão subordinados ao processo, às formas do brincar.

suas próprias negociações, e não por imposições de terceiros; e se envolvem por meio de certo afastamento mental dos aspectos do mundo “real” presente. Em vista disso, a brincadeira ocorre normalmente em ambientes livres de tensões, nos quais as crianças estão alertas às regras e normas, mas ao mesmo tempo relaxadas. Outro critério relevante indica que as brincadeiras são constituídas por regras mentais, que, apesar de necessárias, são fluidas e abertas à criatividade e à agência das crianças.

Desse modo, embora seja ainda mais difícil diferenciar as ações lúdicas no âmbito das tecnologias digitais (BECKER, 2017), operacionalizo esse conceito de forma mais abrangente, seguindo Brougère (1997): a cultura lúdica inclui objetos, práticas, costumes, brincadeiras e significações da infância, enquanto segmento social influenciado pelo meio que está inserida. Portanto, não se resume às brincadeiras e aos jogos, abrangendo o universo criativo das crianças.

Conforme já mencionado, a urbanização, o crescimento da violência e as mudanças nos formatos familiares levaram o lugar de lazer das crianças para ambientes fechados criados pelos adultos. Os “lugares para crianças” (RASMUSSEN, 2004)⁹² tornaram-se referências de espaço e tempo, por meio dos quais a institucionalização de suas rotinas, preenchidas por atividades educativas e lúdicas, foi constituída. O brincar fora de casa passou a ser exercido no ambiente doméstico e os pais passaram a equipar a casa com itens que ocupassem e entretivessem seus filhos em suas ações lúdicas, incluindo os dispositivos digitais. Por conseguinte, os produtos culturais criados para crianças têm alterado a natureza interativa do brincar: no lugar de

SUMÁRIO

⁹² Rasmussen (2004) utiliza a expressão “*places for children*” para designar os lugares pensados e criados pelos adultos para que as crianças desenvolvam suas atividades. Tal conjuntura constitui um triângulo institucionalizado, formado pela casa, pela escola e pelas instituições recreativas. Em seus estudos, o autor também identifica os “*children’s places*”, lugares não necessariamente projetados pelos adultos com os quais as crianças, como agentes de suas culturas, estabelecem uma conexão emocional.

brincar com o outro, brinca-se com o objeto, em momentos de diversão pretensamente seguros (BUCKINGHAM, 2007; SARMENTO, 2003).

Há, todavia, uma dicotomia que atravessa esse cenário. Por um lado, as tecnologias disponibilizadas pelos adultos, muitas vezes vistas como babás eletrônicas, oferecem atividades lúdicas em ambientes seguros e supervisionados. Por outro, são alvos de discursos que atestam os riscos e perigos ao desenvolvimento e à saúde – física e mental – das crianças (BECKER, 2017). Tal paradoxo é atestado por Ana, que apresenta uma crítica a esse tipo de alternativa:

JULIANA: Só que tem a coisa do YouTube e dos pais, que tem pai que bota o computador, o YouTube, como babá pro filho ficar quieto. E também às vezes bota na conta do pai, o pai já é bem mais velho, né, claramente, e assiste outras coisas que não pode, aí bota na conta dele e aparece lá coisa pra criança. Aí depois fica reclamando.

Quando comparam os usos do celular entre crianças e adultos, Martineli e Moína (2009) verificam que as crianças interagem com o aparelho de maneira diferente, ativando inúmeras funções de acordo com os seus universos simbólicos. Elas observam que “o aparelho celular [...] adquire novos significados, construídos tanto a partir das estratégias de marketing das empresas de telefonia, quanto no próprio uso que as crianças fazem desses bens em suas práticas de consumo” (MARTINELLI; MOÍNA, 2009, p. 64).

Devemos ter em mente, no entanto, que o cenário atual difere do cenário ao qual as pesquisadoras se referem, presente a pelo menos dez anos atrás. Hoje, esses dispositivos conotam variados sentidos também para os adultos, funcionando como ferramentas de trabalho, de comunicação e de lazer devido à multiplicação de aplicativos com distintas funções.

Ainda assim, o fato de muitos dos brinquedos estarem associados a produtos como videogames, jogos *online*, reprodutores

SUMÁRIO

de áudio, etc. (MARTINELLI; MOÍNA, 2009), evidencia a proximidade entre tecnologia e ludicidade. Nesse sentido, o discurso de Henri, já utilizado neste capítulo para ilustrar diferenças intergeracionais, é colocado novamente aqui para demonstrar que o celular e a internet são ressignificados pelas crianças a partir de suas referências lúdicas. O carrinho de mão utilizado pelos seus pais é, nos tempos contemporâneos, substituído pela internet, também vista como uma “coisa”, como um artefato lúdico (BECKER, 2017).

HENRI: Não, mas é assim mesmo. A gente também tem que ter um pouco de paciência, eles já nasceram antigamente, não tinha muita coisa. A gente nasceu já na geração da internet, tipo assim, a pessoa bebê já sabe jogar, já sabe fazer tudo. Antigamente não tinha internet, era o quê? Aquele carrinho de mão...

Em se tratando das atividades lúdicas desempenhadas por crianças, as tecnologias móveis e conectadas possibilitam novas dinâmicas de apropriação espaço-temporais, uma vez que permitem a incorporação de aspectos que vão além dos espaços físicos e das marcações temporais (BECKER, 2017). Isso ocorre, em parte, na medida em que há uma possibilidade de recursos multimidiáticos (imagem, texto, som) e de interatividade (com sistemas computacionais, que simulam o comportamento humano, ou com outras crianças que brincam do outro lado da tela) que contribuem para cativar a criança que manipula os dispositivos a partir de seus próprios interesses e ritmo (ALCÂNTARA; OSÓRIO, 2013), oferecendo uma experiência mais personalizada.

No exemplo referente à transcrição abaixo, podemos testemunhar a reprodução interpretativa de um *site* de rede social que, inicialmente destinado a jovens e adultos, ganhou novas utilidades fundamentadas no potencial lúdico das crianças e tornou-se um lugar de brincadeira.

SUMÁRIO

BILLIE: *Eu, com o nome de [...], procura aí, eu tenho 900 e... E... 14 seguidores. Com o RPG, que não sou eu, é o RPG.*

O que é o RPG?

BILLIE: *RPG é tipo, eu pego uma personagem, e crio um Instagram. E aí... É... Tipo, tem outras pessoas que fazem esse tipo de coisa, que... Virou amigas e namorados da personagem. Aí você faz a personagem, você pode fazer várias, e dividir só um Instagram. Aí você pega prints de fotos da personagem que você é, aí coloca o nome dela, aí quando você vai conversar com alguém, aí você faz ações e é bem legal.*

No “RPG” descrito por Billie e suas amigas, o espaço físico que geralmente constitui o lugar simbólico para o brincar é substituído, em parte, pelos espaços virtuais⁹³. Nesse caso, as crianças estabelecem redes compartilhadas de significado a partir de suas interações, situadas tanto nas ambiências *online* (no caso das publicações de conteúdo e das ações relatadas) quanto nas *offline* (quando as crianças dialogam presencialmente sobre o que acontece em seus perfis e combinam ações de maneira coletiva). Por conseguinte, a atividade enunciada pela participante apresenta estreitas ligações com as características do brincar. A princípio, não há propósitos definidos, as crianças a fazem por vontade própria, de forma imaginativa, e em um estado emocional aparentemente antagônico ao estresse e à tensão. Por se situar em um “lugar” que possibilita diversas ações e disponibiliza variadas ferramentas, tal brincadeira é mais livre e espontânea, de modo que suas regras são menos explícitas e estruturadas. Não obstante, os papéis de personagens vivenciados pressupõem algumas regras pré-estabelecidas, ou pelo menos ações realizadas de forma repetitiva.

SUMÁRIO

93 RPG é, inclusive, a sigla para *Role-Playing Game* (jogo de interpretação de personagens), inicialmente praticado em ambientes físicos/tabuleiros e em equipe, no qual a narrativa é desenvolvida pelo grupo e cada integrante deve se comportar de acordo com um personagem, de modo que a narrativa flua. No ambiente digital, o personagem ganha rosto, corpo e pode interagir com os outros 24 horas por dia, em uma espécie de mundo paralelo, atuando geralmente a partir da representação de uma celebridade (PAIVA; SATLER, 2019).

Embora abordada aqui em seu caráter lúdico, brincadeiras como o RPG podem estar associadas também a reforços de padrões normativos. Paiva e Satler (2019) ressaltam que enaltecer a imagem física de personagens que pouco se assemelham com a do jogador real pode gerar um conflito ou ser até um reflexo da não aceitação própria. Elas ainda sinalizam que a maioria dos personagens dos jogos observados são brancos ou amarelos e se aproximam do padrão eurocêntrico de beleza, o que reforça preconceitos relacionados à aparência, como o racismo⁹⁴.

Essas significações são um reflexo da cultura visual (SÉRVIO, 2014), visto que a relação que as crianças desenvolvem com as imagens que constantemente visualizam, criam e compartilham afeta e constrói suas percepções sobre o mundo e sobre elas mesmas, influenciando suas ações e seus processos de socialização.

Os sentidos que contextos como esse exalam podem ser lidos, ainda, segundo o entendimento de Brougère (1997), que afirma que o brinquedo merece ser estudado por si mesmo, uma vez que é um produto de uma sociedade com traços culturais específicos e revela esta própria cultura. O que significa a apropriação de um SRS e a sua transformação em um lugar de brincadeira? Qual o seu funcionamento social e simbólico? Enxergar o celular como um brinquedo ratifica a ideia de uma sociedade cuja cultura é mediada pela tecnicidade, pela visualidade e pela comunicação. Esse dispositivo adquire versatilidade à medida que se torna um objeto utilizado para múltiplos fins: comunicar-se, entreter-se, informar-se, trabalhar e... Brincar.

SUMÁRIO

94 Nesse mesmo caminho, há controvérsias sobre outros riscos associados ao RPG. Em 2015, o G1 reproduziu uma matéria sobre imagens de crianças que, inicialmente publicadas no perfil de seus pais, foram salvas e republicadas em contas de jogadores de RPG. Contudo, a abordagem da notícia foi criticada por jogadores, que afirmaram que tais atitudes estavam relacionadas ao RP (*role-playing*), a expressão que simboliza a atividade de interpretar um papel e não necessariamente remete ao jogo (JOGADORES..., 2015).

Não excluo o fato de o aparelho ser utilizado, na infância, de acordo com a sua função primordial – a comunicação com o outro. Comunicar-se com os amigos é, inclusive, um dos principais usos relatados em diversas pesquisas do campo. Porém, os processos comunicacionais tornam-se mais abrangentes e passam a tecer também os universos lúdicos das crianças.

Sob essa concepção, a brincadeira de RPG, adaptada de ambientes físicos para digitais, pode ser lida como uma forma de representação dos significados contidos no celular e nos *sites* de redes sociais. Ela exige interatividade, uma característica elemental para o funcionamento desses *sites*, e a criação de personagens por meio de imagens publicadas e de mecanismos de sociabilidade, que podem ser um reflexo da criação de uma identidade *online* planejada pelos usuários das redes.

Nessa lógica, ainda que as práticas e sentidos lúdicos que circulam entre as crianças sejam flexíveis e dependam de sua criatividade e agência, as interfaces digitais desses *sites* limitam o brincar para dentro de um leque de possibilidades e de lógicas por meio das ferramentas disponibilizadas, pela ação dos algoritmos (aspectos pensados e executados por adultos) e pelos regimes de visibilidade e normatividade. Ou seja, na arquitetura digital as crianças agem de acordo com seus universos e sua criatividade, modificando hábitos e conceitos, ao mesmo tempo em que atuam a partir de normas simbólicas e recursos criados para adultos e administrados por eles. Até que ponto esse duplo viés descaracteriza as ambiências digitais como lugares de brincadeira?

Se pensarmos na indústria dos brinquedos e nos processos de consumo que as crianças experimentam desde o século XX, são os adultos, na figura do mercado, que planejam e desenvolvem os bens lúdicos disponibilizados e vendidos para as instituições infantis. Isso inclui tanto os brinquedos e jogos quanto os livros, as propagandas,

SUMÁRIO

os filmes e os programas televisivos. Do mesmo modo, são os adultos que projetam os “lugares para crianças” institucionalizados.

Nesse sentido, os processos lúdicos ganham território ao se incorporarem à ação das crianças nos *sites* de redes sociais, vistos, em sua materialidade, como “lugar para adultos”. Ao criarem suas próprias culturas, esses jovens atribuem reconhecimento e engajamento emocional a esse lugar e o ressignifica como um “*lugar de crianças*”. Assim, com diferenças e particularidades cabíveis a ambos os contextos, os *sites* de redes sociais podem ser vistos também como espaços lúdicos a partir das ressignificações e reinterpretações das crianças, com maior ou menor grau de segurança de acordo com os usos pessoais, com o capital cultural de cada criança e com as dinâmicas de mediação parental e dos pares.

O segundo processo constituído a partir das interações *online* e *off-line* das crianças é vinculado à ludicidade em seu sentido mais amplo. A cultura de pares audiovisual é entendida aqui como uma série de atividades e rituais em torno de produtos midiáticos que combinam som e imagem e que caracterizam a cultura de um grupo. Nessas dinâmicas, as práticas compartilhadas entre as crianças constituem pelo menos três esferas coletivas⁹⁵.

A primeira delas é observada na formação de pequenos grupos, pautados também pelas interações *off-line*. Malu, Estela, Park Laid e Ravena, por exemplo, relataram assistir a vídeos do BTS, banda sul-coreana de K-pop, e em alguns momentos do grupo iniciaram diálogos que giravam em torno dos seus integrantes, de informações e de

SUMÁRIO

95 A identificação dessas esferas dialoga com a relação entre o digital e a cultura de pares pensada por Ponte (2016), que destaca as três dimensões pelas quais a mídia se entrelaça nas interações: a mídia na cultura de pares face a face (inclui conversas sobre conteúdos produzidos e distribuídos pela mídia); a cultura de pares gerida pelo telefone móvel (a exemplo do uso conjunto e compartilhado em jogos multiplataforma); e a cultura de pares na internet (mídia como dispositivo de memória, que captura e dissemina os momentos vividos), as quais reforçam a presença central do digital nas sociabilidades contemporâneas.

símbolos relacionados à banda e à cultura sul-coreana. Enquanto isso, Lala e Stella mencionaram os vídeos de slime, um tipo de massa de modelar, como um produto visto e publicado pelos colegas de turma. Logo, crianças que estudam na mesma escola, e até na mesma turma, por exemplo, compartilham determinadas atividades que são incorporadas às rotinas e aos hábitos culturais de seu grupo em uma esfera mais localizada.

A segunda esfera coletiva alude aos grupos mais abrangentes, cujas práticas podem representar a cultura de uma geração pela posição e conexão geracional existente. Nesse sentido, em todos os grupos focais as crianças afirmaram assistir a vídeos de microcelebridades no YouTube com frequência. Isso demonstra uma nova relação com as produções audiovisuais que extrapola a televisão tal qual conhecida até o início deste século e oferece uma nova linguagem e um novo estilo de consumo midiático. Isto é, o consumo multitela e *streaming* e os hábitos articulados a ele podem caracterizar a cultura geracional de crianças entre 10 e 12 anos com acesso às tecnologias.

O mesmo ocorre com certos tipos de linguagens utilizados por esses jovens, que podem ter abrangência maior entre as crianças ou também circular em pequenos grupos. As gírias, assunto trazido por Ravana, por exemplo, representam novas formas de se comunicar e compreender a palavra escrita, criadas a partir dos usos sociais dos dispositivos e compreendidas por aqueles que a utilizam.

RAVENA: *Você não vai falar nada sobre gírias não?*

Gírias? Como assim?

RAVENA: *No WhatsApp..*

RADASSA: *Pq...*

RAVENA: *Vc, vd, dd, beleza... [Risos]. Bl...*

SUMÁRIO

Vc, vd, vdd... Como é isso?

RADASSA: *Vdd, verdade.*

RAVENA: *Vc, você.*

KACCU: *Obg, obrigado.*

RADASSA: *Pq, por quê.*

PARK LAID: *Sf...*

RADASSA: *Blz, beleza.*

KACCU: *Obrigado...*

RADASSA: *Obrigado, obg, aí tem vezes que eu boto OBGDUU.*

A terceira e última esfera reporta diferenças no âmbito da cultura audiovisual que reforçam os padrões normativos de gênero, compreendendo em sua maioria os produtos audiovisuais e as imagens que devem ser consumidas e compartilhadas por meninos e por meninas.

JOÃO: *Eu assisto 5minute craft e também alguns gamers.*

JULIANA: *Eu não gosto de gamers.*

JÚLIA: *Mas é mais pra menino, sempre foi, menino gosta mais disso e menina não gosta mesmo.*

E vocês não tiram fotos assim não? [Me referindo à conversa que estava acontecendo, em que os meninos imitavam Estela e as amigas produzindo *selfies*]

ESTELA: *É difícil né menino tirar foto assim.*

HENRI: *A única foto que eu tiro é empinando.*

É difícil menino tirar foto?

MALU: *Humrum! É difícil, tem que puxar assim!*

SUMÁRIO

HENRI: *Menino num quer tirar foto assim normal não, tem que ter uma bicicleta, ou empinando. Igual a eu, praticamente eu.*

Observa-se, no cenário brasileiro, a polarização que coloca, de um lado, jogos para meninos e, do outro, imagens que realçam o estético para meninas: os meninos se mostram mais engajados com jogos *online*, enquanto que as meninas são mais propícias a utilizar redes sociais, postar na internet uma foto ou vídeo em que aparecem e o lugar onde estavam, e publicar conteúdos de autoria própria.

Dados da pesquisa TIC Kids Online 2018 demonstram que os *sites* de redes sociais cujas linguagens são prioritariamente imagéticas são mais utilizados pelas meninas – no Instagram, 51%, enquanto que a proporção de meninos é de 40% e, no Snapchat, 29% contra 18%. Esses padrões tendem a se repetir ao longo dos anos e reforçam as práticas e os sentidos polarizados sobre o que é socialmente apropriado e normatizado para um menino ou uma menina. Mais uma vez, observam-se diferentes usos que provavelmente sinalizam padrões relacionados à preocupação com a imagem (MACEDO, 2014), com a identidade e com o corpo (BURNETTE; KWITOWSKI; MAZZEO, 2017; MASCHERONI; VINCENT; JIMENEZ, 2015)⁹⁶.

A formação das esferas coletivas mais abrangentes – geração e gênero – acentua o fato de que as tecnologias midiáticas oferecem maior potencial para aproximar as distintas culturas de pares e organizá-las em culturas globalizadas, atuando como fatores de unificação.

96 Diferenças de usos e negociações existentes entre gênero e idade também são relatadas por Livingstone, Olafsson e Staksrud (2013), Sozio *et al.* (2015) e Huk (2016). Suas análises levam a concluir que crianças mais velhas e do sexo feminino apresentam uma maior probabilidade de ter perfis em *sites* de redes sociais, e que meninas também tendem a disponibilizar mais informações pessoais, como fotos, nomes e endereços completos. Por outro lado, tendem a manter seus perfis privados mais do que os meninos. Huk (2016) identificou, ainda, que essas características estão associadas também à maior quantidade de “amigos”, de fotos publicadas (incluindo fotos em que o próprio usuário aparece) e de *likes*. Na República Tcheca, Stasova e Khynova (2012) também perceberam comportamentos diferentes relacionados a meninos e meninas que se aproximam das pesquisas citadas anteriormente: o uso de SRSs para jogos *online* e compartilhamento de vídeos se mostrou mais frequente entre crianças do sexo masculino, enquanto as meninas demonstraram preferência pelo compartilhamento de fotografias.

Em nossa época, a cultura de mídia tomou o lugar das instituições tradicionais como instrumentos principais de socialização e os jovens recebem muitas vezes das corporações de mídia papéis e elementos formadores de identidade, em vez de recebê-los de seus pais ou professores (Kellner, 1995). Além disso, uma cultura juvenil produzida e dominada comercialmente tomou o lugar dos artefatos tradicionais da cultura infantil. Nesta jovem cultura de mídia, música popular, televisão, cinema, vídeo e jogos de computador criam novos ídolos, aspirações e artefatos que influenciam profundamente o pensamento e a conduta da juventude contemporânea. (KELLNER, 2001, p. 135).

Martín-Barbero (2014) sublinha que no processo de convergência digital há uma crescente consciência do valor da diferença e da heterogeneidade no plano das civilizações e das culturas étnicas, locais e de gênero. Todavia, esse processo enfrenta um movimento de “uniformização dos imaginários cotidianos nas modas do vestir e dos gostos musicais, nos modelos de corpo e nas expectativas de êxito social, nas narrativas para o grande público no cinema, na televisão e no videogame.” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 28).

Estaria esse imaginário que circula em rede uniformizando também a infância? Ou, colocando de outra forma, “[...] devemos esperar que as estruturas da infância se tornem mais semelhantes de uma região para outra nas próximas décadas?” (STEARNs, 2006, p. 200).

Entendo que esse movimento não pode se restringir às tecnologias de informação e comunicação contemporâneas. Suas raízes datam da globalização cultural e política do século XX, ancorada no capitalismo industrial, a qual expandiu os direitos universais e os bens de consumo de forma hegemônica. Portanto, a uniformização dos imaginários não é um fenômeno novo. Há, de fato, padrões estéticos e linguagens que circulam em rede, mas semelhantes sentidos já circulavam por intermédio de políticas econômicas dos Estados e

SUMÁRIO

do mercado, de itens de consumo e bens culturais, e dos meios de comunicação de massa.

Além disso, o processo de apropriação tecnológica das TICs e a consequente circulação de práticas e sentidos variam de acordo com uma série de fatores externos. Em um macro contexto, têm-se as distinções que políticas públicas de infraestrutura, os sistemas educacionais e os marcos regulatórios podem criar. E, em um micro contexto, os usos se distinguem com base nas relações geracionais, na cultura de pares e nos recursos/capitais aos quais cada criança tem acesso.

Portanto, em um país tão vasto e com histórico de desigualdades sociais e políticas públicas pouco efetivas, as articulações e recursos políticos, sociais, econômicos e geográficos, junto às figuras de referências presentes no cotidiano das crianças, são determinantes nas formas de acesso e nas construções identitárias das crianças.

SÍNTESE

Após analisar a dimensão dos circuitos de consumo e da comunicação midiática no capítulo anterior, neste capítulo verifiquei as práticas e os sentidos criados e/ou apropriados pelas crianças em suas redes sociais na internet.

Considerando que a infância se produz e se reproduz historicamente dentro de um determinado contexto de relações com o outro, cujas particularidades são delineadas pelo cenário sociocultural de cada tempo, iniciei o trajeto a partir das relações intergeracionais das crianças, buscando entender como a intergeracionalidade se articula com as suas produções e constitui relações de poder.

SUMÁRIO

Com base no conceito de *economia moral da família e do lar* (SILVERSTONE; HIRSCH; MORLEY, 1996) e nas quatro fases da domesticação das mídias, constatei que a indústria de consumo possibilitou que as crianças adquirissem certo perfil de liderança no ambiente doméstico pela maior familiaridade com alguns itens de consumo, especialmente os tecnológicos, e se colocassem numa posição mais igualitária diante dos adultos.

Em vista disso, as relações intergeracionais se ligam ao sentimento de autoridade desenvolvido pelas crianças enquanto consumidoras. No entanto, esse *status* aparece de forma mais discreta entre as crianças que vivenciam mediações ativas, sinal de que o diálogo e o capital cultural transmitido de pais para filhos podem relativizar essa relação de poder.

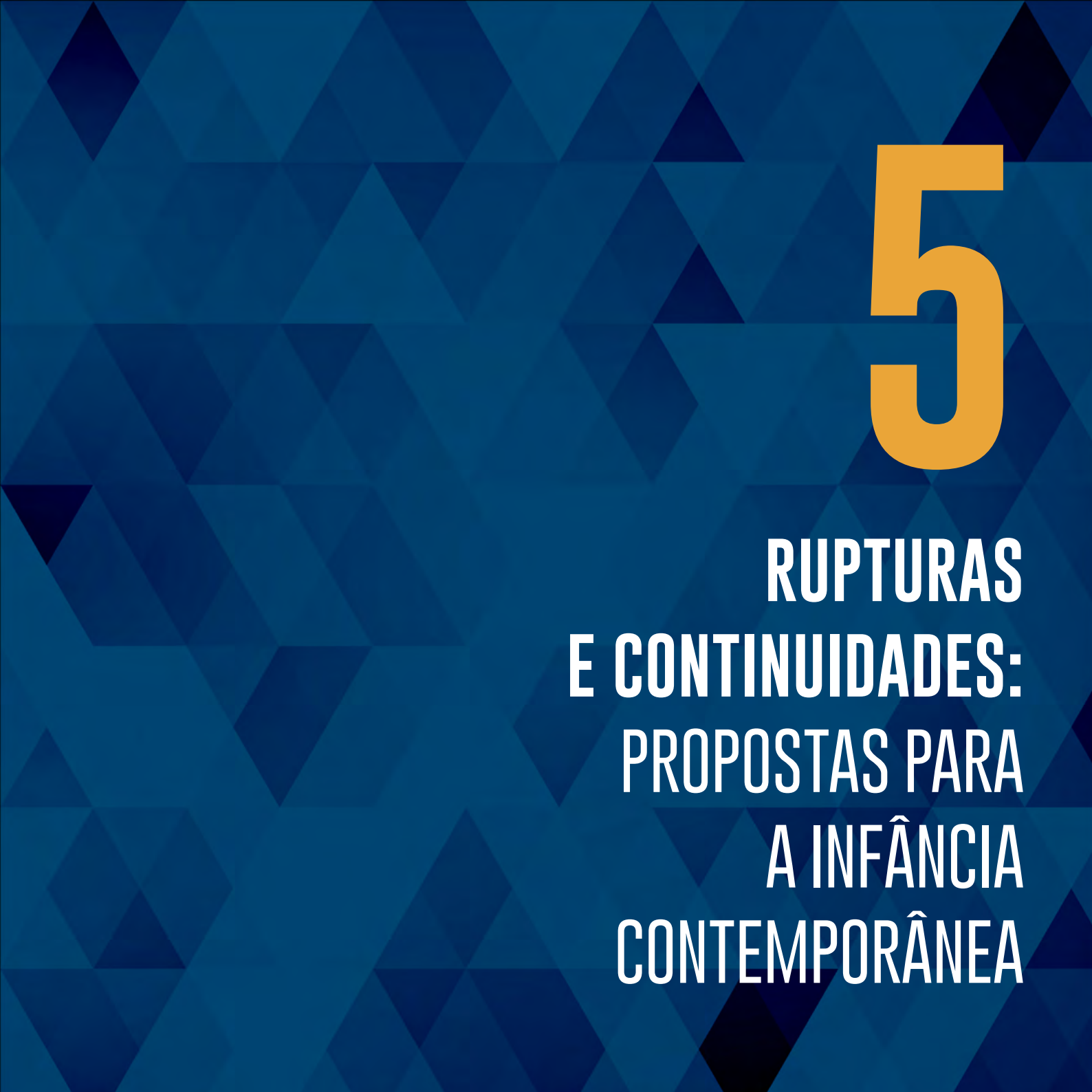
A autonomia também foi identificada em novos métodos de aprendizado citados pelas crianças – como pesquisas escolares e vídeos no YouTube –, constituídos de acordo com as suas próprias necessidades e com o que elas julgam como importante, bem como na associação entre privacidade e consumo midiático.

Em uma perspectiva simbólica, demonstrei que as lógicas de sociabilidade mediadas pelas redes sociais na internet são pautadas pelo capital social percebido em valores de visibilidade, popularidade, reputação, representatividade e capital econômico. Tal processo tem estreita relação com a vigilância distribuída e com a cultura visual características da proliferação de câmeras que acomete a sociedade contemporânea, legitima as experiências humanas e constitui padrões estéticos normativos. De modo semelhante, a importância atribuída aos mecanismos sociais das redes se inscreve em uma lógica material do consumo traduzida em mais aquisições – mais *likes*, mais comentários, mais seguidores, mais visualizações.

SUMÁRIO

Marcadas pelas desterritorialização dos relacionamentos, vimos que as sociabilidades infantis são mediadas pelo consumo e pela utilização de tecnologias midiáticas, que se tornam ferramentas para a condução dos laços sociais das crianças e conseqüentemente para a sua constituição enquanto sujeitos sociais e ativos. Isso ocorre na medida em que por meio das culturas de pares e da reprodução interpretativa esses jovens se apropriam das tecnologias midiáticas, as ressignificam e produzem as culturas que os definem enquanto grupo, comunidade ou geração. Nesse sentido, a ludicidade – que inclui jogos e brincadeiras *online* e produtos audiovisuais – aparece como uma referência básica na mediação dessas culturas.

SUMÁRIO

The background is a complex geometric pattern composed of various shades of blue and orange triangles. The triangles are arranged in a way that creates a sense of depth and movement, with some triangles pointing upwards and others downwards. The overall effect is a modern, abstract design.

5

RUPTURAS E CONTINUIDADES: PROPOSTAS PARA A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

A infância que eu conheci não existe mais. Hoje, as crianças não são mais crianças. Se elas vivessem a infância que eu vivi... Reforçando a tese de desaparecimento da infância, essas frases têm sido ditas e seus sentidos têm sido evocados por sentimentos nostálgicos que permeiam os ideais de infância de tempos em tempos. No entanto, quando se analisa as estruturas, as práticas e os sentidos que fazem parte do universo infantil, constata-se uma série de características que ainda representam continuidades com o ideal moderno. O que mudou, e o que permaneceu? Com base nas discussões travadas até aqui, desenho, neste capítulo, as rupturas e as continuidades que tornam a infância contemporânea singular e, ao mesmo tempo, familiar.

IDEAIS DE INFÂNCIA: IMAGINADA, NEGADA OU NOSTÁLGICA?

Em uma região montanhosa no Estado de Washington, Estados Unidos, seis jovens são criados sob os cuidados de seu pai, que lhes incentiva e ensina a viver uma vida longe do consumismo, das desigualdades, da violência e da corrupção presentes nas cidades. Forçados a voltar temporariamente à urbe, as crianças enfrentam um estilo de vida completamente diferente e são alvo de críticas de seus tios: “As crianças precisam de estrutura, estabilidade. Precisam ir a uma escola de verdade, então poderão ter emprego...”; “Precisam ir pra escola e aprender sobre o mundo”; “É inapropriado dizer isso na frente das crianças”; “Proteger crianças de certos conceitos que eles são jovens demais para entender, não é mentir!”.

Os marcos históricos e as construções sociais da infância têm relação direta com as narrativas que debatem o que é apropriado para uma criança, e o que não condiz com sua condição. Os trechos acima,

retirados do filme Capitão Fantástico (2016), constituem apenas um de inúmeros exemplos que expressam tais posicionamentos.

Tomaz (2016b) busca identificar e categorizar essas narrativas em seu estudo sobre os comentários no YouTube feitos a uma reportagem do programa Domingo Espetacular (Rede Record), que questiona se “uma criança pode cantar e dançar funk”, em referência à performance de MC Melody – cantora de funk de, na época, 08 anos.

Ao analisar o material coletado, a autora chega a três distintas classificações que transparecem os embates no campo discursivo da infância moderna para a contemporânea (TOMAZ, 2016b, p. 94-96). A *infância imaginada* é pensada como uma infância naturalizada, com fortes referências à concepção moderna ao reservar para a criança um tempo livre de responsabilidades, com espaço (separado dos adultos) e tempo para se concretizar. A *infância vigente* articula as possibilidades da infância imaginada com o contexto de cada criança, levando em consideração as situações de vulnerabilidade para compreensão da atividade laboral como forma de suprir necessidades. Finalmente, a *infância emergente* confronta as críticas à MC Melody ao dotar as crianças de direitos de escolha, vontade e voz, equiparando-os com os direitos do adulto.

Os discursos relativos à infância imaginada povoam não só o imaginário adulto, mas também transparecem na fala das próprias crianças. Para esses jovens, as brincadeiras e a ausência de grandes responsabilidades/obrigações, exceto o estudo, são os principais elementos que definem a infância e diferenciam as crianças dos adultos.

Se eu pedisse pra vocês definirem infância, como vocês definiriam?

PARK LAID: É uma época que só é de brincadeira, e que não tem que se preocupar com nada.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

KACCU: *Só brincadeiras, se divertir, coisas boas... Que as crianças têm mais que se divertir e namorar.*

RADASSA: *Sabia que Kaccu tinha que meter esse negócio de namorar!*

KACCU: *E que acaba rápido!*

Acaba rápido?

PINK LAID: *Sim, passa tão rápido...*

Acaba com quantos anos?

RAVENA: 18.

RADASSA: *17! Porque 18 já é de maior.*

RAVENA: *Não, meninas de 14 anos já não quer brincar de nada! De agora, nessa atualidade, meninas de 12 anos já tão deixando de brincar com as coisas, só querem saber de rede social.*

Se eu pedisse pra vocês definirem infância, como definiram?

JÚLIA: *Brincar... Se divertir... Não precisar se preocupar com o trabalho. A pessoa ser mais aberta, criança é honesta, criatividade... A pessoa tem muita criatividade quando é criança, você tem mais criatividade do que quando é adulto.*

JULIANA: *Antigamente é isso daí que ela falou mesmo, mas hoje criança aprende coisas inadequadas. Criança que só usa celular, criança que não brinca mais... Isso aí que ela falou é antigamente. Vamo concordar nisso.*

[...]

JÚLIA: *Meu pai disse, "filha eu daria tudo pra voltar no passado e aproveitar mais minha infância". Ele diz sempre pra eu aproveitar bastante a minha infância e fazer tudo que eu quero desde criança.*

As comparações entre a infância imaginada e a infância "atual" conotam certa nostalgia relativa à primeira e, em alguns casos, parecem ser reproduções do que as crianças escutam em casa. Nesse contexto,

o celular e os *sites* de redes sociais são postos de forma crítica na definição da infância contemporânea e vistos como responsáveis pela ruptura do ideal de infância, o que ratifica as teses a respeito de seu desaparecimento. Há, por conseguinte, a construção de uma infância baseada na nostalgia proveniente dos ideais modernos, reforçada por discursos adultos e protagonizada pela presença de tecnologias midiáticas. Embora a presença do celular e das redes sociais seja entendida negativamente por alguns, as crianças, sob a prerrogativa da pré-adolescência, reforçam o seu direito de acesso a esses *sites*.

Vocês sabiam que o Instagram vai apagar contas daqueles que têm menos de 13 anos?

BILLIE: [Expressão de surpresa].

HANA: É só dizer que a gente nasceu em 2000!

O que vocês acham?

[...].

HANA: *Que ser humano é que consegue viver sem o Instagram?*

KYRA: *Eu!*

Eles dizem que o Instagram é uma rede só para...

KYRA: *Adultos, adolescentes.*

HANA: *Nãoooo, eu sou adolescente!*

KYRA: *Eu também sou.*

BILLIE: *Eu também.*

HANA: *Eu tenho 11 anos!*

Esse é um reflexo de uma cultura jovem, característica dos *tweens*, que adentra o universo dessas crianças e tem a negação da infância e o acesso às tecnologias de informação e comunicação como condições para a passagem à juventude. Nesse sentido, as

SUMÁRIO

verbalizações das crianças também sinalizam a importância de se utilizar tais tecnologias na infância:

Vocês acham que as redes sociais são boas pra crianças?

HANNA: Se souber usar corretamente acho que sim. Se você for pra se comunicar com os pais... Mas eu acho que toda criança pode ter o direito de ver fotos, de se divertir, de assistir vídeos... Só que às vezes elas usam de maneira inadequada. Porque veem coisas que não é pra idade delas, ou posta que não é pra postar... Mas eu acho que isso também depende como os pais educaram os filhos pra que eles usassem a internet.

O que vocês acham dessa notícia? [Instagram deletará as contas dos menores de 13 anos]

RADASSA: Muito ruim, horrível.

RAVENA: Por que todo mundo tem o mesmo direito? A gente não faz nada de errado nas redes sociais!

A relação entre infância e mídia é, então, relativizada, adquirindo tanto a perspectiva positiva quanto a crítica. Entretanto, independentemente de uma ou outra, manifesta-se a legitimação do *status* da criança enquanto sujeito de direito, iniciado com a globalização política do século XX. Isto é, ainda que a infância moderna apresente transformações pautadas pelas mídias – sendo algumas delas vistas de maneira negativa –, é direito da criança ter acesso a esse tipo de tecnologia.

Em vista disso, a condição de negação imposta na construção social da infância e nos papéis desempenhados pelas crianças perde o sentido nas situações que envolvem o consumo de TICs por elas. Manter esses jovens afastados das tecnologias midiáticas equivale a mantê-los também excluídos dos processos de sociabilidade que se inscrevem na articulação entre as ambiências físicas e virtuais e envolvem grande parte de seus relacionamentos sociais, de suas culturas lúdicas e de suas novas formas de aprendizado.

SUMÁRIO

RELAÇÕES E (DES)CONTINUIDADES

Como podemos caracterizar a infância na contemporaneidade, tendo em vista as socializações midiáticas e as emergências de visibilidade pelas quais as crianças são definidas e se definem? Ao defender os direitos de escolha e de voz das crianças, estaríamos, em certos casos, minando sua inocência? E, de forma contrária, ao restringir seu acesso a determinados bens de consumo e ambientes de comunicação, estaríamos excluindo-as como sujeitos sociais e públicos? Ainda, “será que em uma sociedade historicamente pobre e vinculada tanto pela mestiçagem quanto pela mobilidade social, é possível construir [um imaginário social que retrata o estereótipo da criança ideal, inocente, obediente]?” (DEL PRIORE, 2010, p. 16).

Por mais que os tratados e leis da recente pauta de proteção aos direitos infantis garantam direitos a todas as crianças, essas questões não podem se restringir a um tipo de infância nem ignorar os contextos referentes a gênero, classe social, religião, etnia, dentre outros. Isto posto, não se trata de atribuir uma agenda à infância, mas de compreender a qual criança estamos nos referindo (TOMAZ, 2016b), qual o seu repertório sociocultural.

Em outras palavras, o efeito homogeneizante da *administração simbólica da infância* (SARMENTO, 2003) não anula as várias infâncias vividas no cerne das desigualdades sociais e das distintas construções subjetivas. “Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância na contemporaneidade” (SARMENTO, 2003, p. 06).

O movimento de resgate ao passado com o intuito de elencar pontos centrais no processo da construção da concepção moderna da infância permite estabelecer algumas pontes com o que temos presenciado principalmente no século XXI. É por meio dessas

SUMÁRIO

dinâmicas que elucidam a questão central deste livro segundo uma pluralidade de olhares e fenômenos.

O primeiro deles diz respeito ao lugar da criança como agente econômico. Segundo o relatório *Pobreza na Infância e na Adolescência*, publicado pelo Fundo das Nações Unidas para Crianças (UNICEF) e realizado com base na PNAD 2015 (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA CRIANÇAS, 2018), na faixa de 5 a 13 anos, em que trabalhar é ilegal, 10,4% das crianças trabalham. E de 14 a 17 anos, quando o trabalho é permitido com restrições, 8,4% (quase 1,2 milhão) trabalham mais de 20 horas semanais, acima do que é determinado por lei.

Mais uma vez as diferenças relativas aos contextos se fazem presentes: a carga de trabalho é maior para as meninas, com exceção do trabalho remunerado dos adolescentes, que é maior entre meninos. Crianças e adolescentes negros trabalham mais que brancos. E o fenômeno tem mais incidência no Norte e no Nordeste (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA CRIANÇAS, 2018, p. 11).

A mão de obra infantil, portanto, apresenta uma continuidade histórica dentro de certos recortes, e a transição da criança como agente economicamente ativo para passivo, que constituiu um fator central para o encaminhamento moderno da infância, não foi consolidada quando consideramos a realidade de muitas famílias brasileiras e de outras partes do mundo, principalmente em países subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

Além do trabalho ilegal, a economia política na infância ganha, na virada do século, nova conotação com a presença da criança no mercado da mídia digital e do entretenimento, que a recoloca como importante agente econômico no seio da família e da sociedade. De atores e atrizes mirins da televisão, presentes nas telenovelas e como garotos e garotas propaganda, a *youtubers* e *instagrammers*,

SUMÁRIO

assistimos à crescente atividade laboral de crianças na área midiática, que dividem seu tempo entre as telas e a escola.

Tal fenômeno faz parte de um panorama histórico e social completamente diferente do trabalho informal, visto que, além de ser visibilizado e estar sob constante vigilância do próprio público, geralmente leva em conta as escolhas da criança e é composto de uma população que vive ante circunstâncias socioeconômicas favorecidas. Afinal, conforme visto, é preciso um mínimo de capital econômico e de capital cultural (BOURDIEU, 1986) para que essas crianças alcancem a notabilidade necessária para o acúmulo de capital social.

Ainda assim, os “profissionais mirins” estão sujeitos a situações de excesso de carga horária e a uma lógica de consumo que diverge da concepção moderna de infância. Se a legislação prevê 20 horas de trabalho semanais para as crianças de no mínimo 14 anos, como exercer controle no cálculo em casos em que a atividade laboral é encarada muitas vezes como lazer e entretenimento e praticada por crianças menores?

Um esboço inicial foi pensado com o projeto de lei 10.938/2018, que propõe a regulamentação da profissão *youtuber*. No entanto, não foram inclusas especificidades na regulação das crianças nem foi levado em consideração outros *sites* de redes sociais, os quais constituem o campo de atuação dessa classe.

Desse modo, assistimos à figura da criança economicamente ativa sob dois vieses: como parte de uma herança que a arrasta para a informalidade, a exploração e/ou a contribuição na renda familiar, mas não lhe oferece visibilidade enquanto sujeito social; e como participante de uma cultura midiática que possibilita sua projeção na esfera pública como consumidora e como produtora e lhe atribui capital social (BOURDIEU, 1980, 1986; RECUERO, 2009), dentro da lógica consumista, neoliberal e globalizada da cultura contemporânea.

SUMÁRIO

O segundo fenômeno percorre a descontinuidade na necessidade de isolamento e na valorização da privacidade e intimidade da família. Se, conforme Ariès (1981, p. 238), no século XVIII “os progressos do sentimento da família seguem os progressos da vida privada [e] da intimidade doméstica [...]”, podemos observar um retorno à estrutura familiar do século anterior a partir da emergência de visibilidade em rede como lógica de sociabilidade e da publicização das famílias que colonizam as redes sociais na internet, seja por meio da criança, cada vez mais presente na rede, ou do adulto, em práticas de *sharenting*.

A esse cenário, soma-se, em outro extremo, uma situação consequente da pobreza que afeta parte das crianças brasileiras em um processo histórico contínuo: a privação de moradia. 11% das crianças e adolescentes até 17 anos vivem em casas com quatro ou mais pessoas por dormitório e cujas paredes e tetos são de material inadequado (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA CRIANÇAS, 2018). A convivência constante com adultos em mesmos cômodos contribui para que a privacidade entre os membros da família seja minada e para a consequente quebra dos supostos segredos entre adultos e crianças, que circulam e convivem nos mesmos ambientes.

O terceiro abrange a continuidade da ludicidade como um dos alicerces da infância, mas a sua descontinuidade enquanto atividade que ocupa exclusivamente os territórios físicos e as temporalidades fixas. Isso significa que as experiências lúdicas foram estendidas para contemplar a virtualidade do universo digital.

Os instrumentos e artefatos tecnológicos, incluindo os celulares e os *sites* de redes sociais, são apropriados também como brinquedos e como “lugares de crianças”, os quais possibilitam o brincar com o outro – seja ele uma criança do outro lado da tela, ou os sistemas de inteligência artificial que interagem com o usuário de forma contínua. Nesse sentido, Becker (2017) alerta para o fato de que nós, adultos,

SUMÁRIO

dedicamos uma ênfase desproporcional ao papel da tecnologia como mediadora das práticas lúdicas.

Quando Google (12 anos) inverte a questão, advertindo que “não é uma questão de usar tecnologia todos os dias, mas de brincar todos os dias”, podemos notar o quanto o olhar adulto está acostumado ao protagonismo das tecnologias, ao passo que na experiência infantil, é a própria brincadeira, sobretudo a brincadeira entre pares, a protagonista. Ainda que grande parte das atividades lúdicas atualmente se desenvolva em torno do uso criativo das tecnologias digitais, a mudança de foco quanto ao lugar destas na vida das crianças é fundamental para que possamos compreender as apropriações lúdicas da criança contemporânea sem cairmos num discurso prescritivo e unilateral da infância. (BECKER, 2017, p. 194).

Não obstante, os hiatos sociais ainda comprometem os repertórios lúdicos das crianças. Celulares com mais ou menos ferramentas e conexões mais ou menos velozes influenciam o brincar – e as outras atividades também – na medida em que disponibilizam ou não *uploads* e *downloads* mais rápidos e mais pesados, transmissões de *streaming* sem interrupções e maior qualidade das experiências visuais.

De modo semelhante, a distribuição desigual do capital cultural em suas três formas (objetivado, incorporado e institucionalizado) (BOURDIEU, 1986) contribui para que as crianças de distintas classes utilizem as tecnologias midiáticas operacionalmente e criticamente de formas diferentes.

Se a posse de bens culturais e o conhecimento transmitido pelas famílias e pelas instituições educativas contribuem para o sucesso acadêmico da criança, a posse de tecnologias de qualidade e o repertório disseminado pelas mediações parentais ativas e mediações escolares também são fundamentais para que as crianças compreendam as dimensões da rede e as dinâmicas do consumo convergente.

SUMÁRIO

Finalmente, o quarto ponto representa a continuidade na cultura de consumo infantil, promovida principalmente a partir do século XX com a globalização cultural e as mudanças no estilo de vida familiar e da urbe. Se “ter e querer [e ganhar] coisas tornou-se parte central da vida das crianças” (STEARNS, 2006, p. 162), os *sites* de redes sociais tornaram o fenômeno ainda mais complexo ao possibilitarem que essas crianças se expressem e construam uma identidade própria por meio de textos publicados e construídos sob padrões culturais de visualidade e circuitos de consumo.

Ao desejo de posse de bens materiais, dentre eles as TICs (prioritariamente *smartphone*) e os bens exibidos nas imagens estáticas e vídeos do outro, acrescenta-se o desejo de posse de valores simbólicos extraídos por meio da projeção social que os *sites* de redes sociais oportunizam.

Por esse ângulo, fazer parte de uma rede torna-se um ato de consumo duplamente materializado. De um lado, pela própria utilização de um aparato técnico, e, do outro, pela corporificação do capital social representada pela imagem visual, pelos mecanismos sociais das redes, e pelo capital econômico, que é reintroduzido nessa dinâmica de maneira a completar o ciclo.

Ao mesmo tempo, a utilização das redes se comporta como um ato de consumo com valores simbólicos e *status*, dentre eles reputação, visibilidade, popularidade (RECUERO, 2009) e representatividade, característicos da sociabilidade que circula nesses *sites*.

Por conseguinte, as transformações e continuidades aqui observadas refletem sobre as formas como as crianças vivem e sobre o seu estatuto social (SARMENTO, 2009) e sinalizam possíveis entendimentos para a definição da infância contemporânea. Para tanto, proponho o conceito de *infância nostálgica*, pensado,

SUMÁRIO

sobretudo, em conformidade com o movimento de resgate à concepção da infância moderna.

O termo é sugerido a partir do sentimento de nostalgia, que geralmente recorre ao mundo passado avaliado de forma positiva para compará-lo com o mundo atual deficiente, funcionando como uma busca pela continuidade. Ou seja, o nostálgico traz um passado que lhe trouxe boas emoções – felicidade, estabilidade, paz ou liberdade – a partir do momento em que, no presente, tais experiências foram descontinuadas (TANNOCK, 1995). Nessa concepção, os críticos da infância contemporânea buscam reaver características da infância moderna, sobretudo aquelas relativas à inocência e à proteção, que parecem ter se perdido ao longo do caminho.

A nostalgia, ao sancionar imagens leves e utópicas do passado, permite que as pessoas se adaptem tanto às rápidas mudanças sociais quanto às mudanças nas histórias de vida individuais – mudanças que, em último caso, podem conduzir a posições e papéis sociais (da adolescência, vida adulta ou velhice) nos quais a agência individual, o sendo de identidade e a participação na comunidade são severamente restritos. (TANNOCK, 1995, p. 459, tradução nossa⁹⁷).

Todavia, a nostalgia também pode se referir a um escape do presente e a um resgate ao passado que funcionam como base para a construção do futuro (TANNOCK, 1995). Nessa perspectiva, recuperar os entornos e as características fundamentais da infância moderna pode nos ajudar a compreender a infância contemporânea e a traçar descontinuidades e continuidades de acordo com os contextos em que vivemos.

SUMÁRIO

97 Traduzido de "Nostalgia, by sanctioning soothing and utopian images of the past, lets people adapt both to rapid social change and to changes in individual life histories - changes, in the latter case, that may well lead into social roles and positions (of adolescence, adulthood, old age) in which individual agency, sense of identity, and participation in community are severely restricted".

Em vista disso, as culturas infantis visibilizadas pelas redes sociais na internet retratam a continuidade da cultura de consumo historicamente fabricada, na qual as crianças são economicamente ativas e ocupam o lugar de consumidoras, produtoras e sujeitos autônomos e visibilizados na esfera pública. Nesse sentido, com base nas práticas e sentidos das crianças visibilizadas nas redes sociais *online*, a infância contemporânea e nostálgica é constituída por um processo de reconfiguração mediado pelas lógicas de consumo material e simbólico e pelas mediações comunicativas da cultura, nas figuras da tecnicidade e da midiaticização. Ambas povoam os processos de socialização na infância e organizam práticas e sentidos que definem identidades, culturas de pares, culturas globalizadas e infâncias pluralizadas.

Além disso, há outros circuitos que representam as continuidades das definições modernas e/ou também são determinantes para o entendimento da infância contemporânea. Dentre eles, a ludicidade; a cultura de pares; a cultura visual; as relações intergeracionais; as dinâmicas de vigilância; e os parâmetros de sociabilidade do ponto de vista do capital social, econômico e cultural (BOURDIEU, 1980, 1986; RECUERO, 2009).

A *infância nostálgica* apresenta-se, por conseguinte, como uma noção operatória em vias de exploração e como um processo em andamento, o qual deve ser entendido e problematizado em consonância com as transformações, emergências e tensões de um tempo contínuo.

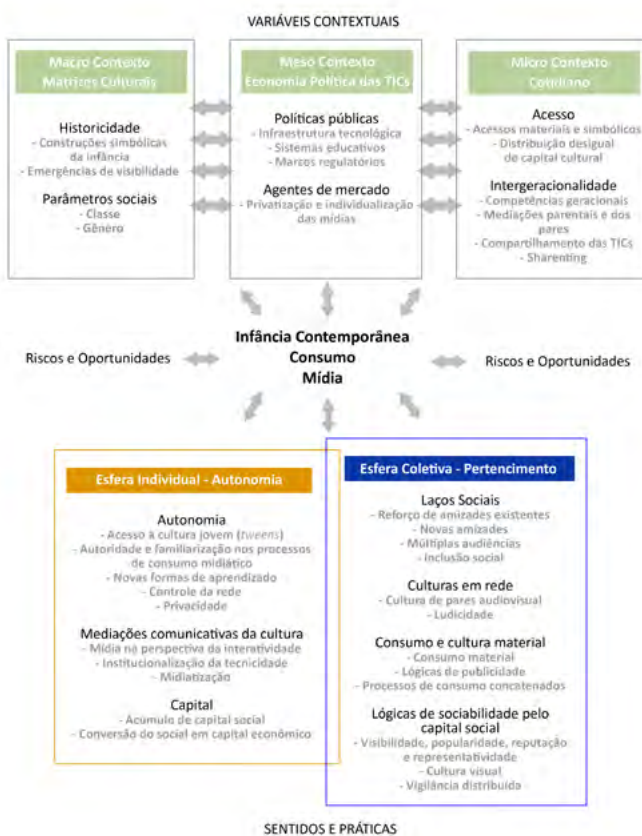
SUMÁRIO

PROPOSTA DE MAPA TEÓRICO-ANALÍTICO

Os contextos e processos discutidos e esclarecidos ao longo deste livro nos levam a compreender o panorama das mediações

comunicativas inscritas na construção da infância contemporânea, tendo em vista que as sociabilidades das crianças são constituídas, em grande parte, por arranjos midiáticos e em rede. Neste ponto, identificar que estruturas, sentidos e práticas relativos ao consumo de *sites* de redes sociais limitam a forma com que as crianças podem agir, e possibilitam as práticas dessas crianças na construção social da infância é fundamental para que se tenha uma noção mais precisa e completa dos processos de socialização na infância. Nesse sentido, o mapa abaixo fornece as pistas para definirmos as unidades de análise que compõem essas múltiplas mediações na vida das crianças.

Figura 4 – Mapa teórico-analítico da relação entre Infância, Consumo e Mídia.



A forma como ele está organizado estabelece um diálogo com a evolução do quadro conceitual adotado pelas pesquisas EU Kids Online; com o estudo de Katz, Gurevitch e Haas (1973) sobre as necessidades sociais e psicológicas do uso de diferentes mídias; e com a conceituação de Sarmento (2008) sobre distintas linhas de investigação da Nova Sociologia da Infância, nomeadamente Estudos Estruturais e Estudos Interpretativos⁹⁸.

De forma geral, a parte inferior busca compreender o consumo de *sites* de redes sociais principalmente pela *perspectiva da criança*, dando mais enfoque aos seus sentidos e práticas interpretados segundo suas conversações nos grupos focais. Levando em consideração que “o estudo da infância não se reduz a se verificar como as crianças são, sentem e agem [...], mas como esse ser, sentir e agir se condiciona social e historicamente” (CASTRO, 2013, p. 23), são inseridos também os fatores contextuais que agem sobre esses processos e os afetam, enquadrados na parte superior do quadro.

Nesse sentido, busco caracterizar práticas e sentidos de crianças a partir de suas experiências com os *sites* de redes sociais, tendo em vista que esse processo construtivo deve ser questionado e compreendido a partir das forças políticas, sociais, históricas e subjetivas. Com fundamento na estruturação (GIDDENS, 2003), indaga-se como a infância contemporânea, enquanto estrutura, é

SUMÁRIO

⁹⁸ A primeira diz respeito às condições estruturais em que a infância se situa, e a segunda abrange os valores simbólicos e processos de subjetivação orientados e mediados pelos universos das crianças, por meio dos quais as identidades são reproduzidas e recriadas. Assim, o aporte teórico ilustrado inclui ambas as perspectivas por intermédio de três planos. Primeiro, em um plano diacrônico, abordamos a infância como estrutura em desenvolvimento ao longo do tempo. Isso é analisado pelo prisma das matrizes culturais, que possibilitam o entendimento do sentimento de infância, da sua imagem social e do papel atribuído às crianças. Segundo, em um plano sincrônico, a infância é entendida como estrutura em desenvolvimento vinculada a outras estruturas. Essa articulação é assimilada pela abordagem de diferenças e contradições operadas por políticas públicas, por valores sociais como classe e gênero e por contextos de utilização das mídias. Terceiro, em um plano cultural, que preza pelo processo investigativo dos sentidos e práticas que habitam o universo infantil nas redes sociais *online* e produzem uma nova maneira de ser criança na contemporaneidade, uma nova geração sociológica.

constituída mediante a ação das crianças, e como a ação é constituída a partir das estruturas.

Quando explicados de forma isolada, o macro contexto abrange as *matrizes culturais* da infância. Pela *historicidade do estatuto social da infância*, elas ampliam as análises para uma perspectiva diacrônica que contribui para o entendimento do arcabouço sociocultural por meio do qual a infância e as crianças são compreendidas pela sociedade e têm suas ações balizadas. De modo semelhante, esse mesmo processo é também definido pela forma com que crianças – e a sociedade no geral – constroem seus paradigmas. As emergências de visibilidade, nomeadamente a escolarização, a aquisição de direitos, a ascensão social enquanto consumidores e a introdução do consumo midiático foram determinantes para a idealização da infância moderna e para a construção da infância contemporânea.

Parâmetros sociais, como *classe* e *gênero*, também são estruturas que delimitam historicamente e socialmente a infância, estando presentes desde o macro ao micro contexto. Isso significa que as crianças vivenciam uma pluralidade de infâncias que variam segundo esses parâmetros, seja numa perspectiva mais ampla, que se estende a práticas e sentidos políticos, econômicos, sociais e culturais, ou na perspectiva do consumo midiático, que abarca as formas de uso das mídias e os processos de significação que criam a partir delas. Outrossim, tais parâmetros têm seus estigmas modificados pelas ações da sociedade – a exemplo das crescentes discussões e iniciativas contemporâneas em prol da igualdade de gênero.

O meso contexto nos traz a perspectiva da *economia política das TICs*. As políticas públicas voltadas à *infraestrutura*, às *possibilidades* de acesso e capacitação e à regulação traçam limites sobre as possibilidades de ação das crianças nas ambiências *online*. A qualidade da conexão com a internet e a utilização das mídias nas escolas, por exemplo, possibilitam atividades mais ou menos

SUMÁRIO

complexas em termos de consumo e de competências. Tais políticas também são transformadas pelas necessidades e usos sociais, a exemplo de leis que tratam da privacidade na internet, criadas a partir da nova conjuntura midiática.

Os *agentes de mercado* promovem transformações na maneira de se consumir as mídias e, portanto, nos significados e práticas produzidos, na medida em que oferecem uma experiência sob a óptica da privatização e individualização das mídias, das lógicas algorítmicas e da fragmentação de públicos e de conteúdos.

Ao mesmo tempo, a centralização da circulação de conteúdos a partir de grandes conglomerados como Google e Facebook atua como uma agenda pela qual as crianças produzem e consomem textos midiáticos. Por sua vez, a entrada das crianças no mercado midiático demanda adaptações e mudanças mercadológicas, como no caso do YouTube Kids e do Spotify Kids.

No campo do micro contexto, são inseridos os fatores relacionados ao *cotidiano* de cada indivíduo, isto é, às micropolíticas. Os acessos materiais e simbólicos das crianças são determinantes para suas experiências e significações, visto que a posse de tecnologias de qualidade e os conhecimentos sobre o mundo digital que recebem principalmente de seus pais/responsáveis e das instituições escolares, no sentido do capital cultural incorporado e institucionalizado (BOURDIEU, 1986), conduzem ao desenvolvimento de distintas competências. A *intergeracionalidade* também se apresenta como uma mediação basilar para a construção simbólica da infância no contexto midiático digital e reforça que a infância se produz e reproduz historicamente dentro de uma dinâmica relacional e de experiências compartilhadas. Ou seja, os vínculos entre crianças e adultos ratificam relações de poder que situam cada um desses grupos em um universo simbólico. No âmbito do consumo midiático, tais relações são

SUMÁRIO

problematizadas sob o prisma da economia moral da família e do lar e relativizam os significados do adulto-autoridade e da criança-aprendiz.

Situada na fração inferior do mapa, as práticas e sentidos são divididos em duas esferas: uma que trata de um ponto de vista mais individualizado e subjetivo, e outra que toma, de forma mais clara, as subjetividades como parte de uma lógica coletiva.

Na esfera individual, nomeada como *autonomia*, os *sites* de redes sociais mostram-se como um espaço para um tipo de empoderamento infantil que evidencia o papel protagonista das crianças e as colocam em uma posição mais igualitária diante dos adultos (MARÔPO; SAMPAIO; MIRANDA, 2018).

As diferenças e mudanças nos processos tecnológicos que relativizam a lógica da criança que não sabia e precisava ser ensinada pelo adulto (BELLONI, 2009) influenciam nessa prática, pois a criança tem certa autonomia no acesso, uso e construção do processo comunicacional. Esse processo tem relação com a construção de novas categorias sociais, que estendem a experiência da juventude tanto para os mais novos quanto para os mais velhos.

A análise diacrônica do estatuto social da infância evidencia que a construção da criança como consumidora na globalização cultural do século XX e as experiências mais frequentes e individualizadas com as mídias após transformações dos formatos familiares e da urbanização refletem no seu status.

Isso é verificado a partir do *sentimento de autonomia* observado em quatro aspectos. Primeiro, na maior familiarização e na autoridade das crianças frente aos processos de consumo midiático. Segundo, nas novas formas de aprendizado relatadas pelas crianças e criadas de acordo com suas necessidades. Terceiro, no controle exercido pelos usuários em rede, no sentido de se eleger o que é publicado de

SUMÁRIO

acordo com critérios “próprios”. Quarto, na associação da privacidade ao consumo de mídias.

Nesse mesmo caminho, as *mediações comunicativas da cultura*, nas figuras da midiaticização e da institucionalização da tecnicidade, contribuem para a construção de uma percepção social que relaciona a agência das crianças aos processos comunicacionais ativos, bem como colaboram para a constituição de novos modos de perceber e agir. Como a comunicação se torna a protagonista da vida cultural e social das pessoas, o próprio conceito de mídia ganha novos contornos e é interpretado com base em perspectivas interativas, isto é, com base na possibilidade de expressar-se.

Por fim, ainda na esfera individual, o *capital* assume uma chave analítica a partir do momento em que as crianças compreendem as dinâmicas de conversão do capital social em econômico e administram suas práticas com base nessa lógica.

Na esfera da coletividade, do produzir e criar sentido para e com o outro, os valores simbólicos e práticas se ligam aos *sites* de redes sociais como instrumentos de *pertencimento* e organizadores dos relacionamentos sociais. Por meio deles, as crianças têm a oportunidade para reforçar relacionamentos já existentes e para fazer novos amigos, administrando, inclusive, estratégias para lidar com as múltiplas audiências na rede. Destarte, articulam seus *laços sociais* nessas ambiências.

As culturas infantis em rede são mediações importantes na definição social e simbólica da infância contemporânea, visto que legitimam a posição das crianças enquanto sujeitos ativos e construtores de suas próprias culturas. Seja por meio da reprodução interpretativa ou da cultura de pares (CORSARO, 2011), esses jovens se apropriam dos *sites* de redes sociais e incorporam a eles referências lúdicas, representadas pelos “brinquedos tecnológicos”, pelas brincadeiras

SUMÁRIO

online, e pelo consumo de produtos audiovisuais que marcam a cultura de um grupo.

Nessa lógica, práticas e sentidos são condicionados por significados pré-existentes e atribuem novos significados que circulam nas redes e integram culturas infantis ao longo do tempo. Da mesma forma, ter um perfil, conexões visíveis e estar atualizado com o que se consome é se sentir parte de um grupo e entrar em consonância com a cultura dos pares e do outro, o que aumenta a sensação de pertencimento e minimiza as chances de exclusão.

Esse fenômeno nos leva às duas últimas mediações na perspectiva do pertencimento. Mais uma vez o *consumo material* é identificado como uma mediação, a qual, nesse âmbito, medeia as sociabilidades infantis. A utilização de *sites* de redes sociais é percebida, à vista disso, como uma prática de consumo material (consumo do aparelho tecnológico, notadamente o celular) que se estende para o consumo de itens exibidos nos perfis do outro e para a quantificação dos mecanismos sociais em rede (*likes*, comentários, seguidores, etc.).

Logo, as lógicas de consumo também permeiam as *lógicas de sociabilidade* por meio de valores percebidos de capital social – visibilidade, popularidade, reputação e representatividade –, que se juntam à cultura visual e à vigilância distribuída (BRUNO, 2013) como marcas da contemporaneidade.

As duas esferas foram explicadas aqui e colocadas graficamente de forma separada para fins de visualização, mas a individualidade não deve ser desconectada da coletividade. Em outros termos, a individualidade não é vista como um sistema fechado⁹⁹. Numa tentativa de ilustrar esse posicionamento, ambas estão intersectadas

99 Abrams (1982, p. 236) evidencia o quanto tendemos a pensar no indivíduo, na individualidade, de forma isolada - “[...] we think of individuality as located within the person just as the brain is located within the skull there is, as it were, a wall of self between the individual and others.” – consequência de um pensamento que, por muito tempo, considerou o indivíduo e a sociedade como dois pólos separados.

graficamente e, juntamente com variáveis contextuais, constituem os contextos, as práticas e os sentidos por meio das quais as crianças agem e se definem como sujeitos.

Portanto, as redes sociais na internet são ambiências nas quais a criança tem sentidos e práticas construídos por ela mesma, com necessidades e escolhas próprias da sua individualidade e subjetividade. Porém, esse processo é composto também de provocações de uma coletividade que se produz e se reproduz por meio de normas simbólicas (SOUSA; BRENAND, 2012), de regras e recursos. As setas bidirecionais ressaltam a dualidade e a fluidez desse processo.

Afasto-me, assim, de uma abordagem centrada na “exaltação da sofisticação” desses jovens, que pressupõe que, se as crianças são ativas, não serão influenciadas pelo que consomem (BUCKINGHAM, 2007, 2012a). Busco “ir além da noção do consumidor como um indivíduo independente, e além das noções individualistas de desejo, identidade e estilo de vida, para então focar em relacionamentos e reciprocidade” (BUCKINGHAM, 2012b, p. 65).

Nessa concepção, as crianças são atores sociais competentes, participantes ativos na construção de práticas sociais e na produção de sentidos, mas também estão inseridas em um contexto social, econômico e político específico que lhes disponibiliza distintos recursos e em uma lógica midiática na qual circulam estratégias de produtores de mídia, imperativos algorítmicos e textos midiáticos. Dessa forma, as experiências provenientes das múltiplas mediações podem determinar os significados construídos, as estéticas de consumo, as ações que caracterizam uma cultura de grupo e os riscos ou as oportunidades presentes nos *sítes* de redes sociais.

Contrária à ideia de ruptura da infância moderna, entendo que as continuidades e descontinuidades na administração simbólica da

SUMÁRIO

infância constroem novas práticas sociais e produções de sentido que promovem transformações estruturais e simbólicas nas condições de vida e nas culturas infantis (BUCKINGHAM, 2007). Da mesma forma, ratificam ideais construídos socialmente na modernidade. Os processos comunicacionais e midiáticos tornam-se, nesse panorama, fenômenos que vêm produzindo transformações de ordem técnica e estética na sociedade e, conseqüentemente, na infância.

SÍNTESE

Neste capítulo, propus o conceito de *infância nostálgica* como uma noção operatória, a qual busca reaver características da infância moderna para entender suas continuidades e descontinuidades na infância da contemporaneidade. Nesse sentido, foi possível traçar continuidades e rupturas relativas ao ideal moderno, que ao mesmo tempo aproximam e distanciam a infância contemporânea daquela que é constantemente lembrada pelos adultos. Destacam-se, nesse meio, práticas e sentidos relacionados ao trabalho infantil, ao consumo, à ludicidade e à privacidade.

Ao final, apresentei uma proposta de mapa teórico-analítico, cujas representações gráficas resumem os processos vistos neste livro e fornecem um ponto e partida para que entendamos a relação entre infância e mídia sob o olhar de múltiplas mediações.

SUMÁRIO



6

**OLHAR PARA
O PRESENTE**

Etimologicamente, a palavra “*infância*” tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari*, falar. Em sua construção, *fan* equivale a “*falante*” e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, o *infans* é aquele que ainda não se expressa em termos linguísticos, aquele que ainda não é capaz de falar de modo articulado, discursivo (CORDEIRO; COELHO, 2009; PAGNI, 2010).

Por muito tempo, esses sentidos foram estreitamente relacionados à condição de ser criança. Conforme visto, principalmente a partir do século XX uma série de fatores contribuiu para dar visibilidade e possibilitar que as crianças adquirissem o direito de participar e ter voz em assuntos que lhes competiam. Ainda que colocadas em um campo distinto dos adultos, esses jovens vêm contornando as concepções de negação e inferioridade que lhes foram imbuídas e ganhando notabilidade nos processos sociais, econômicos, políticos, culturais e científicos.

No campo da ciência, a participação das crianças vem sendo valorizada com a adoção de métodos que incluem suas perspectivas e pontos de vista acerca dos fenômenos com os quais se relacionam. Desse modo, embora nossas concepções, mesmo – e principalmente – de forma subjetiva, sejam intrínsecas ao processo de pesquisa, inserir os jovens nesse meio e escutá-los é uma forma de minimizar a postura adultocêntrica inerente às temáticas do universo infantil.

Além disso, o arcabouço teórico também é fundamental para que se estabeleça o distanciamento necessário entre o olhar do pesquisador e os fenômenos sociais, culturais e políticos que povoam os entendimentos do campo. Por conseguinte, para compreender o estatuto social atribuído às crianças na contemporaneidade e os sentidos que o conceito de infância emana, busquei nos Estudos da Infância as bases que preconizam seus entendimentos na arena científica, social e política. Destacaram-se, nesse meio, três pontos fundamentais.

SUMÁRIO

Primeiro, a compreensão da infância enquanto estrutura e construção social, a qual demarca os espaços de ação das crianças, define relações geracionais e se transforma em conformidade com as emergências históricas. Segundo, a noção de infâncias pluralizadas, que nega a universalidade e o caráter abstrato e biológico atribuídos à infância por visões desenvolvimentistas e behavioristas. Terceiro, a concepção da criança como um sujeito ativo, produtor de culturas específicas e, no âmbito da pesquisa científica, de dados e informações a partir de sua perspectiva.

Essas formulações auxiliaram no posicionamento ontológico adotado, cujo cerne advém de um debate presente nas ciências sociais que polariza as relações entre sociedade e indivíduo, objetividade e subjetividade, ou, ainda, estrutura e ação (agência). O que protagoniza a constituição dos indivíduos enquanto sujeitos e a construção de suas realidades? Ou melhor, o que é relevante na construção da identidade das crianças, nos seus modos de agir: fatores externos ou suas individualidades?

Quando reinterpretadas no contexto da comunicação midiática, essas questões refletem o abismo teórico e metodológico existente entre “o que as mídias fazem com as crianças?”, problematização que transpassa parte dos discursos que alegam o desaparecimento da infância, e “o que as crianças fazem com as mídias?”, que pode representar uma abordagem centrada na criança simplista, nos casos de discursos que celebram seu empoderamento.

A Teoria da Estruturação (GIDDENS, 2003) responde, de certo modo, essas questões ao levar em consideração a dualidade da estrutura: ela é tanto condicionante quanto resultante da ação; é fator de constrangimento e de facilitação da agência. Pensar o consumo midiático dentro dessa dinâmica é assumir que as relações entre a mídia e os atores não são determinantes de forma unilateral ou absoluta. Assim, os sentidos invocados em “o que as crianças fazem

SUMÁRIO

com a mídia *a partir de seus múltiplos universos de referência, incluindo aqueles midiáticos?*" se mostram mais pertinentes para pensar as questões contemporâneas. As mídias tanto condicionam as crianças, quanto são condicionadas por elas, em processos mediados por uma série de fatores – desde os externos, como o contexto socioeconômico ao qual a criança pertence, até os internos, como sua personalidade e traços psicológicos.

Esse ponto de vista transparece o fato de que as crianças são consideradas como sujeitos sociais dotados de escolhas e ações das próprias individualidades. Logo, produzem suas culturas, suas lógicas de sociabilidade, suas identidades. Todavia, essa agência é contemplada também por determinados contextos que fornecem regras e recursos para sua efetivação. É nas múltiplas mediações, materiais e simbólicas, que encontramos a chave teórica para compreender a infância contemporânea e os modos de subjetivação das crianças em suas experiências nos *sites* de redes sociais.

A partir de então, a articulação entre a pesquisa bibliográfica e a empírica permitiu que eu constatasse que a relação entre mídia e consumo atua como um importante universo de referência ao fazer parte de dois processos que vêm protagonizando a vida das crianças: sua emancipação no cenário do consumo e as mediações comunicativas da cultura.

O primeiro deles se inscreve na sequência do encaminhamento da infância contemporânea por meio das emergências de visibilidade. De sujeitos invisibilizados, as crianças ganharam visibilidade ao serem atreladas aos sentimentos de inocência e proteção; deslocadas do trabalho para a escolarização; entendidas enquanto sujeitos de direitos e voz próprios na globalização política do século XX; e consideradas consumidoras, com competências e vontades próprias, no âmbito da globalização cultural no mesmo século.

SUMÁRIO

O segundo processo evidencia as mediações comunicativas da cultura sob a óptica da midiaticização e da tecnicidade. O consumo material e simbólico das mídias enquanto dispositivos técnicos e discursivos possibilita que elas se tornem mediações à medida que suas linguagens e arquiteturas promovem referenciais estéticos universalizados e estabelecem identidades e comportamentos. Nesse caminho, as lógicas midiáticas transitam em meio a instituições e ganham legitimidade própria.

Não é a toa que as crianças compreendem o conceito “mídia” a partir de características basilares dos *sites* de redes sociais: possibilidade de interagir e comunicar-se de forma autônoma. Ou melhor, como “*um app, um site, ou qualquer coisa que as pessoas possam acessar e sair quando quiser*” e “*se comunicar de forma mais ampla*” (João). A tecnicidade no contexto comunicacional torna-se uma espécie de continuidade histórica da visibilização da infância, pela qual o consumo individualizado e autônomo e o poder de escolha e comunic(ação) são concretizados.

Destarte, visibilizar-se recorrendo aos sites de redes sociais, ou simplesmente estar inserido nessas ambiências, é uma prática que atribui sentidos de participação e inclusão social à vida das crianças, instituindo uma continuidade às transformações do ideal de infância e legitimando essa parcela como parte da sociedade – afinal, criança também é gente, e muitos se esquecem disso.

Este livro, assim, tem o intuito de explorar as múltiplas mediações que muitas vezes passam despercebidas nas discussões e nos embates acerca da infância e da presença das crianças nas redes sociais na internet. Como foi visto ao longo das páginas, não há um diagnóstico que garanta o bom ou o mau uso das redes, nem uma afirmativa que confirme a ruptura ou não com a infância moderna. Muitos têm buscado orientações diretas, que indiquem, por exemplo, qual é o tempo de tela adequado para as crianças, onde esses dispositivos

SUMÁRIO

devem ser utilizados, em que momentos do dia. Tais direcionamentos têm validade, mas não são absolutos nem incontestáveis frente às particularidades do consumo midiático.

Contemplar o entendimento crítico da cultura e enquadrar, dentro do escopo de cidadania, o direito à comunicação e à liberdade de expressão é imprescindível para a construção de um repertório midiático e tecnológico. Constantemente cobramos que as crianças e adolescentes, tidos como o futuro da sociedade, sejam sensíveis aos problemas sociais, se dediquem à escola e se engajem em questões sociopolíticas e culturais, mas pouco incluímos a educação para a comunicação midiática como parte desse processo. Nas palavras de Cordeiro e Coelho (2005, p. 226), “a educação para as mídias é a mola propulsora que culmina na formação para a cidadania cultural”. Nesse sentido, o primeiro passo para dar seguimento a esse caminho deve começar a partir de um esforço coletivo de reflexão e de um fato por vezes negligenciado: a educação midiática da sociedade como um todo.

As lógicas virtuais introduziram novas dinâmicas informacionais e comunicacionais de consumo e produção de conteúdo que abrangem a rotina de crianças, jovens, adultos e idosos. Passamos de espectadores da informação a produtores de conteúdo em um cenário multitela e multiplataforma que possibilita a comunicação horizontal de muitos para muitos, o que inclui a circulação de conteúdos falsos, manipulados e prejudiciais à democracia e à cidadania. A educação midiática adentra esse cenário como uma maneira de estender a avaliação crítica das mídias para a esfera da comunicação social, da expressão artística e cultural, da pesquisa documental e histórica, das lógicas algorítmicas e da participação cívica.

Se a infância se produz e reproduz historicamente dentro de um determinado contexto relacional, isto é, em constante troca com outros grupos sociais, as relações intergeracionais e intrageracionais que versam sobre o consumo e a educação midiática são

SUMÁRIO

fundamentais para que a leitura, a produção e a investigação crítica dos textos midiáticos circulem entre todos os estratos sociais. Nessa mesma lógica, se as práticas e sentidos das crianças nas redes são ressignificados e construídos a partir de seus universos de referência, sejam eles lúdicos, cognitivos ou sociais, os modos como nós, adultos, encaramos e utilizamos essas mídias, transformam-se em repertórios simbólicos para cada uma delas.

Nesse horizonte, a mobilização de variados conceitos e pontos de vista mostrou-se necessária para que eu pudesse propor um mapa com as múltiplas mediações inscritas na relação entre infância, consumo e mídia. Sua composição, no entanto, não é um processo fixo nem finalizado, é um ponto de partida. Como ele seria configurado, por exemplo, em uma pesquisa com crianças mais novas? E com crianças de áreas rurais ou periféricas, com acessos limitados às tecnologias?

A busca por essas respostas e a consolidação de uma cidadania comunicativa, ou cidadania digital, não é só uma tarefa para os pais, os educadores ou os indivíduos que convivem diretamente com as crianças. Desafio, assim, os vários públicos relacionados no mapa a pensar as questões suscitadas neste livro – agentes relacionados às políticas públicas de infraestrutura, educação e regulação; a comunidade científica; o mercado de tecnologia e as empresas de comunicação; os influenciadores digitais; a sociedade civil e as organizações e instituições sem fins lucrativos; e, finalmente, as crianças e adolescentes que reivindicam sua posição e visibilização na cena contemporânea.

Compreender um pouco mais sobre o universo de referências e as formas de utilização das mídias pelas crianças ilustra as nuances e tensões que permeiam o consumo e clarifica a importância de se ir além das dicotomias e daquilo que se julga como “bom” ou “ruim” para elas. Deste modo, explorar e operacionalizar o conceito de *infância nostálgica* demarca a necessidade de colocarmos o passado em perspectiva para compreendermos o presente, munido de transformações.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ABRAMS, P. The Historical Sociology of individuals: identity and the problem of generation. In: ABRAMS, P. *Historical Sociology*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1982. p. 227-266.

ALCÂNTARA, A.; CAMPOS, M. Agora eu era o rei: a reinvenção da infância. In: SAMPAIO, I. V. S.; CAVALCANTE, A. P.; ALCÂNTARA, A. (Orgs.). *Mídia de Chocolate*. Estudos sobre a relação infância, adolescência e comunicação. Rio de Janeiro: E-papers, 2006. p. 139-150.

ALCÂNTARA, A.; GUEDES, B. (Org.) *Culturas infantis do consumo*: práticas e experiências contemporâneas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ALCÂNTARA, A.; OSÓRIO, A. Os amigos do facebook: Espaços lúdicos e relações sociais da infância contemporânea. In: PALHARES, J. A.; AFONSO, A. J. (Org.). *O não-formal e o informal em educação*: centralidades e periferias. Vol. 03. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação, 2013. p. 1312-1320.

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadores: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419- 442, maio/ago., 2005.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. [1973] Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIÈS, P. La infancia. *Revista Educación*, v. 281, p. 5-17, 1986.

ARKANGEL. *Black Mirror*. Criação: Charlie Brooker. Direção: Jodie Foster. Produção: Nick Pitt. Reino Unido: Netflix, 2017. 1 VOD.

AUTENRIETH, U. Family photography in a networked age. Anti-sharenting as a reaction to risk assessment and behaviour adaption. In: MASCHERONI, G.; PONTE, C.; JORGE, A. (ed.) *Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital Age*. Göteborg: Nordicom, 2018. p. 219- 231.

AZEVEDO, A. *Correio Braziliense*. Jun. 2017. Trabalho infantil atinge 2,7 milhões de crianças e adolescentes no Brasil. Disponível em: https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/06/11/internas_economia,601710/trabalho-infantil-atinge-2-7-milhoes-no-brasil.shtml. Acesso em: 21 jun. 2019.

SUMÁRIO

BARBOSA, L.; CAMPBELL, C. O estudo do consumo nas Ciências Sociais contemporâneas. In: BARBOSA, L.; CAMPBELL, C. (orgs.). *Cultura, Consumo e Identidade*. Rio de Janeiro, FGV, 2006. p. 21-44.

BARBOSA, M. C. S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARBOUR, R. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOVSCHI, M.; MACHÁCKOVÁ, H.; ÓLAFSSON, K. Underage Use of Social Network Sites: It's About Friends. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, vol. 18, n. 06, p. 328-332, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, B. *Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea*. 2017. 288 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BELLONI, M. L. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva, Florianópolis*, v. 25, n. 01, p. 57-82, jan./jun. 2007.

BELLONI, M. L. *O que é sociologia da infância*. Campinas: Autores Associados, 2009.

BERTOLINI, Sonia; BRAVO, Giangiacomo. *Social capital, a multidimensional concept*. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.197.1952&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BLACKWELL, C. K.; LAURICELLA, A. R.; CONWAY, A.; WARTELLA, E. Children and the Internet: Developmental Implications of Web Site Preferences Among 8- to 12-Year-Old Children. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, v. 58, n. 01, p. 01-20, 2014.

BLUEBOND-LANGNER, M.; KORBIN, J. E. Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to "Children, Childhoods, and Childhood Studies". *American Anthropologist*, v. 109, n. 2, p. 241-246, 2007.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, John. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood, 1986, p. 241-258.

BOURDIEU, P. (1980). O Capital Social - Notas Provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). *Escritos de educação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. cap. 03, p. 65-69.

BOVILL, M.; LIVINGSTONE, Sonia. *Bedroom culture and the privatization of media use*. London: LSE Research, 2001. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000672>. Acesso em: 06 abril. 2019.

boyd, d. Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. In: BUCKINGHAM, D. (ed). Youth, Identity, and Digital Media Volume. MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Cambridge, MA: MIT Press, 2007.

boyd, d. *It's complicated: the social lives of networked teens*. Yale: Yale University Press, 2014.

boyd, d.; MARWICK, A. *Social Privacy in Networked Publics: Teens' Attitudes, Practices, and Strategies*. In: A DECADE IN INTERNET TIME: SYMPOSIUM ON THE DYNAMICS OF THE INTERNET AND SOCIETY, 2011. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1925128. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990a. Seção 01, p. 01.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Diário Oficial [da] União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 nov. 1990b. Seção 01, p. 22256.

BRASIL. Decreto nº 591, de 06 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. *Diário Oficial [da] União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 07 jul. 1992a. Seção 01, p. 01.

BRASIL. Decreto nº 592, de 06 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos. Promulgação. *Diário Oficial [da] União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 07 jul. 1992b. Seção 01, p. 01.

BRASIL. Lei nº 11.829, de 25 de novembro de 2008. Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, para aprimorar o combate à produção, venda e distribuição de pornografia infantil, bem como criminalizar a aquisição e a posse de tal material e outras condutas relacionadas à pedofilia na internet. *Diário Oficial [da] União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 nov. 2008. Seção 1, p. 01.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. *Diário Oficial [da] União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 abril. 2014. Seção 1, p. 01.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). *Diário Oficial [da] União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 15 ago. 2018a. Seção 1, p. 59.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 ago. 2019.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997.

BRUNO, F. *Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

BUCKINGHAM, D. Is there a digital generation? In: BUCKINGHAM, David; WILLETT, Rebekah. *Digital Generations: Children, Young People and New Media*. Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 01-13.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na Era das Mídias Eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

BUCKINGHAM, D. As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos estudos culturais. *Matrizes*, São Paulo, ano 05, n. 02, p. 93-121, jan./jun. 2012a.

BUCKINGHAM, D. Repensando a criança-consumidora: novas práticas, novos paradigmas. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 09, n. 25, p. 43-72, ago. 2012b.

BURGHARDT, G. M. Defining Play: Can we stop playing around? In: BURGHARDT, G. M. *The Genesis of Animal Play*. Cambridge: MIT Press, 2005. cap. 03, p. 45-82.

BURNETTE, C. B.; KWITOWSKI, M. A.; MAZZEO, S. E. "I don't need people to tell me I'm pretty on social media:" A qualitative study of social media and body image in early adolescent girls. *Body Image*, vol. 23, p. 114-125, 2017.

CASTELLS, M. *Communication Power*. New York: Oxford University Press, 2009

SUMÁRIO

CASTRO, L. R. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7Letras/Faperj, 2013.

CAPITÃO fantástico. Direção: Matt Ross. Produção: Lynette Howell Taylor. Los Angeles: Electric City Entertainment, 2016. 1 DVD.

CHAMBERS, D. The domestication of media technology. In: CHAMBERS, D. *Changing media, homes and households*: cultures, Technologies and meanings. New York: Routledge, 2016a. p. 44-64.

CHAMBERS, D. Mediatized childhoods and media parenting. In: CHAMBERS, D. *Changing media, homes and households*: cultures, Technologies and meanings. New York: Routledge, 2016b. p. 65-87.

CHOI, G.; LEWALLEN, J. "Say Instagram, Kids": Examining sharenting and children's digital representations in Instagram. *Howard Journal of Communication*, vol. 29, n. 02, p. 144-164, 2018.

COLEMAN, James S. Social capital and the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, n. 94, p. S95-S120, 1988.

COOK, D. Commercial enculturation: moving beyond consumer socialization. In: BUCKINGHAM, D.; TINGSTAD, V. (ed). *Childhood and consumer culture*. Londres: Palgrave Macmillan, 2010. p. 63-79.

COOK, D. *The Commodification of Childhood*: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer. Durham, NC: Duke University Press, 2004.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Banda larga no Brasil*: um estudo sobre a evolução do acesso e da qualidade das conexões à Internet. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: CGI.br, 2018.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil*. TIC Kids Online Brasil 2017. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: CGI.br, 2019a.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros*. TIC Domicílios 2019. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: CGI.br, 2019b.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. TIC Educação 2018. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: CGI.br, 2019c.

SUMÁRIO

CORDEIRO, S. S.; COELHO, M. G. P. Cidadania cultural e infância: princípios e bases para uma educação do olhar. *Revista Educação em Questão*, v. 24, n. 10, p. 211-231, set./dez. 2005.

CORDEIRO, S. S.; COELHO, M. G. P. Mídia e Infância no panorama contemporâneo. *Revista FAEBA*, v. 17, p. 126-134, 2009.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e sociedade*, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011.

COSTA, A. F. A pesquisa de terreno em Sociologia. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.). *Metodologia de Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento, 1986. p. 129-148.

CONNEL, S.; LAURICELLA, A.; WARTELLA, E. Parental Co-Use of Media Technology with their Young Children in the USA. *Journal of Children and Media*, vol 09, n. 01, p. 05-21, 2015.

CORRÊA, L. *Eu tenho "Insta": infâncias, consumo e redes sociais, os usos e apropriações do aplicativo Instagram por crianças na cidade de São Paulo*. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo) - Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2015.

DA SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, v. 23, n. 1, p. 41-64, 2005.

DA MATA, R. *Relativizando*. Petrópolis: Vozes, 1981.

DAMKJAER, M. S. Sharenting = Good Parenting? Four Parental Approaches to Sharenting on Facebook. In: MASCHERONI, G.; PONTE, C.; JORGE, A. (ed.) *Digital Parenting*. The Challenges for Families in the Digital Age. Göteborg: Nordicom, 2018. p. 209- 218.

DANEELS, R.; VANWYNSBERGHE, H. Mediating social media use: connecting parents' mediation strategies and social media literacy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, vol. 11, n. 03, 2017.

DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.

SUMÁRIO

DESJEUX, D. *O Consumo: Abordagens em Ciências Sociais*. Maceió, EDUFAL, 2011.

DORETTO, J. "FALA CONNOSCO!": o jornalismo infantil e a participação das crianças, em Portugal e no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 25., 2016, Goiânia. *Anais eletrônicos* [...] Goiânia: UFG, 2016. Disponível em: http://www.compos.org.br/biblioteca/comp%C3%B3s-finala_3431.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ESCODA, A. La competencia mediática de la ciudadanía en medios digitales emergentes. *Prisma Social*, n. 20, p. 76-91, mar. 2018.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES. *Estratégia Brasileira Para a Transformação Digital*. Brasília, 2018.

EKSTRÖM, K. M. Consumer Socialization Revisited. In: BELK, R. W. (ed.). *Research in Consumer Behavior*. Bingley: Emerald Group Publishing, 2006. p. 71-98.

ELKIND, D. *Sem tempo para ser criança: a criança estressada*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EU Kids Online. *EU Kids Online: Findings, Methods, Recommendations*. London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science, 2014.

FALCÃO, P. M. de P.; MILL, D. A criança e seu fascínio pelo mundo digital: o que o discurso nos revela. *R. Tecnol. Soc.* v. 14, n. 30, p. 136-153, jan./abr. 2018.

FANTIN, M. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. *Educação Pública*, v. 25, n. 59/2, p. 596-617, 2016.

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 eletrônicos* [...] Porto Alegre. v. 1, 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/11915477-Questoes-e-perspectivas-da-pesquisa-com-e-sobre-criancas-no-contexto-da-midia-e-da-cultura-monica-fantin-ufsc-gilka-girardello-ufsc.html>. Acesso em: 02 fev. 2019.

FEIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias da juventude. *Revista Sociedade e Estado*, vol. 25, n. 02, maio/ago. 2010, p. 185-204.

SUMÁRIO

FOLINO JR., A. *Visibilidade mediática, identidade e imaginário infantil na cibercultura: as múltiplas identidades da criança em plataformas virtuais de relacionamento*. 2014. 102 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FOUCAULT, M. (1983) *Vigiar e Punir*. 41 ed. Petrópolis:Vozes, 2013.

FRANÇA, V. F. Contribuições de G.H. MEAD para pensar a comunicação. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 16., 2007, Curitiba. *Anais eletrônicos* [...] Curitiba: UTP, 2017. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_219.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA CRIANÇAS (UNICEF). *Pobreza na Infância e na Adolescência*. 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em 27 ago. 2019.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GEERTZ, C. (1926) *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LT, 2008.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GLOBAL KIDS ONLINE RESEARCH TOOLKIT. Qualitative Guide, Global Kids Online, 2016. Disponível em: <http://globalkidsonline.net/wp-content/uploads/2016/04/Qualitative-toolkit-guide-final-26-Oct-16.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

HASEBRINK, U.; HADDON, L.; LIVINGSTONE, Sonia; ÓLAFSSON, K. *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: crossnational comparisons for EU Kids Online*, 2nd edition. LSE, London: EU Kids Online, 2009.

HJARVARD, S. Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. *Matrizes*, São Paulo, ano 5, n.2, p. 53-91, jan./jun. 2012.

HUK, T. Use of Facebook by Children Aged 10 – 12 . Presence in Social Media Despite the Prohibition. *The New Educational Review*, p. 17-28, dez. 2016.

INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION. The current State of ICTs. In: INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION. *Measuring the Information Society Report*, vol. 01, Geneva, 2018, p. 01-17. Disponível em: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2018/MISR-2018-Vol-1-E.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

JAMES, A.; JAMES, A. *Key concepts in childhood studies*. London: Sage, 2014.

SUMÁRIO

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOGADORES de RPG roubam fotos de crianças para promover fetiche no Instagram. G1, 05 ago. 2015. Tecnologia e Games. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/08/jogadores-de-rpg-roubam-fotos-de-criancas-para-promover-fetiche-no-instagram.html>. Acesso em 15 fev. 2020.

JOHN, D. R. Consumer socialization of children: a retrospective look at twenty-five years of research. *Journal of Consumer Research*, vol. 26, p. 183-213, dez. 1999.

JOHNSON, R. What is cultural studies anyway? *Social Text*, n. 16, 1986-1987, pp. 38-80.

KATZ, E.; GUREVITCH, M.; HAAS, H. On the Use of the Mass Media for Important Things. *American Sociological Review*, vol. 38, n. 2, p. 164-181, 1973.

KELLNER, D. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KITZINGER, J. The methodology of focus group: the importance of interaction between research participants. *Sociology of health and illness*, vol. 16, n. 01, p. 103-121, 1994.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRIPPENDORFF, K. *Content analysis: na introduction to its methodology*. 2 ed. California: Sage Publications, 2004.

LINN, S. *Criança do consumo – a infância roubada*. Trad. Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LIVINGSTONE, S. Internet Literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. *Matrizes*, São Paulo, ano 4, n. 2, p. 11-42, jan./jun. 2011.

LIVINGSTONE, S. Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, vol. 39, n. 03, p. 283-303, 2014.

LIVINGSTONE, S. *Method Guide 1: a framework for researching Global Kids Online*. London School of Economics and Political Science, nov./2016. Disponível em: <http://globalkidsonline.net/wp-content/uploads/2016/05/Guide-1-Research-framework-Livingstone.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

LIVINGSTONE, S.; HADDON, L. Theoretical framework for children's internet use. In: LIVINGSTONE, S.; HADDON, L.; GÖRZIG, A. (ed.) *Children, Risk*

and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective. Policy Press, Bristol, UK, 2012, p. 1-14.

LIVINGSTONE, S.; ÓLAFSSON, K.; STAKSRUD, E.. Risky Social Networking Practices Among “Underage” Users: Lessons for Evidence-Based Policy. *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 18, p. 303-320, 2013.

LIVINGSTONE, S.; ÓLAFSSON, K.; HELSPER, E.; LUPIÁÑEZ-VILLANUEVA, F.; VELTRI, G.; FOLKVORD, F. Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation. *Journal of Communication*, vol. 67, p. 82-105, 2017.

LOBE, B.; LIVINGSTONE, S.; HADDON, L. *Researching children’s experiences online across countries: issues and problems in methodology.* EU Kids Online, Deliverable D4.1. EU Kids Online Network, London, UK. 2007.

LOJAS de brinquedos ficam lotadas no Dia das Crianças. *G1*, 12 out. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/10/12/lojas-de-brinquedos-ficam-lotadas-no-dia-das-criancas.ghtml>. Acesso em: 06 jul. 2020.

LOPES, M. I. V. Mediação e recepção. Algumas conexões teóricas e metodológicas nos estudos latino-americanos de comunicação. *Matrizes*, v.8, n.1, p. 65-80, jan./jun. 2014.

MACEDO, N. M. R. “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, 2014.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, n. 62, p. 193-242, 1993.

MANOVICH, L. *Automating aesthetics: artificial intelligence and visual culture.* Disponível em: http://manovich.net/content/04-projects/101-automating-aesthetics-artificial-intelligence-and-image-culture/automating_aesthetics.pdf. Acesso em 05 mar. 2020.

MARCHI, R. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 02, p. 727-746, abr./jun. 2018.

MARÔPO, L.; SAMPAIO, I. V. S.; MIRANDA, N. P. Meninas no YouTube: participação, celebração e cultura do consumo. *Estudos em Comunicação*, v. 01, n. 26, p. 175-195, mai. 2018.

MARTÍN-BARBERO, J. *Oficio de cartógrafo.* Travesías latinoamericanas de la comunicación em la cultura. México: Fondo de cultura económica, 2002.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 6 ed., 2009a.

MARTÍN-BARBERO, J. Uma aventura epistemológica. *Matrizes*, v. 2, n. 2, p. 143-162, 2009b. Entrevista concedida à Maria Immacolata Vassalo de Lopes.

MARTÍN-BARBERO, J. Diversidade em convergência. *Matrizes*, São Paulo, v.8, n.2, p. 15-33, jul./dez. 2014.

MARTINELLI, F.; MOÍNA, A. Comunicação, consumo e entretenimento no universo infantil: o celular como telefone ou brinquedo? In: VIVARTA, V. (coord.). *Infância e Consumo: estudos no campo da comunicação*. Brasília: ANDI; Instituto Alana, 2009. p. 59-70.

MARTINO, L. M. S.; MARQUES, A. C. S. Afetividade do conhecimento na epistemologia: a subjetividade das escolhas na pesquisa em Comunicação. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 26., 2017, São Paulo. *Anais eletrônicos [...]* São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2017. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/arquivos_2017/trabalhos_arquivo_0XITERQQBVC27EEH5WD6_26_5489_15_02_2017_09_31_42.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

MASCHERONI, G.; ÓLAFSSON, K. *Net Children Go Mobile: risks and opportunities*. Milano: Educatt, 2014.

MASCHERONI, G.; VINCENT, J.; JIMENEZ, E. "Girls are addicted to likes so they post semi-naked selfies": Peer mediation, normativity and the construction of identity online. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, vol 09, n. 01, 2015.

MÁXIMO, T. *Público ou privado? A compreensão de crianças cearenses sobre privacidade online*. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MÁXIMO, T. SAMPAIO, I. S. V. Uso compartilhado do celular por crianças e familiares: implicações para privacidade on-line e mediação parental. *Mídia e Cotidiano*, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 01, p. 55-73, jan./abril 2020.

MCCRACKEN, G. *Cultura e consumo: novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das atividades de consumo*. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

MEAD, G. H. *Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

SUMÁRIO

MEYROWITZ, J. *Analysing Media: Metaphors as Metodologies*. 1980. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED206030.pdf>. Acesso em: 02 maio. 2018.

MEYROWITZ, J. *No sense of place: the impact of eletronic media on social behavior*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

MCDONALD-BROWN, C.; LAXMAN, K.; HOPE, J. An exploration of the contexts, challenges and competencies of pre-teenage children on the internet. *Int. J. Technology Enhanced Learning*, vol. 8, n. 1, p. 01-16, 2016.

MCLUHAN, M. [1964] *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 2007.

MILLER, D. Consumo como cultura material. *Horizontes Antropológicos*, ano 13, n. 28, p. 33-63, jul./dez. 2007.

MIRZOEFF, N. *An introduction to visual culture*. Londres: Taylor & Francis Group, 2005.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORGAN, D. L.; KRUEGER, R. A. When to use focus group and why. In: MORGAN, D. L. *Successful focus groups: advancing the state of art*. Newsbury Park, CA: Sage Publications, 1993, p. 3-9.

NEUENDORF, K. A. *The content analysis guidebook*. California: Sage Publications, 2002.

OLIVEIRA, A. Como lidar com meu filho pré-adolescente? *Blog da leiturinha*, 22 jul. 2020. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/como-lidar-com-meu-filho-pre-adolescente/>. Acesso em: 25 jul. 2020.

OTHON, R. A. A.; COELHO, M. G. P. Infância capitalizada nos processos comunicacionais em rede: Estudo exploratório sobre o consumo midiático de crianças entre 10 e 12 anos. *Revista Mídia e Cotidiano*, vol. 14, n. 01, p. 74-95, jan./abril. 2020.

OTHON, R. A. A.; COELHO, M. G. P. Retratos da “Geração Digital”: Um Estudo Exploratório Sobre o Consumo Midiático e a Sociabilidade em Rede na Infância. *Comunicação & Sociedade*. No prelo.

PAGNI, P. A. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010.

SUMÁRIO

PARISER, E. *The filter bubble: what the internet is hiring from you*. Londres: Penguin, 2011.

PAIVA, J. F.; SATLER, L. L. O Role-Playing Game (RPG) no Instagram potencializa o racismo? In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE, 21., 2019, Goiânia. *Anais eletrônicos* [...] Goiânia: UFG, 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/centrooeste2019/resumos/R66-0385-1.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

PEREIRA, R.M. R. Crianças nas redes sociais online. In: SIMPÓSIO LUSOBRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 2., 2014. *Anais eletrônicos* [...] Disponível em: <http://docplayer.com.br/7334042-Crianças-nas-redes-sociais-online-novas-sociabilidades-e-desafios-para-a-pesquisa.html>. Acesso em: 15 jul. 2017.

PONTE, C. Kids Online na Europa e no Brasil. Desafios para a pesquisa comparada sobre as práticas de crianças e adolescentes na Internet. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, ano 09, vol. 09, p. 13-42, ago. 2012.

PONTE, C. Crescendo em tempos digitais: as crianças e os jovens na relação com os média digitais. *Digital Media Portugal*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), p. 15-26, 2016.

PONTE, C.; BATISTA, S. *EU Kids Online Portugal*. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (09-17 anos). EU Kids Online e NOVA FCSH, 2019.

PONTES, F. A.; MAGALHÃES, C. M.A Transmissão da Cultura da Brincadeira: algumas Possibilidades de Investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 16, n. 01, p. 117-124, 2003.

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

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *MCB University Press*, vol. 9, n. 5, out. 2001.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

PROUT, A.; JAMES, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: PROUT, A.; JAMES, A. *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge, 1997. p. 7-33.

SUMÁRIO

QUINN, S.; OLDMEADOW, J. A. Is the igeneration a 'we' generation? Social networking use among 9- to 13-year-olds and belonging. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 31, p. 136-142, 2013a.

QUINN, S.; OLDMEADOW, J. A. The Martini Effect and Social Networking Sites: Early adolescents, mobile social networking and connectedness to friends. *Mobile Media & Communication*, vol 01, n. 02, p. 237-247, 2013b.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 02, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". Trad. Maria Letícia Nascimento. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 01, p. 199-211, jan./abr. 2011.

RASMUSSEN, K. Places for children – children's places. *Childhood*, Londres, vol. 11, n. 02, p. 155-173, maio 2004.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REGO, T. C. (Org.). *Cultura e Sociologia da Infância: a criança em foco. Publicação Especial da Revista Educação*. 1. ed. São Paulo: Editora Segmento, 2013.

ROBERTS, D. F.; FOEHR, U. G.; RIDEOUT, V. *Generation M: media in the lives of 8-18 year-olds*. Kaiser Family Foundation Study, 2005.

RONSIMI, V. V. M. A perspectiva das mediações de Jesús Martín-Barbero (ou como sujar as mãos na cozinha da pesquisa empírica de recepção). In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 19., 2010, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos [...] Rio de Janeiro: PUC, 2010*. Disponível em: http://compos.com.puc-rio.br/media/gt12_veneza_ronsini.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

SAMPAIO, I. V. S.; PONTE, C. *TIC Kids Online Brasil-Portugal*. Relatório de pesquisa. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2017.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, ano 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SUMÁRIO

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 09-30.

SÉRVIO, P. O que estudam os estudos da cultura visual? *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, vol. 07, n. 02, p. 196-215, mai./ago. 2014.

SILVERSTONE, R.; HADDON, L. Design and the Domestication of Information and Communication Technologies: Technical Change and Everyday Life. In: SILVERSTONE, R.; MANSELL, R. (ed). *Communication by Design*. The Politics of Information and Communication Technologies. Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 44-74.

SILVERSTONE, R.; HIRSCH, E.; MORLEY, D. Tecnologías de la información y de la comunicación y la economía moral de la familia. In: SILVERSTONE, R.; HIRSCH, E. (org.). *Los efectos de la nueva comunicación*: El consumo de la moderna tecnología en el hogar y em la familia. Barcelona: Bosch, 1996. p. 39- 57.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 07-31, mar. 2001.

SONTAG, Susan. *Sobre Fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUSA, N. J.; BRENAND, E. G. de G. Ser/estar junto juvenil na contemporaneidade: um olhar de Bauman e Maffesoli. *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*, vol. 09, n. 24, p. 245-264, mai. 2012.

SOZIO, M. E.; PONTE, C.; SAMPAIO, I. V.; SENNE, F.; ÓLAFSSON, K.; ALVES, S.; GARROUX, C. *Children and Internet use: A comparative analysis of Brazil and seven European countries*. London: London School of Economics, EU Kids Online, jul. 2015.

STASOVA, L.; KHYNOVA, J. *Internet social networks as important agents of social inclusion for contemporary children and youth*. In: SHS Web of Conferences, 2. Les Ulis: EDS Science, 2012.

STEARNS, P. N. *A infância*. São Paulo: Contexto, 2006.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. *Cultura Infantil*: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TAHIR, T.; HUSIN, M.; MALIM, N. *Children and Social Media Usage: Malaysian Initial Perspective*. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTER AND INFORMATION SCIENCES, 3., 2016.

TANNOCK, S. Nostalgia critique. *Cultural Studies*, vol. 9, n. 03, p. 453-464, 1995.

SUMÁRIO

TAPSCOTT, D. *Geração Digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net*. Trad. Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1999.

TAPSCOTT, D. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TASCHNER, G. Raízes da cultura do consumo. *Revista USP*, São Paulo, n. 32, p. 26-43, dez. 1996/fev. 1997.

TOMAZ, R. A invenção dos tweens: juventude, cultura e mídia. *Intercom – RBCC*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 177-202, jul./dez. 2014.

TOMAZ, R. Youtube, Infância e Subjetividades: o caso Júlia Silva. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 25., 2016, Goiânia. *Anais eletrônicos* [...] Goiânia: UFG, 2016a. Disponível em: http://www.compos.org.br/biblioteca/comp%C3%B3s2016_gtculturadasm%C3%ADdias_3339.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

TOMAZ, R. “Criança pode cantar e dançar funk?” – as repercussões dos vídeos de MC Melody e as disputas no campo da infância. *Estudos Semióticos*, vol. 12, n. 02, p. 90-97, dez. 2016b.

TOMAZ, R. *O que você vai ser antes de crescer?* – Youtubers, Infância e Celebridade. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017a.

TOMAZ, R. Infância e mídia: breve revisão de um campo em disputa. *Contracampo*, v. 35, n. 3, p. 272-294, dez.2016/mar2017b.

TOMAZ, R. *Da negação da infância à invenção dos tweens: imperativos de autonomia na sociedade contemporânea*. Curitiba: Appris, 2019.

TRAVANCAS, I. *Fazendo etnografia no mundo da comunicação*. In BARROS, A. e DUARTE, J. (orgs.), *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2006, p. 98-109.

UNITED NATIONS. The Millenium Development Goals Report. Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. Relatório. New York, 2015. Online.

URBIM, E. O fim da infância (1850-2009). *Super Interessante*, mar. 2011. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/o-fim-da-infancia-1850-2009/>. Acesso em: 13 maio. 2019.

SUMÁRIO

VAN DEURSEN, A. J.; VAN DIJK, J. AGM. The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*, vol. 21, n. 02, p. 354-375, 2019.

VAN DIJK, J. Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, vol. 34, p. 221-235, 2006.

VALENTINE, G.; HOLLOWAY, S. Cyberkids? Exploring Children's Identities and Social Networks in On-line and Off-line Worlds. *Annals of the Association of American Geographers*, vol. 92, n. 02, p. 302-319, 2002.

VELHO, G. Observando o familiar. In: VELHO, G. *Individualismo e cultura*: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999. p. 123-132.

VELHO, G. O desafio da proximidade. In: VELHO, G.; KUSCHNIR, Karina (Org.). *Pesquisas urbanas*: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003. p. 11-19.

VIVARTA, V. (ed.). *Regulação de Mídia e Direitos das Crianças e dos Adolescentes: uma análise do marco legal de 14 países latino-americanos, sob a perspectiva da promoção e proteção*. Brasília: ANDI, 2008.

VIVARTA, V. (ed.). *Infância e comunicação: referências para o marco legal e as políticas públicas brasileiras*. Brasília: ANDI, 2011.

WARD, S. Consumer socialization. *Journal of Consumer Research*, vol. 01, p. 01-14, set. 1974.

WARDE, M. J. G. Stanley Hall e o child study: Estados Unidos de fins do século XIX e começo do século XX. *Rev. Bras. Hist. Educ.*, Maringá, v. 14, n. 2 (35), p. 243-270, maio/ago. 2014.

WEEDEN, S.; COOKE, B.; MCVEY, M. Underage children and social networking. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 45, n. 3, p. 249-262, 2013.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Revista Sociedade e Estado*, vol. 25, n. 02, maio/ago.2010, p. 205-224.

WINN, M. *Children without childhood*. Harmondsworth: Penguin, 1984.

APÊNDICE – DIÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa com crianças é permeada por uma série de abordagens éticas e especificidades que devem ser levadas em consideração para que os aspectos sobre a infância, vistos ao longo do livro, sejam respeitados. Dessa maneira, neste apêndice apresento as fases da pesquisa realizada no doutorado para um aprofundamento das questões metodológicas que envolvem o campo.

A ESCOLHA DO TEMA

O interesse em investigar a relação entre infância e mídia partiu de uma experiência pessoal. Informalmente, uma (hoje) adolescente de 17 anos é acompanhada há cerca de seis anos. Estudante de uma escola privada, gosta de ler, escrever, ouvir música, assistir a séries, entre outras atividades que não a destoam dos outros jovens da mesma faixa etária.

Além da rotina escolar – que pode ser traduzida na necessidade de estudo que a preparará para o mercado de trabalho e supostamente deverá ajudá-la a ter uma visão crítica dos fatos sociais –, há outra característica que a torna uma “típica” adolescente: a posse e uso de um *smartphone*. Observar a rotina de Clara¹⁰⁰, intitulada muitas vezes de *viciada em celular*, me fez questionar as modalidades de consumo, as formas de apropriação e negociação, as lógicas em rede

SUMÁRIO

100 Nome fictício para preservar a identidade da criança.

e as produções simbólicas que emergem a partir da sua frequente conectividade com o mundo.

A princípio, essa relação de afeto em algum momento me fez insegura e com receio que o excesso de subjetividade poderia prejudicar a análise racional de dados e informações aqui expostas. Entretanto, ressaltar o subjetivo na prática epistemológica não significa necessariamente polarizar os resultados entre a subjetividade e a objetividade, mas entender que o ato de estudar e pesquisar determinado tema mobiliza energias intelectuais, cognitivas e principalmente afetivas (MARTINO; MARQUES, 2017). “Pesquisamos o que nos incomoda, nos atinge, nos afeta, seja como indivíduos, seja como membros pertencentes a um determinado grupo. [...] Esse afeto pode ter várias dimensões, da curiosidade intelectual até a ligação emocional / vivencial com determinado tema” (MARTINO; MARQUES, 2017, p. 6).

A ligação emocional e vivencial se ligou à curiosidade intelectual pelo interesse nos estudos da comunicação digital e das novas tecnologias, que perpassaram a minha trajetória acadêmica no mestrado, quando investiguei temáticas relacionadas à cultura das imagens, celebração de indivíduos na internet, espetacularização, visibilidade e exibicionismo em redes sociais *online*. O momento coincidiu com uma fase no pensamento *mainstream* dos estudos da cibercultura: mobilizações que alertam sobre riscos da exposição *online*, da quebra do paradigma público-privado e do contato excessivo com tecnologias midiáticas. Por consequência, passou-se a investigar o consumo midiático com o intuito de buscar modos de vivenciá-lo com discernimento.

SUMÁRIO

FAMILIARIZAÇÃO E DISTANCIAMENTO

A relação de afeto e a suposta familiaridade com o objeto/sujeito de pesquisa trouxeram a necessidade de refletir sobre um tema presente nas investigações científicas, guiadas por princípios metodológicos objetivos: os movimentos de familiarização e distanciamento, debatidos aqui a partir de discussões do campo etnográfico.

Por muito tempo, a etnografia foi encarada como um método para analisar sociedades exóticas, distantes, primitivas, diferentes da cultura da qual fazia parte o pesquisador, visto que a antropologia, área que comumente adota o método, se caracteriza por ser uma disciplina que tem como eixo central a diferença (TRAVANCAS, 2006) e apresenta uma série de estudos em sociedades distantes¹⁰¹. Porém, no início do século XX, um grupo de cientistas sociais, sobretudo da Escola de Chicago, direcionou suas pesquisas de perspectiva multidisciplinar para a sociologia urbana, que focava trabalhos sobre suas cidades, os seus bairros, os seus habitantes e as suas profissões.

No Brasil, isso veio a acontecer de forma sistemática a partir da década de 70 (VELHO, 2003). “Um de seus principais expoentes, Robert Park (1997), sociólogo que antes de entrar para a carreira acadêmica trabalhou como jornalista, vai entender e definir a cidade como um laboratório social” (TRAVANCAS, 2006, p. 100).

O contato com o suposto familiar trouxe, para o campo científico, uma questão acerca da validade da pesquisa: só um observador proveniente de uma cultura distante e diferente poderia trazer a objetividade necessária para a análise? (COSTA, 1986).

¹⁰¹ Como o de Bronislaw Malinowski, cuja primeira experiência de campo aconteceu na Melanésia, entre os mailu em 1914; e as análises das dimensões culturais da política, da religião e dos costumes sociais de Geertz (2008), que se apoiou, dentre outros exemplos, na etnografia da briga de galos balinense e na análise dos sistemas de casamento em parentesco europeus medievais, casos clássicos da antropologia cultural.

Costa (1986), Velho (1999, 2003) e Da Silva, Barbosa e Kramer (2005) relativizam a suposta proximidade que o pesquisador tem com o seu campo de pesquisa quando ele é o seu próprio lugar, e colocam outras problemáticas envolvidas na relação entre pesquisador e objeto.

No caso da pesquisa urbana, por exemplo, há outros tipos de distância que podem superar a distância física, como a social e a psicológica. Muitas vezes o que o pesquisador encontra pode ser familiar em termos físicos/geográficos, mas há uma diferença entre aquilo que lhe é familiar e aquilo que lhe é, de fato, conhecido (VELHO, 1999). Além disso, a efetiva familiaridade pode trazer uma espécie de automatismo e naturalização para o campo, os quais deixam passar para o nível do inconsciente detalhes que não são explicitamente percebidos – o que pode acontecer também com pesquisadores experientes, habituados com aquela área de investigação.

Por outro lado, sinais sociais que geralmente identificamos em sociedades familiares podem ser ocultados e não reconhecidos quando pesquisamos em uma cultura exótica e estranha. Isto é, “se numa floresta de desconhecidos não se distingue o singular, na banalidade do familiar não se distingue o comum” (COSTA, 1986, p. 147).

Costa (1986) e Velho (1999) reforçam ainda que, qualquer que seja a naturalidade do pesquisador e sua relação com o objeto, a realidade sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, que tem estatutos sociais específicos. Nas palavras de Geertz (2008, p. 07), “[...] o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem”.

Em outras palavras, o olhar do investigador e, consequentemente, as análises, são orientados subjetivamente por determinadas escolhas e pela sua bagagem teórica. O material coletado deve ser compreendido reflexivamente, pois é um produto desse

SUMÁRIO

processo interpretativo e do constante confronto do investigador consigo próprio e com a alteridade do outro (PROUT; JAMES, 1997; SARMENTO; PINTO; 1997). Essa subjetividade não invalida a cientificidade da pesquisa, mas demanda um reconhecimento por parte do observador, que deve “reconhecer seus próprios limites, explicitar o ponto de vista de onde realiza a investigação, se inquietar, indagar” (DA SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 43).

A pesquisa com crianças em escolas urbanas tem mostrado que, apesar de haver certa familiaridade com o território e com as culturas apresentadas de forma geral, existe um distanciamento provocado principalmente pelas diferenças evidentes entre crianças e adultos. Desse modo, há dois movimentos que precisam ser realizados durante a investigação, determinantes para o planejamento dos procedimentos metodológicos: familiarização e distanciamento (DA MATA, 1981).

O primeiro deriva da presença do pesquisador no campo, do contato com as crianças para que se possa observar e compreender os fenômenos a partir do olhar delas. Já o segundo decorre do acionamento de um conjunto de ferramentas teóricas e metodológicas, que devem ser rigorosamente seguidas do início ao fim da pesquisa – como a realização da pesquisa bibliográfica, a escolha justificada de teorias e conceitos e os procedimentos metodológicos válidos e, se possível, testados. Há, também, a questão da relativização do lugar do pesquisador, o qual deve colocar-se no lugar do outro, possibilitando uma postura que não seja etnocêntrica (VELHO, 1999, 2003) e, no caso dos estudos com crianças, adultocêntrica.

É por meio do olhar de alteridade que adquirimos a capacidade de ver o exótico no familiar, estranhando e se distanciando do objeto/ sujeito de estudo – aquilo que Marchi (2018, p. 739) denomina de “sensação esquizofrênica” ou “consciência externa” como um “olho de fora” que a observava observar as crianças, e que a fazia refletir sobre a sua presença entre elas.

SUMÁRIO

Ao refletir sobre metodologias investigativas com crianças, Delgado e Müller (2005) identificam a ausência das vozes das crianças nas pesquisas brasileiras, que são construídas em torno de referenciais analíticos universais e representações hegemônicas, tratando, muitas vezes, a criança como um ser ideal e abstrato.

Essas investigações são permeadas por desafios metodológicos que precisam ser levados em consideração desde o planejamento da pesquisa até a redação final do trabalho, uma vez que, por mais que a infância em ambientes urbanos e familiares não nos seja uma construção social e cultural fisicamente distantes, o fato de sermos adultos acaba nos distanciando e tornando a criança um sujeito “exótico” do ponto de vista psicológico e social.

Para as pesquisadoras, o principal desafio é “romper com estereótipos e preconceitos sobre as crianças e suas culturas, para nós ainda estranhas e exóticas” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 168). O processo de familiarização possibilita pensar não apenas realista e concretamente *sobre* as crianças – que, de objetos, se tornam os nossos sujeitos de estudo –, mas, o que é mais importante, viabiliza pensar criativa e imaginativamente *com* elas.

Esse posicionamento é especialmente reforçado quando consideramos a opinião e perspectiva das crianças ao longo da pesquisa. Seria problemático trabalhar somente com opiniões dos adultos a respeito das experiências e sentidos das crianças com as mídias (LOBE; LIVINGSTONE; HADDON, 2007). É importante que entendamos a perspectiva das crianças e vejamos o mundo com seus olhos, numa tentativa de descentrar nosso olhar de adultos para entender mundos sociais e culturais a partir de suas práticas e produções de sentidos mediados pelas tecnologias midiáticas. Isso não significa desprezar o conhecimento acumulado até então, mas reconhecer o papel das crianças como participantes e suas produções como recursos para o avanço no campo (TOMAZ, 2017a).

SUMÁRIO

Ao longo do trajeto, busquei, portanto, desenhar metodologicamente minha pesquisa de maneira que as abordagens e procedimentos adotados pudessem trazer as vozes e pontos de vista das crianças. A partir disso, Marchi (2018) ressalta o duplo e imbricado significado do “dar voz”: o primeiro sentido, referente à posição política assumida pelo pesquisador de olhar para uma minoria sociológica, as crianças, que até a década de 1990 eram estudadas pela concepção psicológica do desenvolvimento (PROUT; JAMES, 1997); e o segundo, o de ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os seus modos de pensar e agir.

OS PARTICIPANTES: DE CRIANÇAS A *TWEENS*

As noções relativas ao conceito de “*children*” e sua tradução direta “crianças” são abordadas de diferentes maneiras nas pesquisas sobre infância e juventude – um traço cultural e regulatório. No Brasil, legislativamente os termos “criança” e “adolescente” são utilizados com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), amplamente difundido, que os diferencia pela faixa etária: criança até 12 anos incompletos, e adolescentes entre 12 e 18 anos.

Enquanto isso, na maioria das jurisdições, a idade legal mínima para se utilizar recursos de *sites* como Facebook, Instagram e YouTube é de 13 anos, muitas delas com base na legislação estadunidense representada pelo *Children's On-line Privacy Protection Act* (COPPA), que considera a criança como aquele indivíduo abaixo de 13 anos. Temos, ainda nesse âmbito, a Convenção sobre os Direitos da Criança, que entende a criança como todo ser humano com menos de 18 anos de idade.

Em termos de pesquisa, encontrei investigações sobre infância e crianças que adotam, em muitos casos, *corpus* formados

SUMÁRIO

por sujeitos que não necessariamente são delimitados por esses números, abarcando idades que chegam até os 16 anos (como as de DORETTO, 2016; MASCHERONI; VINCENT; JIMENEZ, 2015; QUINN; OLDMEADOW, 2013a, 2013b; e VALENTINE; HOLLOWAY, 2002). Outras nacionais incluem pessoas de 12 anos como crianças, “contrariando” – em termos de nomenclatura – o ECA (dentre elas, as de CORRÊA, 2015; FOLINO JR., 2014 e MÁXIMO, 2017). Assim, o campo científico apresenta uma construção da infância que vai além da idade e busca equilibrar os aspectos cultural e natural por meio de recortes etários.

O problema em ler outras empirias e recortar a própria somente pela lente da faixa etária nos leva a confusões terminológicas e a pensar nas noções de infância mediadas apenas por questões biológicas. Porém, mesmo que se considere a infância como uma categoria estrutural, as diferenças sociais e culturais que se constroem entre grupos de distintas idades, principalmente as diferenciações de *status* e marcações de grupos criadas pelas próprias crianças (BUCKINGHAM, 2007), são relevantes em inúmeras práticas e subjetividades, incluindo aquelas relacionadas ao consumo midiático (ROBERTS; FOEHR; RIDEOUT, 2005).

O recorte foi realizado, então, com vista aos diferentes comportamentos existentes entre grupos: participaram da pesquisa empírica estudantes do Ensino Fundamental, que se aproximam em termos de cultura de pares e, em relação à faixa etária, têm entre 10 e 12 anos de idade. O grupo foi composto de crianças que, além de estarem incluídas nessas “definições”, tinham acesso à internet e aos *sites* de redes sociais, afirmaram querer participar da pesquisa e apresentaram os termos de autorização assinados¹⁰².

SUMÁRIO

102 Foram distribuídos 52 termos nas duas escolas pesquisadas, em duas turmas de cada instituição, com retorno de 33 devidamente assinados. Na escola privada, a distribuição foi feita a partir de sorteio, uma vez que as turmas eram mais numerosas.

Ressalta-se, nesse panorama, que essas crianças estão situadas em uma categoria específica: a pré-adolescência. Para além de características físicas e biológicas identificadas para que esses jovens fossem enquadrados em um período imediatamente posterior à infância, é importante que se evidencie a constituição social dos pré-adolescentes e os atributos e comportamentos associados a sua produção identitária.

De uma hora para outra seu pequeno não cumpre mais regras nem combinados? É sempre do contra, tem mania de reclamar e coloca defeito em tudo? Briga o tempo todo com o irmão, tem argumentos na ponta da língua e sempre se sente injustiçado? Só quer saber de celular e computador? É, esses são sinais de que o seu filho já não é mais aquela criancinha que costumava ser. Ele está deixando a infância para trás, para entrar na pré-adolescência. Essa transição começa por volta dos 10 anos de idade, quando a segunda infância termina e a puberdade se inicia. Se estende até os 14 anos, quando começa a adolescência. (OLIVEIRA, 2020, online).

O trecho acima, retirado de uma matéria publicada no Blog da Leiturinha, clube de assinatura de livros infantil, retrata em parte a “estrutura de ‘estágios e scripts’ quanto ao desenvolvimento da criança e do adolescente [...], os quais são tomados como critérios de normalidade” (TOMAZ, 2019, p. 67). Esses aspectos são constantemente configurados e reforçados pelas *tecnologias terapêuticas* e pelas *tecnologias de consumo*, as quais buscam definir saberes oriundos de especialistas e estilos de vida que vão conduzir os comportamentos dos sujeitos.

Amparados por aspectos políticos e sociais característicos da pós-modernidade, que alinham a liberdade, a autonomia e o governo de si em conformidade com os ideais do neoliberalismo (TOMAZ, 2019), os pré-adolescentes são categorizados como estando entre a infância e a adolescência. Nessa conjuntura, os chamados *tweens* (do inglês *between*, que indica uma posição entre dois lados, elementos

SUMÁRIO

ou extremidades) são inscritos na experiência do ser jovem, condição cada vez mais procurada, valorizada e estendida, tanto aos mais velhos quanto aos mais novos.

A negação da infância e o consumo de bens simbólicos e materiais constituem fatores-chaves para o acesso a essa experiência. Desse modo, os meios de comunicação e os meios de consumo são instrumentos determinantes nas definições dos pré-adolescentes, impelidos a crescer e ser alguém, a ter mais participação e poder de escolha, e a serem empoderados, criativos e conectados (TOMAZ, 2019). Portanto, ainda que consideradas dentro do escopo da infância, as crianças participantes desta pesquisa se encontram em uma fase/ período com características específicas, as quais devem ser apreciadas na interpretação de suas falas e diálogos.

A escolha em se trabalhar com crianças nessa faixa se mostrou relevante na medida em que McDonald-Brown, Laxman e Hope (2016) alertam para a importância de se estudar práticas e usos das redes sociais por crianças menores de 12 anos, o que pode ser explicado por duas razões. Na primeira, crianças estão acessando a internet cada vez mais cedo e criando perfis em *sites* de redes sociais independentemente da política de idade mínima estabelecida por eles, parcialmente porque não há mecanismos disponíveis que impeçam, de fato, o processo de registro por menores (WEEDEN; COOKE; MCVEY, 2013). Na segunda, as investigações entre adolescentes e jovens são mais numerosas, o que aponta para a necessidade de conhecer os hábitos e experiências de outros grupos, conforme argumentam Quinn e Oldmeadow (2013a), Livingstone (2014), McDonald-Brown, Laxman e Hope (2016) e Tahir, Husin e Malim (2016), dentre outros.

Traçar essa configuração de pesquisa também foi importante para que eu pudesse dialogar com os estudos quantitativos e

SUMÁRIO

qualitativos que passaram a investigar a utilização de *sites* de redes sociais por crianças menores de 13 anos nos últimos anos¹⁰³.

Outro critério de recorte se deu em razão de dois dos questionamentos levantados durante o percurso de pesquisa: quão influentes são os contextos sociais nos usos e negociações das crianças com o digital? Em vista disso, a pesquisa de campo foi realizada em duas escolas (ambientes em que há maior oportunidade de contato com um grande número de crianças e onde circulam fortes culturas de pares), uma do sistema privado de ensino e outra do sistema público, onde frequentam estudantes de distintos contextos socioeconômicos. Por critérios de conveniência, selecionamos a mesma instituição pública onde foi feita a pesquisa exploratória¹⁰⁴, além de uma instituição privada localizada também em Natal/RN.

Ambas apresentam contextos sociais bastante distintos. A escola privada é localizada em uma das principais avenidas da região administrativa Sul, que apresenta rendimento nominal médio mensal de 3,45 salários mínimos – acima da média do município, que é de 1,78. De modo mais específico, 20% dos domicílios particulares permanentes do bairro em que a instituição está situada têm uma renda mensal domiciliar per capita de mais de 5 a 10 salários mínimos (percentual mais representativo dentre as outras categorias).

Vista como uma das principais e mais caras escolas privadas da cidade, apresenta uma rica infraestrutura, com *Wi-Fi* em toda a escola, salas com ar condicionado, biblioteca ampla, laboratório de informática equipado com *notebooks*, laboratório de química/física, quadra poliesportiva, parques recreativos, lanchonete/loja (onde os estudantes podem comprar seus lanches), piscina, entre outros.

SUMÁRIO

103 Como os de EU Kids Online (2014), Barbovski, Macháckov e Ólafsson (2015), Huk (2016), Tahr, Husin e Muslim (2016) e Comitê Gestor da Internet no Brasil (2019a).

104 Ver Othon e Coelho (2020).

Por sua vez, a escola pública é situada na Região Administrativa Oeste, cujo rendimento nominal médio mensal é de 0,99 salário mínimo. Entre os domicílios particulares permanentes do bairro em que a instituição está situada 3,42% têm uma renda mensal domiciliar per capita de mais de 5 a 10 salários mínimos, e 33,68% com mais de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo, sendo este o percentual mais representativo dentre os outros¹⁰⁵. A escola possui salas com ventiladores, uma pequena sala de leitura, uma sala com computadores e acesso à internet, quadra poliesportiva, parque recreativo e cozinha, onde os alunos recebem a merenda escolar.

DESAFIOS E QUESTÕES ÉTICAS NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS

Os estudos com crianças carregam particularidades do campo que precisam ser pensadas e esclarecidas para sua validação. Há dois aspectos levantados, constituídos pelas relações de poder entre adultos e crianças, que merecem atenção: a preocupação em criar ambientes adequados e propícios para as crianças se expressarem sem constrangimentos ou desconfortos; e o uso de estratégias de ordem prática ou operacional que implicam questões de ordem ética, as quais abarcam a garantia de proteção durante e depois da pesquisa em campo, a divulgação dos resultados e o respeito à vontade da participação. À vista disso, é necessário que se compreenda os desafios e a dimensão ética da pesquisa com crianças, cujas origens estão ligadas a transformações no estatuto teórico e social da criança e da infância, que passou a compreendê-las como sujeitos de direitos.

SUMÁRIO

105 Fonte: SEMURB - DIPE com dados do-IBGE (Censo 2010).

Em seus relatos sobre experiências de pesquisas etnográficas com crianças nos Estados Unidos e na Itália, Corsaro (2005) explana os desafios de se adentrar e ser aceito no mundo infantil por causa de diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de distinção comunicativa e cognitiva, poder (real e percebido) e tamanho físico, caso da passagem transcrita abaixo.

Entro no pátio externo de recreio da pré-escola e me dirijo até duas meninas de 4 anos, Betty e Jenny, que estão sentadas no monte de areia. Assim que me aproximo delas, a Betty diz: “Você não pode brincar com a gente!”

– “Por que não?”, pergunto.

– “Porque é grande demais”, responde a Betty.

(CORSARO, 2005, p. 445-446).

Em suas observações, os adultos geralmente tinham uma postura ativa e controladora em sua interação com os mais jovens, o que o fez adotar uma postura “reativa”, permanecendo em áreas da escola dominadas por crianças (como a casinha de bonecas e a caixa de areia) e aguardando que elas reagissem a sua presença. Ao contrário da figura autoritária, adulta, que fala à criança o que ela deve ou não fazer, o pesquisador procurou ser uma espécie de adulto atípico, um amigo, para ter acesso à cultura de pares e conseguir interpretar como os sujeitos de seus estudos interpretavam o mundo.

Máximo (2017), em sua pesquisa com crianças em Fortaleza, também adotou estratégias que a ajudaram a se aproximar dos sujeitos de maneira sutil e facilitaram a entrada no campo da pesquisa. Além da postura reativa nos primeiros dias de contato, a pesquisadora estabeleceu algumas regras¹⁰⁶ durante as entrevistas a fim de

¹⁰⁶ Durante as entrevistas, a pesquisadora não utilizou roteiros impressos, de modo que foi possível diminuir a sensação de entrevista e aproximar o momento de uma conversa informal, e não sentou frente a frente com o entrevistado, na tentativa de não assumir a postura de interrogador.

transformá-las em conversas, deixando os jovens pesquisados mais familiarizados e à vontade com a situação e minimizando possíveis constrangimentos.

Ao refletir sobre a ideia de entrada reativa e os papéis ou fachadas de adulto atípico ou de amigo, Marchi (2018) critica a postura de Corsaro (2005), comparando-a ao tipo de estratégia utilizada nas empirias realizadas nos anos 80, os métodos etológicos, nos quais a “criança-objeto” não sabia que estava sendo observada/estudada justamente para que se comportasse da maneira mais natural possível. Nessa sequência, aponta para as falhas éticas nos procedimentos metodológicos adotados por ele, que não menciona, “em nenhum dos textos aqui analisados, [...] o fato de ter pedido consentimento ou mesmo comunicado às crianças que estava realizando uma pesquisa sobre ou com (?) elas” (MARCHI, 2018, p. 736-737).

De fato, a crítica é válida na medida em que o pesquisador, ao não informar às crianças e/ou solicitar sua permissão para participar do estudo, atuou no reforço das noções de incompetência infantil. Contudo, defendo a entrada reativa na tentativa de uma aproximação que familiarize o pesquisador e os sujeitos da pesquisa – uma postura que varia de acordo com o ambiente pesquisado. Há uma diferença entre o agir reativamente somente com o intuito da observação, excluindo as crianças como sujeitos e transformando-as em objetos, e com o objetivo de uma aproximação para uma construção conjunta de dados. Marchi (2018), então, deixa claro que a entrada reativa no contexto investigativo não é problemática do ponto de vista ético, contanto que o pesquisador se apresente como tal às crianças e as informe sobre a pesquisa.

Minha entrada em campo começou ainda em 2018, quando realizei uma pesquisa exploratória para me familiarizar com a investigação com crianças. Na ocasião, apresentei-me como pesquisadora e realizei uma observação participante em duas turmas da escola pública munici-

SUMÁRIO

pal. Inicialmente mantive uma postura reativa para que os estudantes se sentissem familiarizados e confortáveis com a minha presença. Embora não tenha constatado nenhum tipo de desconforto ou constrangimento por partes das crianças, foi possível identificar uma diferenciação entre adultos e crianças a partir do momento em que algumas me chamavam de “tia” ou “professora”. Aos poucos, as crianças me tornaram uma espécie de amiga, me incluindo em brincadeiras como adedonha e basquete – embora eu ainda ficasse excluída em alguns momentos, como em determinadas conversas entre pares –, e até atribuindo apelidos carinhosos (na escola, fiquei conhecida como “Barbie”).

Além da lógica adultocêntrica e da entrada em campo, Delgado e Müller (2005) identificam na ética o terceiro desafio a ser superado nas pesquisas com crianças. Tal questão se encontra no cerne dos Estudos da Infância, que passaram a compreender as crianças como sujeitos ativos.

O abandono da lógica da criança passiva ocorreu junto à mudança em seu estatuto social com a proclamação da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que, na sua forma mais básica, incluiu três princípios básicos no tratamento *com* e *das* crianças: proteção, provisão e participação (BLUEBOND-LANGNER; KORBIN, 2007). Teoricamente, a nova dimensão dos direitos de participação garantiu às crianças o direito de voz ativa nos assuntos que lhes afetam¹⁰⁷. Apesar de o texto da Convenção relacionar esse direito a processos judiciais ou administrativos que dizem respeito à criança, a máxima foi levada em conta também nas pesquisas científicas (MARCHI, 2018)¹⁰⁸.

SUMÁRIO

107 Isso pode ser visto no artigo 12: Art. 12: 1 – Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança. 2 – Com tal propósito, proporcionar-se-á à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais de legislação nacional.

108 Os dados gerados nas pesquisas com crianças, por exemplo, priorizam as suas perspectivas e o seu consentimento em participar e gerar esses dados.

Dessa forma, além de uma abordagem teórica mais complexa, a qual toma o universo próprio das crianças como ponto de partida para a formulação de problemáticas e recusa abordagens que pautam somente as concepções adultas para a leitura do problema, o novo posicionamento também trouxe mudanças metodológicas. Dentre elas, a reafirmação de métodos e técnicas que priorizam a recolha das vozes das crianças e seus universos de referência (como os estudos etnográficos [PROUT; JAMES, 1997], as entrevistas biográficas e as histórias de vida), bem como a adaptação dos instrumentos de coleta de dados às linguagens e iconografias das crianças participantes (SARMENTO; PINTO, 1997).

Nesse sentido, há algumas questões de ordem prática que são levantadas no âmbito desta pesquisa e dos estudos com crianças de forma geral, entre elas a nomeação dos sujeitos da pesquisa, a devolução dos dados às crianças, às escolas e às instâncias da vida política e social, a exposição dos rostos¹⁰⁹ e o consentimento e assentimento dos responsáveis e dos participantes do estudo (ALDERSON, 2005; KRAMER, 2002).

A escrita deste texto demandou uma narrativa direta, na qual os sujeitos aparecem nomeados. Mas como nomear essas crianças? Seus nomes verdadeiros deveriam ou não ser explicitados? Essa é uma questão complexa do ponto de vista teórico e metodológico na medida em que, uma vez que a criança tem voz e participa ativamente da pesquisa, deveria se reconhecer no texto em que são escritas as suas próprias histórias.

Por outro lado, pondera-se que o anonimato pode protegê-las nos casos de relatos que possam colocá-las em uma situação de exposição.

SUMÁRIO

109 Não aprofundaremos essa questão nesta pesquisa, uma vez que não trabalhamos com fotografias ou vídeos.

Na forma final dos trabalhos de Algebaile, Leite, Earp e Ferreira, observamos o mesmo problema: o anonimato das crianças. Se isso parece positivo por um lado (o lado que os protegia), o anonimato impediu que esses meninos, expropriados de bens materiais e culturais primários, cujo nome é machucado como eles mesmos o são, tivessem uma identidade na pesquisa, na mesma pesquisa que os considerou como sujeitos e supostamente pretendeu ouvir sua voz. Eles contaram suas histórias, riram e se emocionaram com elas, revelaram segredos, fizeram denúncias, mas embora considerados autores pelo marco referencial que orientou a pesquisa, tiveram sua autoria negada e, no lugar desta importante autoria, mais uma vez foram mantidos anônimos. (KRAMER, 2002, p. 50).

A forma como os nomes são abordados varia de acordo com a escolha metodológica do pesquisador, o que não torna uma pesquisa menos ética do que outra – olhando somente por esse ponto de vista. Tomaz (2017a), por exemplo, utiliza os verdadeiros nomes das crianças *youtubers* ao longo da sua narrativa (autorizados previamente) e atribui iniciais a crianças cujas narrativas biográficas não fazem parte do trabalho, mas contribuem nas entrevistas colhidas; Corrêa (2015), por sua vez, menciona as crianças pelas iniciais do nome e sobrenome; e Macedo (2014) e Máximo (2017), seguindo Kramer (2002), atribuem aos participantes nomes fictícios – alguns escolhidos pelos próprios sujeitos.

Kramer (2002) critica o uso de números, iniciais ou primeiras letras do nome, alegando que eles desconsideram a identidade da criança. Apesar disso, cabe questionar o que torna o nome fictício mais credor de identidade. Não seriam, nesse caso, as iniciais e primeiras letras do nome mais “próximas” ao nome verdadeiro dos participantes e, portanto, mais determinantes da sua condição de sujeito?

A adoção da prática em relação ao nome, independentemente da escolha metodológica do pesquisador, deve ser orientada com o objetivo de respeitar as escolhas dos participantes e evitar que informações indesejadas sejam colocadas em público. Para a fluidez

SUMÁRIO

da narrativa textual, optei pela adoção do pseudônimo, escolhido pelas próprias crianças.

A mesma problematização pode ser feita na identificação das escolas participantes. Ao revelar os seus nomes, corria o risco de as crianças serem identificadas por dois aspectos. Primeiro, pela faixa etária específica desta investigação, que reduz as probabilidades de esses jovens serem identificados. Segundo, e principalmente, pelos contextos inscritos nas suas falas, que foram transcritas e publicadas ao final da tese. Em vista disso, optei pela omissão dos nomes das instituições e pela caracterização de aspectos relevantes para a compreensão dos contextos sociais em que estão inseridas.

Kramer (2002) discute, ainda, a publicização da pesquisa sob a óptica do retorno que os dados, análises e conclusões podem trazer ao grupo estudado. Os resultados das pesquisas são relevantes para as crianças? Para as instituições? Mesmo que o trabalho científico não precise, obrigatoriamente, gerar resultados para aplicações práticas nem ser incorporado a políticas públicas, considerei a dimensão ética de divulgar os resultados no formato deste livro, e distribuí-lo pelo menos nas instituições nas quais as coletas de dados foram realizadas.

Por fim, Alderson (2005) aborda questões relacionadas à participação das crianças como pesquisadoras e/ou coautoras. Se as crianças também são produtoras de dados, devemos negociar tanto a sua participação a cada etapa da pesquisa, quanto a divulgação das informações obtidas e como será o retorno a partir dos resultados. Conforme visto, esse posicionamento deriva também das mudanças na forma de ver e tratar as crianças que aconteceram em meados e final do século XX, sobretudo no contexto da adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e, em abrangência nacional, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

SUMÁRIO

Em vista disso, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética Central em Pesquisa, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o que incluiu os termos de consentimento, de assentimento e de autorização de gravação de voz, com as devidas explicações sobre os processos e objetivos da pesquisa – assinados pelas crianças e por seus responsáveis.

TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS E DINÂMICAS DO CAMPO

As técnicas e instrumentos para levantamento de dados foram definidos durante o percurso em campo, a partir das percepções criadas no contato direto com crianças no estudo exploratório. Os propósitos dessa empiria preliminar estavam relacionados ao movimento de familiarização com o campo, à definição e refinamento de técnicas de coleta de dados e à identificação de indicadores analíticos. As técnicas utilizadas incluíram a observação participante em duas turmas (quarto e quinto anos), dois grupos focais (com dez participantes cada um) e entrevistas semiestruturadas com 13 crianças (9 meninas e 4 meninos)¹¹⁰. Conhecer e entender as dinâmicas de grupo no entorno escolar e a postura das crianças durante o emprego das técnicas facilitou as escolhas metodológicas e o processo de construção dos instrumentos de coleta de dados.

Embora tenha trazido bons resultados para as análises preliminares, a observação participante demandaria um tempo mais extenso; uma captação de dados diferenciada, uma vez que não é

SUMÁRIO

¹¹⁰ As crianças participantes dos grupos e os entrevistados haviam expressamente concordado em participar e estavam autorizadas pelos responsáveis. Foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), de assentimento livre e esclarecido (TALE) e de autorização para gravação de voz. Algumas entrevistas foram realizadas em dupla, devido à timidez das crianças e em sinal de respeito ao seu conforto.

possível gravar; e uma preocupação com relação às questões éticas de consentimento e assentimento de pesquisa. Essas questões trariam uma abordagem menos individualizada dos sujeitos. No mesmo caminho, durante as entrevistas as crianças tendiam a ficar mais intimidadas e a responder de forma mais rápida, sem prolongar a discussão.

Desse modo, para a fase empírica desta tese, optei pela aplicação de grupos focais com um número menor de participantes. Por consequência, as crianças ficaram mais confortáveis entre seus pares, ao mesmo tempo em que diminuimos o ruído observado no estudo exploratório. Ao total, foram feitos seis grupos focais, todos mistos, de acordo com a distribuição abaixo (Quadro 01):

Quadro 1 – Organização dos grupos focais.

GRUPO	LOCAL	COMPOSIÇÃO	PSEUDÔNIMO	IDADE
PILOTO	ESCOLA PÚBLICA	02 MENINAS E 03 MENINOS		
GRUPO 1	ESCOLA PÚBLICA	03 MENINAS E 02 MENINOS	GUILHERME	11
			KYRA	11
			BILLIE	11
			HANA	11
			PIETRO	11
GRUPO 2	ESCOLA PÚBLICA	03 MENINAS E 02 MENINOS	ROGÉRIO	12
			HENRI	11
			MALU	10
			ESTELA	10
			HELENA	10
GRUPO 3	ESCOLA PÚBLICA	03 MENINAS E 01 MENINO	PARK LAID	10
			RADASSA	11
			RAVENA	11
			KACCU	10

GRUPO 4	ESCOLA PRIVADA	03 MENINAS E 03 MENINOS	VITOR	10
			STELLA	11
			RONALDINHO	11
			HANNA	10
			DIEGO	10
			LALA	11
GRUPO 5	ESCOLA PRIVADA	04 MENINAS E 01 MENINO	BRUNA	11
			CACÁ	11
			DEDÉ	10
			MARCELINE	10
			LÚCIA	10
GRUPO 6	ESCOLA PRIVADA	02 MENINAS E 01 MENINO	JOÃO	11
			JULIANA	10
			JÚLIA	11

Fonte: autoria própria.

No âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, o grupo focal vem sendo cada vez mais utilizado. Na área da comunicação, particularmente, esse tipo de instrumento foi primeiramente mencionado como técnica de pesquisa em marketing ainda em 1920, e posteriormente nos anos 1950 para analisar as reações das pessoas em relação às propagandas de guerra (KITZINGER, 1994).

Nos anos 1970 e 1980, o uso de grupos de discussão na pesquisa se tornou mais comum, apresentando-se em duas situações: na avaliação de produtos ou serviços (técnica mais ligada à área de pesquisa de mercado) e em estudos sobre recepção de programas de televisão ou filmes (o que se aproxima mais da área científica e dos estudos de recepção tal qual conhecemos hoje). A partir do final do século passado houve uma preocupação em aproximar e adaptar essa técnica ao uso da investigação científica (GATTI, 2012).

Morgan e Krueger (1993) ressaltam que a pesquisa com grupos focais tem como objetivo captar conceitos, sentimentos, atitudes, experiências, emoções e reações de um modo que não seria possível com métodos como a observação ou a entrevista.

No uso da observação, depende-se da espera que coisas aconteçam, e o tempo para isso pode ser bem estendido. Comparado à observação, um grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período mais curto. [...] Comparado à entrevista individual, ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados. (GATTI, 2012, p. 09-10).

O guia metodológico do Global Kids Online (GLOBAL..., 2016) indica a aplicação de grupos focais para casos em que o pesquisador deseje entender não só a visão das crianças a respeito de suas experiências *online*, mas como elas negociam essas visões com outras pessoas e como elas organizam suas práticas e percepções no contexto das atividades mediadas por seus pares.

Destacam-se, ainda, duas características da técnica que se adequaram aos sujeitos desta pesquisa e às dificuldades em se coletar dados qualitativos com crianças: ela é particularmente útil nos estudos em que há diferenças de poder entre os participantes e o mediador (GATTI, 2012) e, em comparação a entrevistas individuais, grupos focais podem encorajar a participação de indivíduos que poderiam se sentir relutantes a falar sobre suas experiências por sentirem que têm pouco a contribuir a um projeto de pesquisa (KITZINGER, 1994) ou por se sentirem intimidados em uma entrevista individual (GATTI, 2012).

Para a realização dos grupos, tracei um plano com algumas estratégias ressaltadas no Guia Metodológico Global Kids Online e por Barbour (2009) e Gatti (2012), juntamente com ressalvas observadas durante o estudo exploratório:

SUMÁRIO

SUMÁRIO

- a. Cada grupo foi composto de no máximo seis integrantes (o número variou de acordo com a disponibilidade dos estudantes);
- b. Os grupos foram conduzidos com base em um roteiro prévio, que guiaram as discussões e os debates¹¹¹;
- c. A linguagem usada para descrever o projeto e conduzir os grupos foi apropriada às idades das crianças e sensível ao seu nível de compreensão;
- d. Considerei aspectos práticos, como vestir-se de acordo com o ambiente, sentar-se no mesmo nível das crianças e conduzir os grupos em um ambiente familiar, tanto em relação ao local de execução quanto à minha aproximação com os participantes¹¹²;
- e. A referência a dispositivos, atividades e plataformas usados pelas crianças foi adaptada com base no que poderia estar disponível para elas, levando em consideração as desigualdades de acesso e os diferentes usos;
- f. As crianças tendem a nomear serviços por nome de marca (por exemplo, Facebook) em vez de tipo de serviço (por exemplo, *site* de rede social). Por isso certifiquei-me, nesses momentos, a quais *sites* de redes sociais os participantes estavam se referindo;

111 O roteiro foi construído durante a pesquisa exploratória e aperfeiçoado na pesquisa piloto. As questões foram pensadas a partir das escolhas teórico-metodológicas e com auxílio dos guias metodológicos qualitativos do Global Kids Online. O projeto disponibiliza ferramentas de pesquisa quanti e qualitativa para grupos interessados na interlocução entre crianças e novas tecnologias, mais especificamente a internet, com base nas experiências de estudo de pesquisadores vinculados à rede.

112 Como já havíamos feito uma pesquisa exploratória na escola pública, a maioria das crianças já nos conhecia. Todavia, ainda que houvesse certa relação de familiaridade, optamos por iniciar todos os grupos focais com a escolha dos pseudônimos que seriam utilizados no trabalho. Distribuímos uma espécie de placa/crachá, feita em papel, e canetas coloridas para que os jovens pudessem escrever os nomes escolhidos por eles. A justificativa da escolha do nome e o tempo e a forma como os participantes preenchiam a placa foram utilizados para nos aproximarmos e tornarmos o ambiente mais propício para o diálogo.

- g. Observei quando a criança poderia estar falando da perspectiva de normas e expectativas e tentei ir além das respostas socialmente desejáveis;
- h. Dei oportunidade para que as crianças fizessem questionamentos;
- i. Deixei claras as regras de respeitar e ouvir o colega;
- j. Tive cautela para que o grupo desenvolvesse a comunicação sem grandes encaminhamentos por minha parte, embora isso tenha sido necessário com certa frequência na medida em que as crianças iniciavam diálogos cujos temas não condiziam com a pesquisa;
- k. Considerei diferentes estratégias que permitiram que a discussão fluísse, mas que também ofereciam a chance de crianças mais calmas contribuírem (por exemplo, ocasionalmente perguntando às crianças uma após a outra em um círculo);
- l. Monitorei as comunicações não-verbais que ocorreram entre elas (troca de olhares, expressões faciais, etc), principalmente para interferências e questionamentos que não estavam previstos nos roteiros.

Embora tenha adotado as estratégias descritas, enfrentei uma série de dificuldades e peculiaridades observadas principalmente durante a realização dos grupos, mas também no momento de transcrição dos dados.

Os grupos foram realizados nas escolas que os participantes estudavam, tendo a instituição pública disponibilizado uma sala de aula que estava desocupada, e a escola privada sugerido que as conversações ocorressem na biblioteca. Ainda assim, os ruídos externos, provenientes de outras crianças, interferiram com certa frequência no áudio e, conseqüentemente, na transcrição do material.

SUMÁRIO

Na escola pública, isso se deu devido à ligação entre a sala disponibilizada e os espaços recreativos, ocupados sobretudo por crianças mais novas durante os intervalos. A necessidade em se manter as janelas abertas e/ou os ventiladores ligados também foi determinante para que a qualidade do áudio fosse prejudicada.

Por outro lado, na escola privada, também foi preciso abrir as janelas em razão da queda de energia que ocorreu no dia agendado para a realização dos grupos (o qual já havia sido remarcado devido ao calendário da escola e a minha disponibilidade). Ambas as situações demonstram alguns dos percalços que podem ocorrer nas pesquisas de campo, especialmente por fatores externos e em ambientes que nem sempre podem ser controlados pelo pesquisador.

Quanto às dinâmicas vivenciadas em relação aos participantes durante os grupos, há quatro aspectos relevantes observados no percurso investigativo. O primeiro deles dialoga com a crítica de Barbour (2009, p. 41), que afirma que “[...] ter vários participantes competindo para contar suas histórias individuais e detalhadas provavelmente produzirá ‘ruído’, que nada mais é do que dados que são difíceis de ordenar e atribuir aos participantes”. Ainda que eu tenha reforçado, tanto no início quanto durante o grupo focal, a necessidade de respeitar e ouvir o colega, frequentemente as crianças falavam ao mesmo tempo e/ou tinham suas falas atravessadas pelos participantes, o que trouxe certa dificuldade em compreender o que foi dito, por quem, e em que ordem.

Ainda que com menos frequência, as respostas socialmente desejáveis também foram percebidas em alguns casos, especialmente as relacionadas a reproduções de discursos que as crianças provavelmente escutam em seus ambientes domésticos. Todavia, as respostas socialmente desejáveis *pelos seus pares* e as mudanças de postura e posicionamento frente às interações e às opiniões expressadas pelo grupo chamaram mais atenção. De modo recorrente, as crianças respondiam aos questionamentos colocados de forma

SUMÁRIO

a sancionar o que o outro havia dito, muitas vezes utilizando até as mesmas palavras ou palavras semelhantes.

O terceiro aspecto remete à participação mais ativa ou mais discreta de alguns integrantes. Conforme a disponibilidade de cada criança, realizei grupos com três a seis jovens. Especialmente nos grupos mais numerosos, verifiquei a presença de um ou dois líderes que expressavam suas opiniões com mais frequência e de forma mais enfática, intimidando seus colegas ou influenciando sua participação. Ao mesmo tempo, algumas das crianças demonstraram uma participação tímida, com diálogos pontuais e tons de voz mais baixos. Tais comportamentos ocasionaram uma quantidade maior ou menor de citações nas transcrições integrais e, conseqüentemente, nas que foram utilizadas na interpretação dos dados.

Por fim, uma das maiores dificuldades enfrentadas foram os momentos de dispersão que ocorreram ao longo dos grupos. Dentre eles, os diálogos paralelos sobre assuntos que lhes competiam, não relacionados à pesquisa (na maioria dos casos inaudíveis, uma vez que eram feitos em forma de sussurro); e as distrações com o tempo de duração do grupo, que não poderia adentrar o intervalo ou o fim do turno, bem como com os objetos – o gravador utilizado, as canetas coloridas e os cartazes e instrumentos pedagógicos das salas de aula.

Conquanto tenham interferido na investigação, os aspectos mencionados não invalidam os dados colhidos nem as análises realizadas. Eles ilustram as dinâmicas que podem ocorrer na realização de grupos focais e de outras pesquisas de campo; os desafios inerentes às pesquisas com crianças, que vão além das questões éticas e adentram o universo da prática de campo; e a importância do movimento de distanciamento por meio de passos metodológicos bem definidos e aplicados antes, durante e depois da empiria.

SUMÁRIO

ANÁLISE DE DADOS

Após transcrição minuciosa, os dados gerados nos grupos focais foram organizados pela análise de conteúdo inspirada nas técnicas de Bardin (2011), caracterizada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Procurei, assim, estabelecer uma correspondência entre as estruturas semânticas do que foi dito nos grupos focais e as estruturas sociológicas tais como valores, comportamentos e motivações vinculados à utilização dos *sites* de redes sociais. Partindo das funções heurística e de “administração da prova” da análise de conteúdo, que podem existir de maneira complementar e correspondem, respectivamente, a um empreendimento exploratório e de descoberta e à verificação de diretrizes ou afirmações provisórias (BARDIN, 2011), a técnica permitiu encontrar novas possibilidades bem como confirmar índices encontrados previamente em pesquisa bibliográfica.

Dentro do espectro da análise de conteúdo, as transcrições dos grupos focais foram categorizadas e codificadas de acordo com a técnica de análise categorial/temática, em um esforço que organizou o texto em unidades de contexto e de registro, partindo de uma lógica de presença e ausência (BARDIN, 2011; KRIPPENDORFF, 2004; MORAES, 1999; NEUENDORF, 2002).

No processo de transformação dos dados brutos em unidades de análise, as transcrições passaram por três etapas de recorte e organização. Na primeira, realizei a leitura flutuante dos textos transcritos no Word e identifiquei os índices, isto é, os sentidos

presentes nas conversações. A partir de então, grifei trechos das entrevistas que seriam codificados e descartei outros que, a princípio, não seriam utilizados. Esses trechos compuseram as unidades de contexto do material. Sobre esse processo, Moraes (1999) reforça que necessariamente parte da informação do material analisado é descartada. A leitura e o recorte das transcrições traz a perspectiva do pesquisador, ou seja, não há uma leitura objetiva e completa do texto. Isto pode ser justificado frente ao aprofundamento que a análise do material possibilita.

Na segunda etapa, iniciei a organização dos trechos que haviam sido demarcados em uma base de dados no Excel, conforme visto a seguir (Figura 05).

Figura 5 – Base de dados.

	B	C	D	E	F	G	H
	Infância Imaginada	Infância nostálgica	Adulto e criança	Mídia na perspectiva da interatividade	Compartilhamento da TIC		
	Falar sobre infância numa conotação imaginada	Falar sobre infância numa conotação nostálgica	Entender o uso das TICs por crianças numa perspectiva negativa	Mencionar diversas características de adultos ao comparar crianças com adultos	Entender mídia sob a perspectiva da interatividade e possibilidade de compartilhar de TIC com objetos de cultura	Contar experiências sobre compartilhamento de TIC com objetos de cultura	Falar que a criança sabe sobre tecnologia e que se sente segura ao usar quando (N)
1							
2							
3							
4							
5							

Fonte: autoria própria.

Cada trecho grifado no arquivo Word foi transferido para a primeira coluna e posteriormente analisado a partir dos índices referentes à segunda linha da planilha, em uma lógica de ausência (branco) ou presença (verde). Ou seja, caso o discurso da criança se referisse à infância numa conotação imaginada, por exemplo, seria marcado de verde. Ressalta-se que este processo também provocou a descoberta de novos índices que não haviam sido identificados na leitura flutuante.

Ainda nessa etapa, os índices foram agrupados em unidades semânticas que resumem as ideias expostas, nomeadas como unidades de registro (algumas delas haviam sido previamente encontradas na revisão de bibliografia e no estudo exploratório). Na figura 05, essas unidades correspondem às expressões “infância imaginada”, “infância nostálgica”, “adulto x criança” e assim por diante.

Finalmente, na terceira etapa as unidades de registro foram agrupadas em unidades temáticas, o que pode ser visualizado na grelha organizada abaixo (Quadro 02). Desse modo, encontrei as chaves de análise para a exposição e interpretação dos dados.

Quadro 2 – Quadro com chaves analíticas da análise temática de conteúdo.

Temas	Unidades de registro	Índices
Cultura do consumo	Consumo material	Menciona TICs ou marcas específicas de smartphone no sentido de posse.
	Lógicas de publicidade	Menciona dinâmicas de patrocínio ou anúncios online.
	Processos de consumo concatenados	Menciona marcas e itens de consumo no contexto da internet.
Mediações Comunicativas	Mídia na perspectiva da interatividade; institucionalização da tecnicidade e midiaticização	Comenta sobre o conceito de mídia ou meio de comunicação.
		Entende mídia sob a perspectiva da interatividade e possibilidade de comunicar-se.
Intergeracionalidade	Competências geracionais	Compara o conhecimento em tecnologia.
		Comenta sobre redes sociais destinadas a outras gerações.
		Justifica o uso de TICs a partir do uso dos adultos.
	Mediação parental	Menciona regras relativas ao uso do celular em casa.
	Sharenting	Afirma que pais ou familiares publicam conteúdos sobre ele(a) e opina sobre.
	Compartilhamento da TIC	Conta experiências ou impressões sobre compartilhamento de TIC.

SUMÁRIO

Autonomia	Autoridade	Acha que sabe muito sobre internet, celular e rede social.
	Controle da rede	Demonstra exercer algum controle sobre o que circula na internet, de si e do outro.
		Indica riscos, pontos negativos e críticas com relação à rede.
	Privacidade	Explica o que entende por privacidade.
	Novas formas de aprendizado	Indica que utiliza a internet de forma educativa, para alcançar algum objetivo.
Lógicas de sociabilidade pelo capital, cultura visual e vigilância	Visibilidade do self	Atribui importância em ser visto na rede.
	Visibilidade do outro	Demonstra curiosidade em saber sobre o outro.
	Visibilidade da experiência	Menciona a necessidade de publicar momentos e experiências.
	Popularidade	Atribui importância à quantidade de seguidores, likes, comentários.
	Representatividade	Reconhece nas publicações do outro elementos do seu dia a dia.
	Reputação	Demonstra preocupação ou valorização da imagem.
	Visibilidade e capital econômico	Indica que é possível ganhar dinheiro com a internet.
		Demonstra sua percepção relacionada a influenciadores e microcelebridades.
Laços sociais	Reforço de amizades existentes	Demonstra uso de SRSs para comunicação com amigos off-line.
	Múltiplas audiências	Demonstra que se comunica na rede social com distintos grupos (família, amigos...).
	Fazer novos amigos	Usa os SRSs para conhecer pessoas.
	Inclusão social	Se sente parte de um grupo/comunidade a partir dos usos da mídia.

Culturas em rede	Cultura de pares	Indica presença dos pares nas interações online e no compartilhamento de conteúdos e ideias, seja entre grupos mistos ou por gênero.
	Cultura audiovisual	Menciona que consome vídeos, filmes, imagens via redes sociais.
	Cultura lúdica	Menciona TICs numa conotação de jogos e brincadeiras.
Ideal de infância	Infância imaginada	Fala sobre a infância numa conotação imaginada.
		Fala sobre o uso de TICs por crianças numa perspectiva crítica.
	Infância nostálgica	Fala sobre a infância numa conotação nostálgica.
		Fala sobre o uso de TICs por crianças numa perspectiva positiva.
	Infância negada	Negar a condição de criança e/ou se considerar pré-adolescente/adolescente.
	Adulto x criança	Menciona deveres característicos de adultos ou compara criança com adulto.

Fonte: autoria própria.

Os temas posicionados na coluna da esquerda compõem, então, os eixos analíticos que constituem as mediações presentes no consumo midiático das crianças entrevistadas. A eles, foram somados outros aspectos que não foram citados explicitamente pelas crianças, mas povoam seus cotidianos e suas formas de pensar e agir e são constantemente abordados nas investigações do campo das ciências sociais e humanas.

SOBRE A AUTORA

Renata Othon

Renata Othon é mestre e doutora em Estudos da Mídia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com estágio doutoral na Universidade NOVA de Lisboa (Bolsista CAPES/PDSE). Graduiu-se em Jornalismo pela UFRN, e em Publicidade e Propaganda pela Universidade Potiguar (UnP). Atuou como gestora de contas em agências de comunicação e como professora no Departamento de Comunicação da UFRN. Atualmente é coordenadora da graduação em Publicidade e Propaganda no Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP) e professora na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília.

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

adolescência 18, 43, 80, 157, 224, 232, 250, 275
agentes de mercado 96, 114, 115, 173, 237
aquisição de direitos 16, 73, 236

B

BUCKINGHAM 23, 24, 30, 38, 50, 54, 78, 79, 83, 86, 87, 89, 90, 108, 109, 110, 121, 122, 123, 126, 131, 135, 159, 170, 207, 241, 242, 252, 253, 254, 274

C

capital econômico 126, 178, 179, 192, 194, 195, 196, 197, 218, 228, 231, 296
child 41, 266
ciências sociais 33, 38, 39, 87, 91, 120, 245, 250, 297
comunidade 42, 43, 52, 66, 82, 102, 103, 136, 219, 232, 249, 296
contemporaneidade 16, 20, 31, 32, 33, 34, 35, 51, 52, 60, 61, 66, 88, 91, 119, 120, 138, 157, 171, 175, 186, 226, 235, 240, 242, 244, 256, 264
contextos socioeconômicos 32, 34, 101, 161, 277
criança 17, 24, 25, 27, 29, 31, 34, 39, 40, 41, 42, 45, 48, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 84, 86, 87, 95, 108, 113, 120, 121, 123, 125, 129, 139, 140, 147, 150, 152, 154, 157, 158, 159, 161, 162, 165, 166, 167, 171, 172, 173, 179, 183, 188, 194, 199, 200, 207, 208, 212, 217, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 235, 238, 241, 244, 245, 246, 247, 253, 256, 257, 263, 267, 272, 273, 275, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 290, 292, 294, 295, 297

cultura do consumo 54, 119, 134, 138, 259, 265
culturas infantis 34, 45, 46, 47, 73, 87, 125, 139, 143, 233, 239, 240, 242

D

digitais 18, 19, 20, 21, 25, 26, 32, 34, 44, 54, 88, 96, 99, 100, 103, 108, 109, 110, 113, 114, 116, 117, 126, 130, 131, 133, 134, 137, 138, 147, 150, 152, 157, 159, 165, 167, 172, 175, 181, 185, 187, 195, 205, 206, 211, 230, 249, 251, 262
Durkheim 39, 40, 64

E

economia 20, 67, 96, 102, 152, 153, 159, 164, 218, 227, 236, 238, 250
Ensino Fundamental 100, 104, 274
escolarização 16, 34, 37, 61, 62, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 81, 82, 92, 105, 116, 236, 246, 253
Estudos da Infância 23, 33, 39, 86, 87, 159, 165, 166, 244, 263, 281
experiência 22, 26, 40, 43, 44, 55, 58, 88, 100, 105, 124, 125, 135, 138, 143, 151, 164, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 208, 230, 237, 238, 267, 269, 276, 296

F

Facebook 85, 158, 172, 178, 182, 200, 237, 255, 257, 273, 289

G

geração 17, 31, 33, 38, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 69, 110, 114, 133, 136, 156, 185, 208, 213, 215, 219, 235, 256, 265
globalização 22, 32, 37, 54, 60, 73, 77, 79, 92, 93, 119, 132, 154, 216, 225, 231, 238, 246

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Google 85, 128, 150, 172, 189, 230, 237

H

HADDON 73, 95, 152, 158, 257, 258, 259, 264, 272

I

Idade Média 62, 67, 68, 69, 70
 infância 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 95, 105, 107, 108, 111, 115, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 131, 132, 134, 138, 139, 140, 145, 148, 150, 157, 170, 181, 183, 187, 205, 206, 211, 216, 217, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 254, 255, 256, 258, 262, 263, 264, 265, 267, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 294, 295, 297
 infância nostálgica 32, 35, 231, 233, 242, 249, 295
 infraestrutura 34, 98, 99, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 110, 116, 217, 236, 249, 277
 interacionismo 30, 38, 45, 90
 internet 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 33, 34, 85, 87, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 119, 126, 127, 128, 130, 133, 150, 151, 155, 156, 158, 161, 162, 163, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 180, 183, 186, 187, 189, 191, 192, 195, 196, 202, 203, 208, 212, 215, 217, 218, 225, 229, 233, 236, 237, 241, 247, 252, 254, 258, 261, 262, 263, 265, 268, 274, 276, 278, 289, 295, 296

L

laços sociais 20, 35, 202, 203, 204, 219, 239
 lógicas midiáticas 38, 187, 191, 247

M

mercado 25, 27, 66, 95, 99, 100, 115, 147, 165, 166, 183, 294
 Mediação parental 159, 295
 mediações 16, 19, 20, 31, 32, 34, 35, 37, 89, 93, 119, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 151, 159, 161, 162, 163, 168, 172, 203, 204, 218, 230, 233, 234, 239, 240, 241, 242, 246, 247, 249, 260, 262, 263, 297
 mídias 22, 27, 32, 33, 37, 38, 54, 56, 60, 85, 87, 88, 90, 95, 96, 108, 109, 110, 111, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 153, 159, 170, 171, 218, 225, 235, 236, 237, 238, 239, 245, 246, 247, 248, 249, 272

N

Nações Unidas 21, 66, 74, 97, 227

O

online 16, 20, 25, 26, 29, 34, 63, 88, 98, 110, 111, 119, 120, 124, 130, 131, 153, 157, 162, 163, 168, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 207, 209, 211, 212, 215, 219, 233, 235, 236, 240, 257, 259, 260, 262, 268, 275, 288, 295, 297

P

política 17, 20, 38, 54, 55, 60, 65, 66, 73, 75, 77, 92, 101, 106, 109, 112, 120, 146, 159, 216, 225, 227, 236, 244, 246, 258, 269, 273, 276, 282
 Processos de consumo 128, 295
 processos de socialização 23, 24, 26, 27, 32, 33, 37, 39, 44, 45, 46, 58, 60, 92, 93,

SUMÁRIO

95, 107, 119, 122, 134, 137, 139, 148, 187,
210, 233, 234
PROUT 37, 39, 41, 48, 57, 58, 59, 86, 87,
262, 271, 273, 282

Q

questões éticas 258, 286, 292

R

rede 19, 20, 26, 31, 32, 54, 85, 96, 99,
100, 101, 102, 103, 104, 106, 112, 117,
130, 134, 138, 144, 147, 157, 159, 161,
162, 164, 166, 170, 172, 174, 175, 177,
178, 179, 180, 181, 182, 187, 188, 193,
194, 197, 201, 202, 204, 208, 216, 223,
224, 229, 230, 231, 234, 238, 239, 240,
261, 267, 289, 296, 297
redes sociais 16, 17, 20, 25, 26, 29, 63, 76,
85, 87, 100, 112, 114, 119, 128, 129, 130,
131, 133, 136, 143, 147, 150, 151, 153,
158, 159, 161, 165, 166, 168, 169, 171,
173, 175, 176, 177, 178, 180, 182, 183,
184, 188, 190, 195, 197, 200, 202, 203,
205, 211, 212, 215, 217, 218, 224, 225,
228, 229, 231, 233, 234, 235, 238, 239,
240, 241, 246, 247, 255, 259, 262, 268,
274, 276, 277, 289, 293, 295, 297
relacionamentos sociais 35, 57, 126, 138,
139, 143, 177, 178, 196, 202, 225, 239
relações de poder 25, 32, 79, 119, 152,
153, 157, 186, 217, 237, 278

S

self 42, 43, 44, 63, 183, 187, 240, 296
Sharenting 164, 255, 295

sistemas educativos 34, 101, 104, 116
site 75, 125, 144, 171, 191, 208, 247, 253,
289
smartphones 25, 99, 147, 163, 184
sociedades agrícolas 37, 67, 80
sujeitos sociais 33, 37, 38, 44, 93, 146,
177, 219, 226, 246

T

tecnologia 20, 26, 27, 102, 107, 111, 115,
124, 125, 128, 136, 140, 147, 153, 154,
156, 158, 159, 186, 208, 225, 230, 249,
253, 258, 295
telecomunicações 102, 103, 112, 115
Teoria da Estruturação 37, 89, 92, 245
TICs 24, 29, 30, 44, 88, 97, 98, 100, 103,
104, 106, 107, 108, 152, 159, 163, 172,
188, 217, 225, 231, 236, 295, 297
TOMAZ 41, 63, 71, 78, 83, 84, 88, 125,
147, 148, 178, 182, 195, 197, 222, 226,
265, 272, 275, 276
trabalho infantil 60, 66, 72, 74, 78, 83, 242
tweens 125, 195, 224, 265, 275

V

visibilidade 16, 17, 25, 31, 34, 37, 38, 44,
60, 65, 66, 77, 79, 91, 92, 119, 145, 166,
177, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 186,
187, 188, 191, 192, 197, 198, 200, 211,
218, 226, 228, 229, 231, 236, 240, 244,
246, 268

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

Renata Othon

INFÂNCIA CONECTADA

contextos, práticas e sentidos
de crianças nas redes sociais online

