



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA SANTANA DE OLIVEIRA

**AS TÁTICAS DE PRODUÇÃO DAS CULTURAS DIGITAIS PELAS CRIANÇAS:
ENREDANDO APROPRIAÇÕES E AGENCIAMENTOS NAS MANEIRAS DE
HABITAR O VIRTUAL**

**SÃO CRISTÓVÃO
2025**

BRUNA SANTANA DE OLIVEIRA

AS TÁTICAS DE PRODUÇÃO DAS CULTURAS DIGITAIS PELAS CRIANÇAS:
ENREDANDO APROPRIAÇÕES E AGENCIAMENTOS NAS MANEIRAS DE HABITAR
O VIRTUAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, área de concentração Educação da linha de pesquisa Tecnologias, Linguagens e Educação, como requisito para obtenção do grau de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Lucena.

SÃO CRISTÓVÃO
2025

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

O48t Oliveira, Bruna Santana de
As táticas de produção das culturas digitais pelas crianças :
enredando apropriações e agenciamentos nas maneiras de
habitar o virtual / Bruna Santana de Oliveira ; orientadora Simone
de Lucena Ferreira. – São Cristóvão, SE, 2025.
302 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2025.

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Tecnologia educacional. 3.
Infância. 4. Tecnologias e crianças. 5. Cultura e tecnologia. 6.
Autoria. I. Ferreira, Simone de Lucena, orient. II. Título.

CDU 37:004

BRUNA SANTANA DE OLIVEIRA

AS TÁTICAS DE PRODUÇÃO DAS CULTURAS DIGITAIS PELAS CRIANÇAS:
ENREDANDO APROPRIAÇÕES E AGENCIAMENTOS NAS MANEIRAS DE HABITAR
O VIRTUAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, área de concentração Educação da linha de pesquisa Tecnologias, Linguagens e Educação, como requisito para obtenção do grau de doutora em Educação.

Aprovada em: 25 de julho de 2025.

Prof.^a Dr.^a Simone Lucena (orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Sergipe

Prof.^a Dr.^a Marilene Batista da Cruz Nascimento
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva
Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade Federal de Sergipe

Prof.^a Dr.^a Bianca Becker
Universidade Federal de Bahia / Faculdade de Educação

Prof. Dr. José Américo Santos Menezes (Externo ao programa)
Departamento de Educação Física / Universidade Federal de Sergipe

*Para a criança sonhadora,
que ao céu erguia o olhar,
admirando a vastidão do mundo,
com seus mistérios a encantar.*

*Pelas janelas, paisagens mil,
cheiros e vidas a se revelar,
um universo a ser explorado,
e os sonhos a traçar.*

*No mapa da existência, há tempo,
para novos caminhos trafegar,
lugares nunca antes explorados,
dimensões a se conquistar e habitar.*

*Ser sempre sonhadora, ser caminhante,
Andarilho, inventora de espaços,
que na jornada da vida,
os sonhos continuem a direcionar o imaginário
e anunciar o tempo de apropriar os espaços.*

*Dedico este trabalho à minha vizinha (in
memoriam). Sei que, de onde estiver, estará
torcendo por mim. Amo-te eternamente!*

AGRADECIMENTOS

O seu poder não é determinado pelo seu tamanho, mas pelo tamanho do seu coração e dos seus sonhos (Luffy- One Piece).

Don't forget to smile in any situation. As long as you are alive, there will be better things later, and there will be many (Eichiro Oda).

Agradeço a Deus que me concedeu força para concluir essa fase tão importante da minha vida. Obrigada por me permitir, todos os dias, olhar o céu para admirar este universo repleto de maravilhas, encontrando nele a inspiração e força para seguir essa jornada.

O doutorado se concretiza no exercício contínuo de reconhecimento da força e do papel fundamental das instituições públicas de ensino na minha trajetória. Por isso, sou grata aos professores que me fizeram acreditar no que parecia impossível e sonhar com o que soava utópico. A cada conquista nas instituições públicas (desde a Educação Infantil até o doutorado), encontrei a oportunidade de esperar, reconfigurar o “*status quo*” e subverter o estável.

Aqui presto uma homenagem à minha vizinha (*in memoriam*), que, embora não tenha tido a oportunidade de estudar, sempre se orgulhou profundamente da minha trajetória. Sinto saudades de chamá-la e vê-la indo em minha direção com passos lentos e um sorriso largo ao abrir o portão. Saudades de levar o *notebook* para mostrar as fotos das minhas aventuras. Você sempre me inspirou a seguir em frente. Amo-te eternamente. Esta tese também é sua, vó.

À minha mãe, que, quando mais jovem, foi proibida de estudar e, hoje, tem a oportunidade de ver suas filhas subverterem e resistirem, com muito trabalho, às marcas desses estigmas.

Às minhas irmãs e à minha sobrinha, por me inspirarem a seguir em frente com muita perseverança.

Agradeço à minha orientadora, que me acompanha (desde o mestrado) e me inspira a reconhecer que a academia é um lugar de construção de conhecimento e, sobretudo, de afetos e sorrisos largos. Obrigada pelo apoio naquilo que acredito e também por me permitir aprender com você ao longo desses anos.

Agradeço ao meu grupo de pesquisa, Educação e Culturas Digitais (ECult), pelos encontros acolhedores, confraternizações e discussões calorosas. Cada um de vocês me ensinou algo valioso. Obrigada pelo acolhimento e pelas aprendizagens compartilhadas.

Às crianças interlocutoras, gratidão por me ensinarem a redescobrir o prazer de brincar – tanto no ambiente físico quanto no virtual –, por compartilharem momentos inesquecíveis e me ajudarem a esquecer, ainda que por instantes, os desafios da vida adulta. Sou imensamente grata por ter acompanhado tantas descobertas e por tudo que aprendi com vocês. Após o término dos encontros, cada revisita aos dados me arrancava risos e despertava saudades. Desejo a vocês um futuro extraordinário e que nunca percam a essência de ser criança.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe e a todo corpo docente que dele faz parte, especialmente ao professor Paulo Boa Sorte

e à professora Lene, pelos ensinamentos ao longo desta jornada. Vocês, com certeza, estão na minha lista de inspirações.

Aos meus amigos que me acompanham desde o mestrado, Jeffinho, Laila e Beth: nossas reuniões, encontros não acadêmicos e compartilhamentos foram de extrema importância. Vocês me inspiraram tanto como seres humanos quanto como profissionais. Obrigada meus Teclinhas!

Aos professores de graduação (hoje, amigos) Vinicius e Jacques, agradeço por me inspirarem a seguir essa jornada. Obrigada pelo acolhimento e pelo auxílio.

Às minhas amigas Von e Jis, por estarem comigo desde a graduação, apesar da distância.

À Brenda, minha psicóloga, que também vive a jornada do doutorado, e me ajudou a entender melhor não apenas a vida acadêmica, mas caminhar neste trajeto de modo mais leve.

Aos membros da banca, formada pelos professores Paulo Boa Sorte, José Américo, Marilene (Lene), e Bianca Becker, que acompanharam minha pesquisa desde a qualificação. Seus ensinamentos foram extremamente valiosos para direcionar este estudo. Obrigada pelas observações pertinentes que contribuíram tanto para a pesquisa quanto a minha formação.

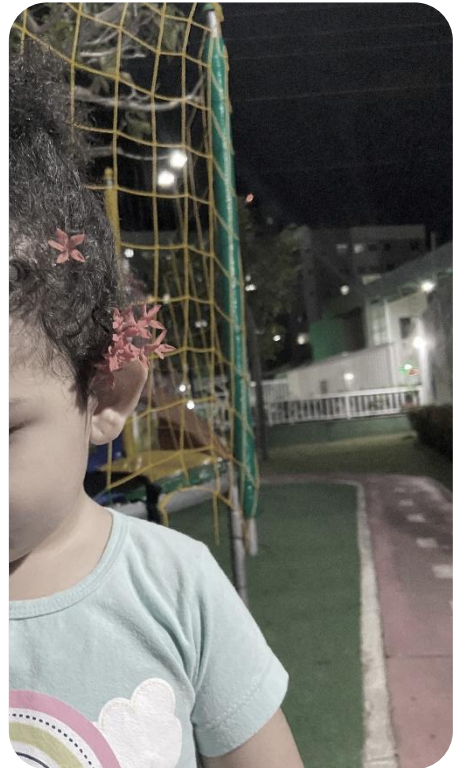
Agradeço ao programa *Emerging Leaders in the Americas Program* (ELAP), por meio do governo canadense, por possibilitar meu estágio de pesquisa no Canadá, na Universidade de Waterloo e no Games Institute. Sou grata também ao meu supervisor, Gerald Voorhees, pelo acolhimento e por compartilhar comigo tantas aprendizagens.

Aos meus amiguinhos canadenses, que me acolheram não apenas nas aventuras de pesquisa, mas também me fizeram sentir em casa (“*home*”), mesmo em um país distante: Sofia, Sebastien, Marco, Adeshola, Rency, Jacob, Oroni, Marlon, Nicolás, James e Clément. Nos encontraremos em breve!

À Capes, pela oportunidade de me dedicar de maneira integral e exclusiva ao desenvolvimento deste estudo, permitindo a conclusão desta etapa com qualidade.

Por fim, inspirada no meu anime preferido, *One Piece*, especialmente no personagem Luffy, reconheço que esta aventura foi repleta de desafios. Admiro, ao longo desse trajeto, não apenas o heroísmo e a ousadia de superá-los, mas também a coragem de seguir meu próprio caminho.

Esta obra materializada narra os resultados da minha experiência acadêmica, mas fica para o coração a missão de guardar as demais aprendizagens vividas. Obrigada a todos que fizeram parte dessa aventura!



*Quando as crianças brincam
E eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.
E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.
Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.*

(Fernando Pessoa).

RESUMO

Hoje, as crianças, por meio dos aparelhos móveis conectados em rede, ocupam o espaço virtual e demarcam seus lugares na era digital. Na oportunidade, o acesso às interfaces tecnológicas desse público se distancia de uma imitação ou adoção passiva do conjunto de significações tecidas antecipadamente, marcando formas de desvios nos tipos de táticas e subversões efetivadas nas maneiras de habitar o universo digital. Em destaque, a elaboração de repertórios singulares e os protagonismos desbravados no cotidiano anunciam a produção das culturas digitais das infâncias, dotadas de traços particulares, características distintas e dinâmicas diversas, evidenciando a modificação e reinvenção dos contextos preexistentes. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo compreender as táticas mobilizadas pelas crianças na produção das culturas digitais ao habitarem e se apropriarem do espaço virtual. Para tanto, ao considerar a abrangência do objeto, esta investigação tem como alicerce a epistemologia multirreferencial aliada aos pressupostos da metodologia participativa *com* crianças para um olhar plural das interlocuções infantis. Além disso, trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo por base a etnografia conectiva para acompanhar a diversidade de interações interconectadas nas performances entre os espaços físicos e virtual. Os dispositivos utilizados foram: observação interativa multissituada, diário de campo, rodas de memórias e conversas, aliados à gravação de áudio, produção de fotografias e capturas de tela. O período de permanência em campo teve duração de nove meses, tanto presencialmente, na área de lazer de um condomínio fechado, quanto nas ambiências digitais; ambas ocupadas pelo grupo de interlocutoras, com idades entre 7 e 12 anos, em seus momentos de lazer com as tecnologias móveis. Para o processo de análise dos dados, foram utilizadas as operações cognitivas, na perspectiva de Macedo (2009, 2010a), com auxílio do *software* Nvivo para o encontro das noções subsunçoras. Os resultados permitem inferir que as atuações das crianças têm se transformado em decorrência do atravessamento das interfaces tecnológicas e, a partir disso, elas reinterpretem e revelam as produções autorais das culturas digitais. Nessa aproximação, a tecnologia é adotada como artefato estratégico para a promoção de uma dupla presença, dentro e fora do virtual, estabelecendo, como mostram as noções subsunções emergidas, “as maneiras de enredar um interespaço lúdico juntos”, “as práticas *hackers* das crianças na apropriação do virtual” e também “os agenciamentos em rede com os pares”. Este estudo constatou que o aumento da participação do público infantil no espaço virtual impulsiona a reinvenção ocupacional na transformação e criação de um território distinto daquele preestabelecido, e isso acontece na produção, bricolagem, hibridização, apropriação e ressignificação dos elementos simbólicos para a constituição das suas culturas digitais. Estas também anunciam aprendizagens significativas, práticas autorais, criatividade, construção de saberes e experimentação, no entanto, ainda distantes do contexto escolar.

Palavras-chave: infâncias; educação; tecnologias digitais; autorias; espaço virtual.

ABSTRACT

Today, through network-connected mobile devices, children occupy virtual spaces and demarcate their places in the digital era. In this context, their access to technological interfaces moves away from mere imitation or passive adoption of a set of meanings previously woven, highlighting forms of deviation in the types of tactics and subversions enacted in the ways of inhabiting the digital universe. Notably, the development of singular repertoires and the protagonisms forged in everyday life announce the production of children's digital cultures, endowed with particular traits, distinct characteristics, and diverse dynamics, evidencing the modification and reinvention of preexisting contexts. In this sense, this study aims to understand the tactics mobilized by children in the production of digital cultures as they inhabit and appropriate virtual space. Therefore, considering the scope of the object, this investigation is grounded in multireferential epistemology combined with the assumptions of participatory methodology with children, enabling a plural perspective on children's interlocutions. Furthermore, this is a qualitative study based on connective ethnography, aimed at following the diversity of interconnected interactions in performances across physical and virtual spaces. The research instruments included multisited interactive observation, field diaries, memory circles and conversations, combined with audio recordings, photographic production, and screen captures. The fieldwork period lasted nine months, both in person, within the leisure area of a gated community, and in digital environments, all occupied by a group of interlocutors aged between 7 and 12 years, during their leisure time with mobile technologies. For the data analysis process, cognitive operations were employed from the perspective proposed by Macedo (2009, 2010a), with the support of NVivo software for identifying subsuming notions. The results allow us to infer that children's actions have been transformed as a result of the mediation of technological interfaces, through which they reinterpret and reveal authorial productions of digital cultures. In this approach, technology is adopted as a strategic artifact for promoting a dual presence, inside and outside the virtual, establishing, as evidenced by the emerging subsuming notions, "ways of weaving a playful interspace together", "children's hacker practices in the appropriation of the virtual," and "networked assemblages with peers." The study found that the increased participation of children in virtual spaces fosters occupational reinvention through the transformation and creation of a territory distinct from that which was preestablished. This occurs through the production, bricolage, hybridization, appropriation, and resignification of symbolic elements in the constitution of their digital cultures. These cultures also announce meaningful learning, authorial practices, creativity, knowledge construction, and experimentation; however, they remain distant from the school context.

Keywords: childhoods; education; digital technologies; authorship; virtual space.

RESUMEN

En la actualidad, las niñas y los niños, a través de dispositivos móviles conectados en red, ocupan el espacio virtual y delimitan sus lugares en la era digital. En este escenario, el acceso de este público a las interfaces tecnológicas se aleja de una imitación o adopción pasiva del conjunto de significaciones previamente tejidas, evidenciando formas de desvío en los tipos de tácticas y subversiones que se concretan en las maneras de habitar el universo digital. Destaca la elaboración de repertorios singulares y los protagonismos contruidos en la vida cotidiana, que anuncian la producción de las culturas digitales de las infancias, dotadas de rasgos particulares, características distintivas y dinámicas diversas, poniendo de manifiesto la modificación y reinvención de contextos preexistentes. En este sentido, el objetivo de este estudio es comprender las tácticas movilizadas por las niñas y los niños en la producción de culturas digitales al habitar y apropiarse del espacio virtual. Para ello, considerando la amplitud del objeto de estudio, la investigación se sustenta en la epistemología multirreferencial, articulada con los presupuestos de la metodología participativa con niñas y niños, lo que permite una mirada plural sobre las interlocuciones infantiles. Además, se trata de una investigación cualitativa, basada en la etnografía conectiva, orientada a acompañar la diversidad de interacciones interconectadas en las performances entre los espacios físicos y virtuales. Los dispositivos metodológicos utilizados fueron: observación interactiva multisituada, diario de campo, círculos de memoria y conversaciones, combinados con grabaciones de audio, producción de fotografías y capturas de pantalla. El período de permanencia en el campo tuvo una duración de nueve meses, tanto de manera presencial, en el área de ocio de un condominio cerrado, como en los entornos digitales, ambos ocupados por el grupo de interlocutoras, con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años, durante sus momentos de ocio con tecnologías móviles. Para el proceso de análisis de los datos se emplearon las operaciones cognitivas desde la perspectiva de Macedo (2009, 2010a), con el apoyo del software NVivo para la identificación de nociones subsuntoras. Los resultados permiten inferir que las actuaciones de las niñas y los niños se han transformado como consecuencia del atravesamiento de las interfaces tecnológicas y, a partir de ello, reinterpretan y revelan producciones autorales de las culturas digitales. En esta aproximación, la tecnología es adoptada como un artefacto estratégico para la promoción de una doble presencia, dentro y fuera de lo virtual, estableciendo, como muestran las nociones subsuntoras emergentes: “las maneras de tejer un interespaço lúdico en conjunto”, “las prácticas hackers de las niñas y los niños en la apropiación de lo virtual” y “los agenciamientos en red con sus pares”. El estudio constató que el aumento de la participación del público infantil en el espacio virtual impulsa la reinvención ocupacional en la transformación y creación de un territorio distinto de aquel preestablecido. Esto ocurre a través de la producción, el bricolaje, la hibridación, la apropiación y la resignificación de elementos simbólicos para la constitución de sus culturas digitales. Estas también anuncian aprendizajes significativos, prácticas autorales, creatividad, construcción de saberes y experimentación; sin embargo, aún se encuentran distantes del contexto escolar.

Palabras clave: infancias; educación; tecnologías digitales; autorías; espacio virtual.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos que estruturam a relevância do estudo	29
Figura 2 – Achados dos estudos envolvendo crianças e tecnologias	37
Figura 3 – As pistas do objeto de estudo	38
Figura 4 – Grupo do WhatsApp criado pelas crianças	61
Figura 5 – As inter-relações na observação interativa multissituada	73
Figura 6 – Alguns registros fotográficos dos acontecimentos em campo	76
Figura 7 – Conteúdos compartilhados pelas crianças no grupo do WhatsApp	78
Figura 8 – Componentes utilizados para a construção diário campo	81
Figura 9 – Os diversos formatos de registros e suas interconexões	82
Figura 10 – A escolha dos nicknames para a pesquisa.....	89
Figura 11 – Estratégia de identificação no grupo do WhatsApp	90
Figura 12 – Convite das crianças para os encontros.....	91
Figura 13 – Etapas das operações cognitivas e estratégias de adaptação no NVivo	95
Figura 14 – Parquinho e quadra esportiva	103
Figura 15 – Os arredores da academia explorados pelas crianças.....	104
Figura 16 – Movimentos das crianças nos arredores da academia.....	105
Figura 17 – O salão de festas explorado pelas crianças	106
Figura 18 – Nuvem de palavras gerada dos diálogos com as crianças em campo	107
Figura 19 – Os pontos de conexão das crianças	110
Figura 20 – A hibridização entre o espaço digital e físico	117
Figura 21 – Características das redes fluxo de repertórios.....	126
Figura 22 – Interação com as crianças nos cenários on-line	127
Figura 23 – Preferências imersivas das crianças interlocutoras	128
Figura 24 – O universo digital enquanto elemento das rotinas das crianças.....	149
Figura 25 – Elementos estruturantes das culturas digitais das crianças	151
Figura 26 – Exemplos de atividades lúdicas emergidas na prática das interlocutoras	159
Figura 27 – Fragilidades do conceito nativos digitais	171
Figura 28 – Tipos de riscos que atingem as crianças nas plataformas digitais	183
Figura 29 – As práticas e repertórios para a constituição do interespaço.....	192
Figura 30 – O brincar entre o espaço físico e virtual.....	194
Figura 31 – O grupo de interlocutoras jogando Parkour no Roblox	196
Figura 32 – Interações on-line das crianças interlocutoras no WhatsApp	198
Figura 33 – A utilização do WhatsApp pelas crianças da pesquisa	199
Figura 34 – Nuvem de palavras dos termos recorrentes mencionados pelas crianças	201
Figura 35 – Encontros das crianças presencial e on-line.....	202
Figura 36 – Encontros das crianças somente on-line	202
Figura 37 – A utilização das funcionalidades do WhatsApp pelas crianças	203
Figura 38 – A exploração dos cenários nas partidas dos jogos pelas crianças.....	206
Figura 39 – A exploração dos cenários nas partidas dos jogos pelas crianças.....	207
Figura 40 – A hibridização dos espaços de brincadeiras (parquinho e jogo on-line).....	208
Figura 41 – As crianças publicando sobre as brincadeiras ocorridas fora do virtual	209
Figura 42 – Elementos que compõem as práticas hackers das crianças.....	213

Figura 43 – Experimentação dos aplicativos Ibis Paint e Meitu pela Nezuco	215
Figura 44 – Tipos de engajamentos presentes nas práticas hackers das crianças.....	220
Figura 45 – A autorreferenciação pelas crianças na interação com jogos.....	229
Figura 46 – A publicação dos repertórios nas redes sociais	233
Figura 47 – A utilização de hack no jogo Pokémon Go	238
Figura 48 – Compartilhando dicas de aplicativos nas redes.....	240
Figura 49 – O compartilhamento de repertórios pelas crianças	243
Figura 50 – O compartilhamento de conteúdo pelas crianças no grupo do WhatsApp.....	245
Figura 51 – Termos recorrentes nos agenciamentos das interlocutoras	247
Figura 52 – As estratégias de compartilhar e ensinar das crianças via WhatsApp	251
Figura 53 – Elementos constitutivos das práticas pedagógicas subversiva	257

LISTA DE TABELAS

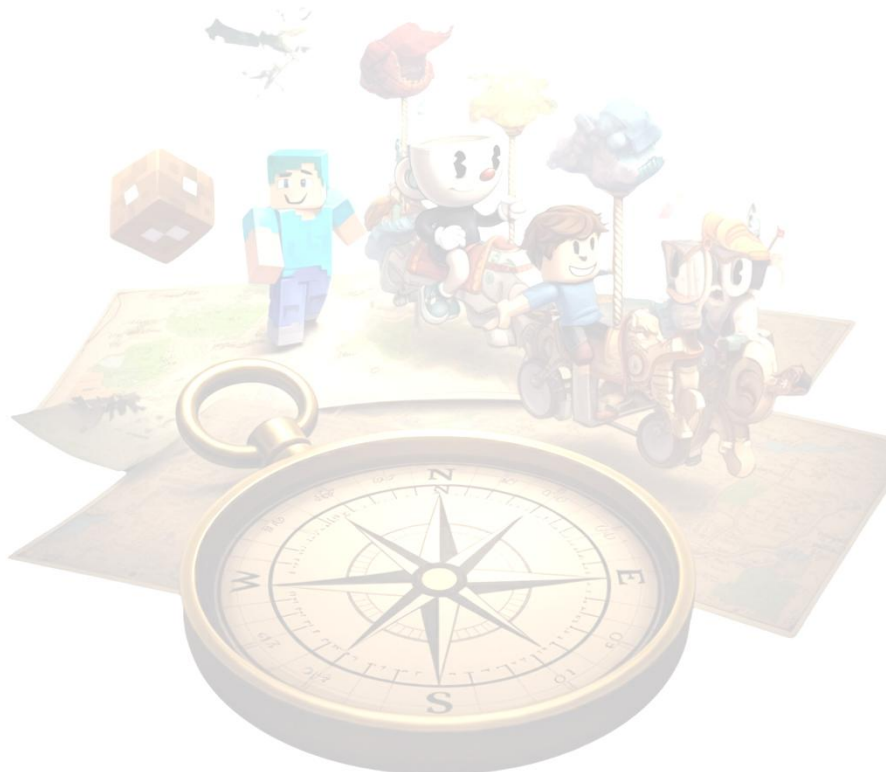
Tabela 1– Quantitativos de trabalhos encontrados nas bases exploradas.....	32
Tabela 2 – Tipo de conteúdo acessado por idade em 2024	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão utilizados no levantamento dos estudos.....	31
Quadro 2 – Os diálogos sobre a percepção do design de interface	222
Quadro 3 – Os diálogos sobre a percepção da estrutura de interface	223
Quadro 4 – A exploração de comandos pelas interlocutoras do estudo	224
Quadro 5 – Descrição dos critérios identificadores das brincadeiras no digital.....	228
Quadro 6 – Aspectos que caracterizam o engajamento subversivo.....	234
Quadro 7 – Formas de compartilhar e ensinar repertórios das crianças.....	248

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cetic.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação
ECA	Estatuto na Criança e do Adolescente
ECULT	Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais
ERIC	Education Resources Information Center
FAPITEC	Fundação de Apoio à inovação Tecnológica do Estado de Sergipe
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
LGPD	Lei Geral de Produção de Dados
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
OASIS	Portal Brasileiro de Publicações em Acesso Aberto
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SergipeTec	Sergipe Parque Tecnológico
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNEB	Universidade do Estado da Bahia



SUMÁRIO

O início de uma aventura.....18

1.2 OS PERCURSOS QUE JÁ TRILHEI [os rastros da implicação]	19
1.3 O PONTO DE PARTIDA	22
1.4 O MAPA DO CAMINHO	41

O desenho da rota: a construção da metodologia de pesquisa

.....44

2.1 O DIRECIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO	45
2.2 A OPÇÃO PELA METODOLOGIA PARTICIPATIVA COM AS CRIANÇAS	48
2.3 ETNOGRAFIA CONECTIVA [as intersecções entre os espaços físicos e virtual]	53
2.4 OS ENCONTROS E OS PERSONAGENS DA AVENTURA	60

Dispositivos e cuidados éticos tecidos no percurso68

3.1 OBSERVAÇÃO INTERATIVA MULTISSITUADA [presencial e on-line]	69
3.2 O DIÁRIO DE CAMPO [a estratégia de uma escrita interconectada]	79
3.3 RODAS DE MEMÓRIAS E CONVERSAS [momentos de um diálogo colaborativo]	83
3.4 CUIDADOS ÉTICOS [aproximação com os pais e as crianças]	84
3.4.1 Aproximação com os pais.....	85
3.4.2 Aproximação com as crianças	87
3.5 PERCURSO DE ANÁLISE DOS DADOS	93

As reconfigurações espaciais mobilizadas pelas crianças na era digital96

4.1 EM DIREÇÃO AO SINAL DE REDE DO WI-FI [as crianças e o (não) lugar]	97
4.2 O ENTRELAÇAMENTO DAS BORDAS ENTRE O ESPAÇO FÍSICO E VIRTUAL	108
4.3 A DUPLA MOBILIDADE DAS CRIANÇAS	115

4.4 OS ASPECTOS RECOMBINANTES DA CONVERGÊNCIA E NARRATIVA TRANSMÍDIA	120
4.5 AS TRILHAS DESBRAVADAS NO DIGITAL [as redes fluxos de repertórios das crianças]	124

A reivindicação das culturas digitais pelas crianças134

5.1 O TRAÇADO DAS CULTURAS DIGITAIS	135
5.2 A PRODUÇÃO DAS CULTURAS DIGITAIS PELAS CRIANÇAS	144
5.3 O BRINCAR NA ERA DIGITAL	154
5.4 A INSISTÊNCIA INCESSANTE NA “MORTE DA INFÂNCIA” EM SUA VERSÃO ATUALIZADA [o pânico moral continua]	161
5.5 NEM NATIVOS DIGITAIS NEM GERAÇÃO NET	168
5.6 AS CRIANÇAS QUEREM SER INCLUÍDAS E NÃO BANIDAS [as implicações de navegar no digital]	173
5.6.1 Sobre os desdobramentos das controvérsias	180

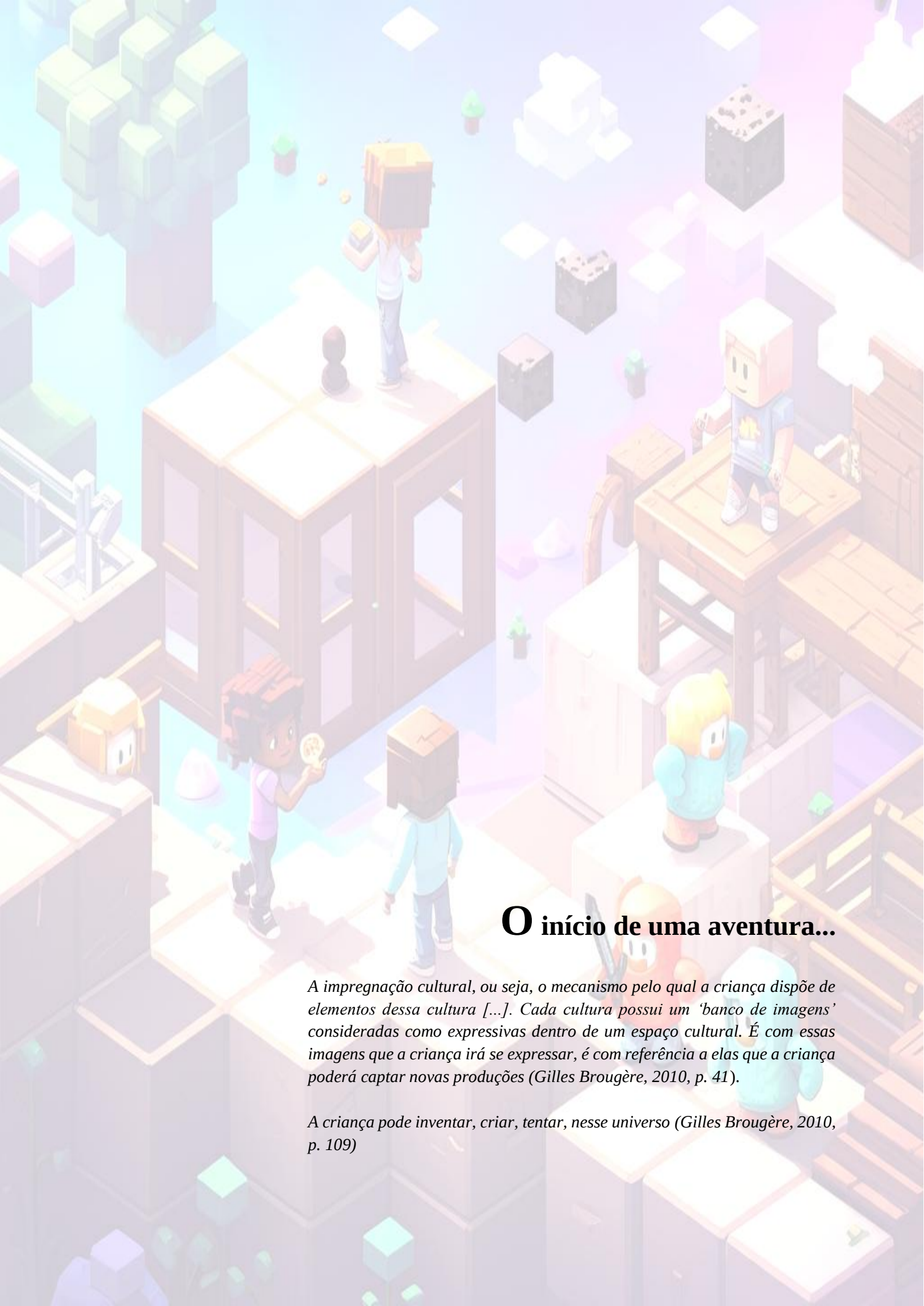
Os traços da ocupação [as pegadas dos achados]188

6.1 AS MANEIRAS DE ENREDAR O INTERESPAÇO JUNTOS	190
6.2 AS PRÁTICAS <i>HACKERS</i> DAS CRIANÇAS NA APROPRIAÇÃO DO VIRTUAL	210
6.3 AGENCIAMENTOS EM REDE COM OS PARES	242

A caminhada (não) concluída: considerações finais.....253

REFERÊNCIAS262

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	289
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM	292
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	293
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA A RODA DE MEMÓRIAS E CONVERSAS	296
APÊNDICE E – CRONOGRAMA DOS ENCONTROS COM AS CRIANÇAS	297
ANEXO A — PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	299



O início de uma aventura...

A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura [...]. Cada cultura possui um 'banco de imagens' consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança irá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções (Gilles Brougère, 2010, p. 41).

A criança pode inventar, criar, tentar, nesse universo (Gilles Brougère, 2010, p. 109)

Hoje, as crianças, ao terem contato com as interfaces tecnológicas e, conseqüentemente, acesso às redes, buscam seus lugares nas culturas digitais. De modo especial, elas atribuem significados a essa experiência, explorando elementos ricos que permitem construir novas características e ao mesmo tempo sincronizar às produções culturais existentes. Essas maneiras de ocupar o espaço virtual se constituem a partir de traços singulares e, enquanto estilos de ações nos esquemas operacionais desses protagonismos, revelam outros processos de socialização e atuações na sociedade. Assim, ocupam e (re)criam as ambiências digitais de acordo com interesses e objetivos particulares, distintos daqueles projetados pelos adultos, e, a partir desse contato, redimensionam práticas e anunciam diferentes formas de apropriação com base em estratégias inovadoras e coletivas para a produção das próprias culturas digitais.

Em vista disso, apresento nesta seção introdutória a minha implicação de pesquisa com base dos percursos trilhados para pontuar como as experiências profissionais e de vida me direcionaram ao objeto investigado. Em seguida, pontuo, tendo por base indicadores, os tipos de preferências e performances¹ mobilizadas pelas crianças para se fazerem presentes nas redes de modo assíduo, bem como os atravessamentos deste fenômeno. Além disso, abordo os principais conceitos para sustentar a proposição de tese, a pergunta de pesquisa, objetivos, gerais e específicos. Por fim, com intuito de compreender os debates promovidos sobre a relação entre infância e tecnologia das investigações científicas, traço um panorama de estudos para a identificação de divergências e semelhanças com a temática pesquisada.

1.2 OS PERCURSOS QUE JÁ TRILHEI [os rastros da implicação]

Desde pequena, fui fascinada por tecnologias, especialmente jogos. Como não possuía meu próprio aparelho, na época, utilizava os de outras pessoas e, na oportunidade, explorei alguns modelos de consoles por influência dos meus primos. Lembro-me do encanto e da emoção ao descobrir algo novo, explorar narrativas que me transportavam a outros lugares com cenários deslumbrantes, de aprender diferentes línguas, escutar novas músicas, e sentir a adrenalina de competir. Eu amo uma competição! Conheci os jogos da Nintendo (o clássico Super Mário), os da Sega (o icônico Sonic). Além disso, joguei muitas partidas com meus primos no Xbox 360 e no Playstation 2, a exemplo, *Ninja Gaiden*, *Guitar Hero*, *God of War*, *Age of Empires*, *Civilization*, futebol, *Rally*, *Warcraft*, *Assassin's Creed*, *Rampage*, *Call of*

¹ Neste estudo, utilizo o termo “performance” com base em Certeau (1998), pois para ele esse conceito se situa no ato de operar, ou seja, protagonizar apropriações e reapropriações do lugar onde o ator social está situado, constituindo espaços e engendrando interlocuções, em contrapartida, ao seu significado como competência.

Duty, *Resident Evil*, *Minecraft*, *Hitman*, dentre outros. Nesse tempo, entre a infância e a adolescência, recordo-me de passar madrugadas jogando ou assistindo animes.

Animes e jogos faziam parte da diversão. O primeiro anime foi *Dragon Ball*, e lembro de ir à casa da minha tia para assistir com os primos e as crianças da vizinhança perto do horário de almoço. O segundo anime foi *Naruto*, ainda me recordo de esperar ansiosamente o horário no SBT para assistir. Além dos episódios transmitidos, descobri, ao acessar a internet na casa do meu tio – pois na minha não havia computador nem rede de conexão – o lançamento de *Naruto Shippuden* que não era transmitido na televisão aberta. Por isso, busquei DVD ou ia às *Lan Houses* para encontrar vídeos curtos, *sites* ou informações. Alguns anos depois, assisti a *One Piece*, que, assim como os demais animes, me ensinou temas essenciais como golpe de Estado, escravidão, corrupção, desigualdade social, conceito de justiça, revolução e manipulação da informação. Em destaque os repertórios mencionados trouxeram contribuições valiosas para o meu crescimento como pessoa, ao abordar também lições valiosas sobre como encarar os obstáculos da vida, a importância das amizades, empatia e perseverança.

Esses acontecimentos nostálgicos são abordados aqui para enfatizar que os percursos trilhados em nossas pesquisas não surgem do acaso, todos os pontos das nossas experiências se encontram e se interligam nos levando ao acontecimento atual. De acordo com Ardoino (2003), a implicação do pesquisador com o objeto está ligada às maneiras de mobilizar as experiências da subjetividade. Por isso, enquanto pesquisadora implicada na pesquisa *com* crianças² e suas atuações singulares, destaco essas múltiplas dimensões originadas desde a minha infância, prosseguiu na carreira acadêmica como pesquisadora e professora.

Em 2013, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Campus VIII, em Paulo Afonso. Durante essa trajetória, experiências como a produção de trabalhos científicos, a participação em um grupo de pesquisa e a presença em eventos acadêmicos foram fundamentais para direcionar minha jornada até o doutorado. Essas vivências me permitiram entender o meu papel como professora e pesquisadora, além de estimular uma visão crítica da realidade. Foi também nesse período que comecei a explorar, de forma incipiente, o tema das infâncias e como as crianças percebiam o universo virtual. Durante os estágios, identifiquei a crescente utilização das tecnologias digitais pelas crianças ao testemunhar relatos sobre as experiências delas com o virtual fora da escola. Ao longo do tempo, essa constatação se tornava mais evidente, pois comecei a observar esse público interagir com esses aparelhos em locais comuns como restaurantes, filas e áreas de recreação.

² A preposição “*com*” em itálico indica a ênfase de que a pesquisa não é sobre e sim *com* as crianças (Corsaro, 2011; Martins Filho; Barbosa, 2010).

Em 2019, ingressei como aluna regular no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com objetivo de efetivar um estudo com crianças na escola. Na época, senti dificuldade em desenvolver o projeto nesse local, em decorrência da falta das tecnologias móveis digitais, especialmente, na educação infantil – etapa de ensino que abarcava a idade das interlocutoras participantes – isso me fez procurar alternativas para prosseguir com a pesquisa. De um lado, havia o aumento gradativo das crianças usando os aparelhos tecnológicos desde os primeiros anos de vida, e a lacuna de estudos sobre a temática. Do outro, a falta dessas interfaces nas práticas educacionais tornou evidente como o ambiente escolar não acompanhava as infâncias atuantes nas culturas digitais. Por esses motivos, optei pela investigação de mestrado no ambiente familiar privado.

Concluí meu mestrado em 2021 e, logo em seguida, no mesmo ano, ingressei no doutorado. Desde então, tenho me dedicado intensamente à pesquisa, participando ativamente de eventos e buscando expandir os horizontes dos meus estudos. Destaco, especialmente, a oportunidade de ampliar minha perspectiva com um estágio realizado, em 2024, na Universidade de Waterloo, no Canadá. Durante esse período, cursei disciplinas relevantes para meu objeto de estudo, como *Games and Culture* com o professor Chris Alton; *Play, Creativity, and Child Development*, conduzida pela professora Mandi Becker; e *Introduction to Communication Theory*, ministrada pelo meu supervisor, professor Gerald Voorhees. Além disso, participei regularmente, como membro, do *Games Institute*, onde estive envolvida em diversos eventos promovidos pela universidade e seus departamentos, incluindo *workshops*, seminários, grupos de pesquisas e também apresentei meu estudo para toda a comunidade.

A oportunidade de estar no Canadá permitiu dialogar com diferentes pesquisas sobre infância e tecnologia, além de compreender outros conceitos e teorias relacionadas aos jogos digitais. Por exemplo, tanto na disciplina *Games and Culture* quanto no *Games Institute*, explorávamos os conceitos mergulhando nas narrativas dos jogos, discutindo os conteúdos e analisando a estrutura técnica. Embora as demais disciplinas tivessem uma abordagem mais teórica, elas também suscitavam reflexões sobre os espaços de brincadeiras, a complexidade do espaço virtual, o entrelaçamento entre os ambientes físico e virtual, as conexões sociais criadas, e como os repertórios explorados na infância são essenciais para entender as complexidades envolvidas na construção desses territórios, sejam eles físicos ou virtual, e a produção cultural.

1.3 O PONTO DE PARTIDA

Atualmente é comum perceber como as crianças são atuantes na era digital. Engajadas continuamente com os dispositivos tecnológicos, acessam diversos aplicativos e jogam uma infinidade de jogos – sozinhas e/ou com os seus pares. Nesse sentido, não é difícil encontrá-las conectadas explorando o universo virtual, seja em casa ou nos ambientes de brincadeiras. Com o engajamento constante, compartilhar, procurar, produzir e acessar informações sobre jogos, aplicativos diversos e redes sociais, também são parte das infâncias na contemporaneidade.

O indicador chamado TIC Kids Online Brasil³, inspirado em parâmetros de estudos internacionais, busca gerar evidência sobre o uso da internet por meio da produção de indicadores que mapeiam riscos e oportunidades relacionados à participação on-line da população de idades entre 9 a 17 anos no país. O último estudo publicado em 2024, feito com crianças, adolescentes e seus pais/responsáveis⁴, revela um aumento significativo na imersão e exploração de tecnologias pelo público infanto-juvenil nos últimos anos. Os dados, ao considerar a amplitude dos contextos, apontam para um crescimento no acesso às tecnologias, mas também evidenciam as complexidades relacionadas aos desafios da desigualdade social que impedem a qualidade de acesso, participação e exploração do digital.

Os dados mostram que 25 milhões de crianças e adolescentes navegam na internet regularmente no Brasil, totalizando 96%. O acesso ocorre majoritariamente via aparelho celular como único dispositivo, alcançando 97% dos casos em diferentes classes sociais – 4 em cada 5 participantes relataram possuir seu próprio dispositivo. Sobre este último aspecto, a divisão por área constata que a proporção entre as zonas urbana (81%) e rural (80%) são quase equivalentes, com apenas um ponto percentual de diferença. O aumento de permanência no espaço virtual, conforme aponta o estudo, também está diretamente ligado ao fato de que as experiências no digital acontecem cada vez mais cedo, com atividades mediadas desde a primeira infância.

Como consequência da imersão precoce, há um aumento da **permanência on-line**, da **variação dos locais de acesso**, diversificação das atividades no engajamento das **práticas on-line** e exploração com maior intensidade nas plataformas digitais. A participação on-line tem se intensificado ao longo dos anos, especialmente entre as crianças mais novas das classes C e DE. Do total, 75% mencionaram efetivar atividades on-line diariamente, comparado a 41% em

³ Pesquisa efetivada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação (Cetic.br), que tem como missão monitorar a adoção de tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil. Desde de 2012, esse indicador apresenta dados sobre os riscos e oportunidades da participação on-line por crianças e adolescentes, gerando evidência sobre os modos de atuação desse público no uso da internet. Disponível em: <https://cetic.br/pt/sobre/>. Acesso em: 25 abr. 2024.

⁴ Durante o estudo foram entrevistadas 2.704 pais e 2.704 crianças adolescentes residentes no Brasil.

2015. De acordo com os mesmos parâmetros, o número daqueles que participam continuamente subiu de 38% para 64%. No entanto, os dados revelam a relação entre a assiduidade e às condições favoráveis de conexão, ou seja, as crianças com melhores condições de conectividade tendem a permanecer mais tempo no virtual e explorar uma gama maior de repertórios.

Diante dessa constatação, embora este estudo foque nas crianças participantes assíduas das culturas digitais, reconheço a importância de mencionar como o cenário da realidade é atravessado pela desigualdade, pois nem todas as crianças têm a oportunidade de vivenciar as possibilidades que os avanços tecnológicos proporcionam, especialmente para os momentos lúdicos de brincadeiras e os processos de socialização com os repertórios virtuais. Essa exclusão também abarca aquelas que não têm qualidade de imersão, como não ter um dispositivo próprio e tentar pegar emprestado dos pais e demais familiares, ou procurar conexões em outros lugares por não ter em sua residência e até mesmo o acesso exclusivamente a jogos off-line evidencia as condições econômicas desfavoráveis e as modalidades de exclusões. Por isso, é fundamental analisar com atenção os tipos e preferências no digital, já que a qualidade e a disponibilidade (ou a falta dela) influenciam a maneira de explorar e irrompe, sobretudo, camadas de exclusão.

No caso da população de classes mais baixas, em sua maioria, o celular é o único dispositivo – o que limita o aproveitamento dos benefícios disponíveis na internet, compromete o desenvolvimento de habilidades e agrava a exclusão social (Alliance for Affordable Internet, 2020). De acordo com Livingstone *et al.* (2019), as condições de navegação nas redes variam significativamente, sendo muitas delas precárias, pois as oportunidades não são iguais para todos. Problemas como a falta de qualidade na conexão ou ausência do próprio aparelho levam à busca de alternativas, como jogos off-line, aplicativos com menor demanda de capacidade de armazenamento e o deslocamento na procura de redes de conectividade pública.

Apesar dos obstáculos, os números revelam que o acesso à rede em casa atinge 98%, enquanto a conexão na casa de outras pessoas é de 85%. O deslocamento também é uma característica marcante durante a imersão, com o total de 41% das crianças relatando ter experiência em outros lugares como *shoppings*, igrejas, lanchonetes e praças. No entanto, as classes mais altas possuem uma maior variedade de lugares, incluindo ainda a possibilidade de se conectar na escola – 51% entre as classes AB, em comparação a 36% nas classes DE. Embora o domicílio seja uma espécie de “âncora” para a imersão, acontece a tentativa de se conectar em diversos locais, quando há rede *Wi-Fi* disponível (Alliance for Affordable Internet, 2020).

No item sobre práticas on-line, a frequência de permanência nas redes vem crescendo no decorrer dos anos, assim como a diversificação das atividades no digital. Do total mapeado, 75% mencionaram efetivar atividades on-line todos os dias, em comparação ao número de 41%

em 2015. Além disso, o percentual de indivíduos que efetivam práticas diárias subiu de 38% para 64%. Esse crescimento no acesso é observado tanto nas classes C e quanto nas DE, refletindo também no aumento do tempo de exploração nas ambiências digitais.

A práticas on-line abarcam especialmente a participação em plataformas digitais. O número de indivíduos que possuem perfis nessas ambiências é de 82% entre as crianças de 11 a 12 anos e 68% entre aquelas de 9 a 10 anos. O YouTube apresenta maior índice com 88%, seguido do WhatsApp com 78%, o Instagram com 66% e o TikTok com 63%. Em particular, o TikTok é popular nas faixas etárias entre 9 a 10 anos (42%) e 11 a 12 anos (44%). A permanência e intensificação da presença on-line, como mostra o relatório, ampliam as oportunidades de criação e compartilhamento de conteúdo. O envolvimento nas atividades, de modo geral, consiste em compartilhar conteúdos de interesse, seja em texto, imagem ou vídeo; conversar com os pares, participar de páginas ou grupos que discutem temas de interesse.

Os dados elencados revelam o crescimento gradual das crianças ocupando o espaço virtual e a complexidade de uma presença cada vez mais cedo, tornando o contexto desafiador. Grimes (2021) destaca que, por muitos anos, esse grupo foi proibido de participar de diversas atividades on-line, especialmente na *Web 2.0*, devido às restrições e ao fato de que essas plataformas foram (e ainda são) pensadas sem considerar suas necessidades. Assim, como aponta a autora, embora algumas plataformas estabeleçam limites de idade que resultam na exclusão, principalmente de crianças abaixo de 12 anos⁵, elas tentam constantemente explorar este universo por meio das produções de conteúdo e participação nas dinâmicas existentes. Isso reflete sobre a necessidade da escuta de suas vozes e a garantia do direito ao digital.

Em concordância com os dados do indicador mencionado, Grimes (2021) e Erstad *et al.* (2024) afirmam que, apesar das limitações e restrições impostas, a tendência é que os números continuem aumentando. Isso se deve ao crescimento do contato com os aparelhos no espaço familiar e nas interações cotidianas, resultando na imersão em um número maior de plataformas e repertórios no geral. Com os dispositivos móveis em mãos, seja de forma fixa ou em movimento, em espaços públicos ou privados, em casa ou em ambientes de lazer, as crianças buscam maneiras de se conectar em rede e se permanecer on-line. No entanto, a aproximação revela a construção de outras significações para os contextos de suas vivências e, com isso, as interações mobilizadas possuem características distintas das culturas digitais existentes, conferindo outros sentidos e significados para as interações e às ambiências exploradas.

⁵ Este aspecto será melhor abordado na seção 5.6.

Essa familiaridade com as tecnologias é consequência da interface intuitiva e interativa, a possibilidade da convergência de funcionalidades, diminuição do tamanho, a facilidade da conexão sem fio, provocando a mobilidade e ubiquidade constante (Santaella, 2014). Dessa forma, os aparelhos, especialmente os *touchscreen* (*tablet* e *smartphone*) ganham a atenção do universo infantil, propiciando infinitas oportunidades lúdicas (Fraga, 2019; Souza, 2019). Esses aparelhos portáteis permitem as crianças se conectarem de qualquer lugar e manter contato com os pares mesmo distantes ao se locomoverem para efetivar atividades e brincadeiras variadas. Desse modo, a presença de funcionalidades intuitivas e a diversidade de aplicativos enriquecem as brincadeiras, além de mobilizar o interesse e o aumento da frequência de imersão.

Isso mostra como as redes de conexão não são somente estruturas que permitem a comunicação e troca de informações de maneira instantânea entre os dispositivos e sistemas, mas também o conjunto de relações imanentes nas culturas digitais com novos extratos, pois esse emaranhado faz emergir o cruzamento das culturas (Santaella, 2004; Parente, 2013). Com estímulos existentes no universo digital e as possibilidades de conexão, os pequenos estruturam suas produções culturais no digital em rede. Essa manipulação transforma ou anula significações, isto é, elimina umas e substitui outras. Desse modo, trata-se de confrontar aquilo que é dado, não se submetendo de maneira passiva, ao manipular, transformar e até mesmo provocar o rompimento ao anular os sentidos já atribuídos (Brougère, 2010).

Assim, marcam um desvio efetivado na prática com as ambiências digitais operado nas atuações culturais (Certeau, 1998) com/por meio do digital. Sendo necessário compreender os tipos de operações efetivadas na prática, subversões e as permanências nas táticas de habitar esse universo. As culturas, enquanto conjunto de significações tecidas pelos atores sociais (Geertz, 2008), também são transformadas e ressignificadas pelas crianças por meio de suas agências com as tecnologias. Isso porque os significados elaborados por elas são diferentes, mas tem como ponto de partida as produções culturais disponíveis em seu cotidiano.

Dotadas de traços específicos, as produções culturais das infâncias no digital, desviam o uso habitual desses aparelhos, tornando essa aproximação manipulável e adaptável, atribuindo outros sentidos às dimensões funcionais e simbólicas. Nesse contato, manipulam as “[...] as significações culturais originadas dessa determinada realidade” (Brougère, 2010, p.45). Por isso, a tecnologia torna-se um objeto lúdico, pois permite a entrada em uma cultura particular, a cultura digital – inicialmente pensada e destinada apenas para os adultos (Martins *et al.*, 2017).

Pensando nisso, compreendo, com base nos estudos da Antropologia da Criança (Cohn, 2005, 2013) e da Sociologia da infância (Corsaro, 2005, 2011, 2019, 2021), as crianças

enquanto sujeitos⁶ sociais, que ocupam seus lugares, efetivam mudanças, pois não são meros receptáculos das relações impostas pelos adultos na sociedade. Elas são atores sociais, agentes de protagonismos, (re)criam seus papéis nas relações sociais e engendram suas culturas e interlocuções. Desse modo, é necessário pensar em sua pluralidade, pois “[...] a infância enquanto construção social é um modo singular de pensar a criança” (Cohn, 2005, p. 21).

Nesse sentido, atuar na era digital é uma oportunidade que evoca descobertas, possibilita (re)invenção de protagonismos, ou seja, o espaço virtual se torna um laboratório de experiências desbravadas no cotidiano, que propicia mudar as dinâmicas das infâncias na contemporaneidade. Portanto, ao protagonizar nesse cenário, as crianças produzem repertórios singulares e diversos, podendo confrontar, extinguir, conservar e criar outros sentidos e significações à realidade disponível, isto é, não se contentam em imitar ou conceber de maneira passiva as culturas digitais construídas pelos adultos, criando suas próprias produções culturais.

Essa minha proposição tem por base o reconhecimento, a partir das contribuições de Corsaro (2005, 2019, 2021, 2022), de que as crianças produzem suas próprias culturas, pois, embora estejam inseridas em um mundo maior, a cultura adulta; como seres sociais, também são capazes de, por meio da produção criativa com os pares, construir suas culturas. Nessa oportunidade, as estratégias de operações no digital transcendem os estilos de ações dos adultos, constituindo assim as suas maneiras de habitar, explorar e produzir com as tecnologias digitais em rede. Isto é, elas ressignificam aquilo já “pronto” e, por isso, “[...] é necessário analisar sua manipulação enquanto praticante” (Certeau, 1998, p.48). Em síntese, há diferenças e semelhanças nas performances quando comparada às dos adultos, mas suas combinações, inspirações e/ou exclusões são orquestrais nas táticas cotidianas.

Essas maneiras de produzir as culturas digitais apresentam traços distintos e dinâmicas próprias, constituindo estilos de ações e esquemas operacionais como uma “espécie de desvio” das construções impostas (Certeau, 1998). Por esse motivo, ao pensar nas infâncias conectadas, é necessário distinguir as formas de protagonizar, explorar e compartilhar as culturas digitais. Essas táticas revelam a apropriação impulsionada pelo desejo de participação nas operações cotidianas, mesclando e enriquecendo as produções culturais atuais e as formas de socialização.

Protagonizar esse cenário permite às crianças construir novas formas de socialização e produções de saberes, pois o estar no virtual é um convite às variadas formas de participação e atuação coletiva (Costa, 2003; Lucena, 2016). Ao interagirem com seus pares na era digital,

⁶ Neste estudo, o conceito de sujeito se distancia do sentido de assujeitado, aquele que se sujeita às imposições sociais, e vai de encontro à necessidade de pontuar que a noção de sujeito aqui reconhece os modos como os atores sociais possuem desejos, protagonizam histórias, engendram ações e socializações (Macedo, 2010a).

atribuem características de acordo com os interesses próprios e ajustam as performances de maneira inovadora e coletiva (Sarmiento, 2004), em destaque, (re)criam um espaço distinto daquele projetado pelos adultos. Em outras palavras, trata-se de um território diferente, pois se constitui por meio de outras formas de operar e agir próprias nas infâncias (Certeau, 1998).

Desse modo, ao olhar para as infâncias na era digital, entendo, conforme define Certeau (1998), as **táticas** como ações e adaptações nas produções culturais realizadas na inventividade e ocupação de um espaço dado que é constantemente subvertido e transformado pelos atores sociais. Desse modo, **as maneiras de habitar** referem-se à ocupação e, além disso, à construção dos sentidos e significados singulares, o espaço vivido na criação de um território distinto, constituído na oportunidade de outras invenções dentro de contextos preexistentes, segundo as necessidades, desejos e experiências dos praticantes. Na oportunidade, acontece a **apropriação** dos elementos disponíveis adaptados para fins próprios a partir dos **agenciamentos** alicerçados nos atos de agir, fazer escolhas e transformar os cenários com base em suas realidades.

Com base nisso, surge a seguinte **pergunta e objetivos desta pesquisa**: Quais táticas são mobilizadas pelas crianças na produção das culturais digitais ao habitarem e se apropriarem do espaço virtual?

- **Objetivo geral:**

- ✓ Compreender⁷ as táticas mobilizadas pelas crianças na produção das culturas digitais ao habitarem e se apropriarem do espaço virtual.

- **Objetivos específicos:**

- ✓ Entender as maneiras de habitar o espaço virtual efetivadas pelas crianças;
- ✓ Investigar os tipos de apropriações estabelecidas com as tecnologias nas infâncias;
- ✓ Explicar os agenciamentos constituídos pelas crianças no contato com o digital.

A ideia de aprofundar os estudos sobre como as crianças mobilizam as próprias culturas digitais de modo singular surgiu a partir da investigação de mestrado⁸. Especificamente, ao redigir os tópicos “Autorias e atuações das infâncias com as tecnologias digitais” e “A influência parental no ingresso das crianças nas culturas digitais”, aliados à interpretação dos

⁷ O verbo compreender como objetivo geral é adotado intencionalmente no nosso grupo de pesquisa ECult, de maneira alinhada à nossa escolha epistemológica, pois entendemos, tendo por base os estudos de Macedo (2010b), a compreensão enquanto ato abrangente e reflexivo no processo complexo de interpretação nas etapas de pesquisa.

⁸ O estudo teve como objetivo compreender os atos de currículo construídos nas culturas infantis com as tecnologias digitais por meio da observação interativa efetivada durante 4 meses no espaço privado/familiar de duas crianças com idades entre 3 e 5 anos de idade (Oliveira, 2021a).

dados e a aproximação com as interlocutoras da pesquisa (Oliveira, 2021a). O resultado da pesquisa mostrou que, desde os primeiros anos de vida, o público infantil é encorajado a utilizar os aparelhos tecnológicos por influência dos pais. E, com o decorrer dos anos, intensificam a presença no virtual e, conseqüentemente, ao interpretar o sistema simbólico disponível ali, atribuem outros sentidos, revelando uma lógica particular na produção das autorias culturais.

Além desses fatores, destaco que os meus estudos, desde o mestrado, não têm como foco as estratégias de escolarização com as tecnologias digitais. Isso porque a inexistência e/ou proibição das tecnologias para os momentos lúdicos das infâncias nesse espaço excluem suas autorias singulares. Em contrapartida, as interlocuções do público infantil no ambiente digital têm acontecido de maneira mais assídua nos locais onde vivem, lugares de lazer, diversão e brincadeiras e também nos lugares em que conseguem se conectar (público ou privado) quando estão em processo de locomoção. Por isso, concordo com Menezes e Cordeiro (2019), quando afirmam que a escola se distância ao manter modelos, teorias e práticas divergentes com os tipos de saberes, aprendizagem e processos culturais do cotidiano, cerceando performances colaborativas, inventivas e criativas com os artefatos tecnológicos.

Inicialmente, a relevância deste estudo está situada em mostrar, a partir da fala das próprias crianças, como elas habitam as ambiências digitais e transformam esse território de forma singular produzindo suas próprias culturas digitais. Nesse sentido, os modos como evidenciam e mobilizam táticas de participação – em um ambiente pensado desenhado para e por adultos – auxiliam a (re)direcionar o olhar e também na orientação do acesso saudável, bem como uma educação crítica alicerçada na garantia do direito ao digital desde a infância. Os elementos presentes nesta pesquisa abarcam as instâncias diversas, dentre elas, social, política, tecnológica, saúde e bem-estar, cultural, econômica, científica e acadêmica (Figura 1).

Figura 1 – Elementos que estruturam a relevância do estudo



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A **relevância social** destaca, a partir dos dados empíricos, como as crianças habitam o espaço virtual, auxiliando famílias, educadores e a sociedade no geral a compreender as práticas como acontecem. Ao dialogar com marcos nacionais e internacionais e fornecer evidências sobre a atuação infantil, subsidia a atualização de **políticas públicas**. Expõe ainda as lacunas das ambiências digitais, tais como, a estrutura das plataformas, *design* e interface sistemas e aplicativos que desconsideram necessidades específicas do público infantil, revelando ainda barreiras dessa aproximação que também acentuam a desigualdade. Em destaque, mostra como as táticas das interlocutoras auxiliam para a contribuição e desenvolvimento de tecnologias mais acessíveis, seguras e inclusivas – **relevância tecnológica**. Além disso, os questionamentos presentes nas relações familiares, escolares e socioculturais atravessadas pelo digital; incluem ainda a dimensão de **saúde e bem-estar**, evidenciando a necessidade de se pensar a qualidade de imersão, distanciando-se de uma mera proibição de acesso deste público.

No plano **sociocultural**, mostro como as culturas digitais produzidas pelas crianças mudam as dinâmicas cotidianas e, além disso, a existência da desigualdade de acesso, consumo e lógicas de publicidade das plataformas, implicando na necessidade de redução dos custos e

também questionar os modelos de negócios das plataformas – **relevância econômica**. Por último, na relevância **científica e acadêmica**, esta tese expande o campo de pesquisas sobre as culturas infantis, pois inclui os cenários digitais e, aliado a isso, utiliza meio inovadores, pois tem como base a etnografia conectiva para registrar os agenciamentos infantis – nos contextos híbridos entre o físico e o virtual – subsidiando para a replicação dos elementos teóricos-metodológicos, ao orientar e fortalecer a produção acadêmica nas pesquisas com crianças.

Nesse sentido, também foi necessário entender como os estudos relacionados a este objeto de investigação estão sendo publicados e, por isso, procurei trabalhos relacionados. Assim, com intuito de identificar as temáticas abordadas sobre o assunto, realizei a construção de um panorama dos estudos⁹, atenta aos elementos cruciais. Esse exercício de busca auxilia na compreensão geral sobre as descobertas e debates no campo investigado, além de possibilitar a identificação dos lugares ocupados pelo público pesquisado no contexto atual das pesquisas.

Para tanto, mapeei nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁰, Portal Brasileiro de Publicações em Acesso Aberto (Oasis)¹¹ e The Lens¹², com objetivo de identificar as produções científicas realizadas no marco temporal entre os anos de 2018 a 2022 acerca da utilização das tecnologias por crianças. A busca nos dois primeiros repositórios abarcou teses e dissertações de diversas áreas publicadas no cenário nacional, enquanto a terceira incluiu os periódicos científicos da área de Educação¹³ indexados de diferentes repositórios, tanto no âmbito nacional quanto internacional.

Em todas as bases escolhidas utilizei os termos em português e inglês, delimitando assim, o seguinte descritor: (criança* OR infâncias OR childhood OR toddlers OR Child* OR kid OR infancy) AND (“cultura digital” OR “digital culture” OR “tecnologias digitais” OR “digital technologies” OR smartphone* OR tablet OR “eletronic device” OR “information

⁹ Os detalhes dos trabalhos encontrados também são abordados em um mapeamento publicado no artigo intitulado “A (in)visibilidade das crianças atuentes na era digital nas produções científicas” (Oliveira; Lucena, 2025). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/89699>. Acesso em: 20 jul. 2025.

¹⁰ A BDTD é parte do banco de teses coletados pelo Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT) e tem um mecanismo que elenca teses e dissertações de diversas universidades do Brasil. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acesso em: 2 jan. 2023.

¹¹ A Oasis tem um mecanismo de busca multidisciplinar e permite o acesso à produção científica de universidades e institutos brasileiros e também de Portugal de maneira gratuita. Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

¹² The Lens é uma plataforma que fornece uma ampla variedade de metadados agregada, possui uma avançada interface de busca de trabalhos acadêmicos, patentes e algumas ferramentas. No que concerne às pesquisas científicas, seu *site* indexa trabalhos de diversas bases, tais como: ERIC, PubMed, Scopus, dentre outras. Além disso, abarca as diferentes áreas de pesquisa do mundo inteiro, tornando o mapeamento mais completo. Disponível em: <https://about.lens.org/>. Acesso em: 8 nov. 2023.

¹³ Diferente das demais bases de dados, em que priorizei trazer a discussão das diversas áreas, na The Lens os artigos foram filtrados apenas para a Educação, pois devido ao grande quantitativo de trabalhos publicados retornados neste formato, não seria humanamente possível ler os estudos publicados em distintos campos.

technologies” OR “tecnologias da informação” OR “tecnologias móveis digitais” OR “mobile digital technologies” OR “tecnologias de comunicação” OR “communication technologies”). Além disso, elaborei critérios de exclusão e inclusão a fim de efetivar o refinamento dos estudos, como mostra o Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão utilizados no levantamento dos estudos

Critérios de inclusão		Critérios de exclusão	
C1	Trabalhos discutindo infância/criança e tecnologia digitais entre 2018 e 2022	C1	Trabalhos envolvendo as tecnologias digitais, mas não discute sobre infância e/ou atuação das crianças
C2	Trabalhos abordando o uso das tecnologias digitais e ao mesmo tempo as redes sociais pelas crianças	C2	Trabalhos realizados espaços institucionais (incluindo as escolas) ou efetivados apenas com os pais/responsáveis
C3	Trabalhos sobre o acesso às tecnologias digitais e/ou performances com jogos	C3	Trabalhos que não tenham explícito os termos no título, resumo ou palavras-chave e trabalhos duplicados e que fujam à proposta do panorama

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A decisão em não elencar os trabalhos que considerassem apenas os pais ou os espaços institucionais levou em conta dois fatores. Primeiro, na leitura flutuante, os estudos realizados em espaços institucionais¹⁴ consideravam somente o corpo docente, ou quando direcionado às crianças, tratavam-se de atividades elaboradas. Em muitos casos, apenas os pais falavam sobre seus filhos(as). O segundo fator, inspirado por Graue e Walsh (2003) e Becker (2016), entendo que as pesquisas realizadas em instituições privilegiam a escuta dos adultos – aqueles que falam por elas, desconsiderando suas vozes e, priorizando, assim, a exclusão de suas vivências.

Diante disso, com marco temporal, termos de busca e os critérios selecionados, restaram 24 trabalhos para o *corpus* de análise como mostra a Tabela 1. Essa seleção levou em conta a estratégia da leitura detalhada e cuidadosa para obter a identificação dos estudos de acordo com a relação do objeto estudado. Assim, o contato inicial tem como olhar o todo, mas focando em selecionar os estudos com informações de acordo com os pressupostos pré-definidos.

¹⁴ É preciso ressaltar que alguns estudos utilizaram a escola como meio de encontrar as crianças, no entanto, consideraram o apenas o espaço onde viviam como campo pesquisado. Por isso, essas produções científicas foram incluídas no panorama.

Tabela 1– Quantitativos de trabalhos encontrados nas bases exploradas

ANO	TIPO DE PESQUISA		
	D	T	A
2018	3	1	1
2019	2	2	2
2020	2	1	1
2021	2	0	2
2022	2	0	3
TOTAL			24 trabalhos

Legenda: D= Dissertação; T= Tese; A= Artigo.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A partir do material selecionado, foi necessário identificar os elementos-chave, aspectos recorrentes, eixos abordados e temáticas emergentes. Essa aproximação com os estudos encontrados permitiu a constituição do *corpus* de análise. Isto é, perscrutar, de maneira detalhada, as similaridades, aproximação, paradoxos e distanciamentos entre as temáticas. Sendo assim, após o exame minucioso dos conteúdos e entender como se relacionam, surgiram os seguintes eixos temáticos envolvendo a relação das crianças com as tecnologias digitais: 1) Instruções, diretrizes e tipos de uso; 2) Impactos e contribuições e 3) Experiências e relações.

- **Instruções, diretrizes e tipos de uso**

O eixo temático acerca das diretrizes, instruções e tipos de uso trouxe à tona a discussão de como são desenhadas as ambiências digitais, as informações disponíveis e orientação sobre os tipos de acesso. Com base nesses aspectos, Bonfeti (2020) problematiza, após analisar alguns *sites* direcionados ao público infantil, como o desenho das interfaces não é pensado para as crianças, pois o domínio do usuário é delineado para e pelos adultos ou quando estruturado para elas, tem caráter restritivo com intuito preventivo de proteção e não em proporcionar uma exploração livre. Para a autora, o processo de considerar uma população específica requer não apenas direcionar elementos e disponibilizar recursos, mas, possibilitar a construção de um *design* participativo a fim de promover interações significativas e interfaces apropriadas.

Entretanto, ainda que as interfaces não sejam delineadas para o público infantil, a atuação no digital é constante. Em seu estudo, Silva (2019) considera as crianças enquanto indivíduos incapazes de falarem por si e decidir sobre suas vidas. O autor acrescenta ainda que, apesar da necessidade de restrição para direcionar comportamentos “ideais”, elas ainda são sujeitos de direito. Sendo assim, direciona instruções para pais sobre a “forma de atuação desejável” (Silva, 2019, p. 13) em relação aos seus filhos(as). Para tal, cita recomendações a serem seguidas pelos familiares, como: não divulgar dados pessoais em locais públicos; não usar fotos de alta resolução; adotar apelidos; ter cuidado ao navegar nas plataformas, entre outras. Essas instruções, segundo o estudo, precisam levar em consideração os diversos espaços onde são parte, especialmente nos momentos de brincadeiras no ambiente familiar.

Condruz-bacescu *et al.* (2022), baseando-se em uma discussão prioritariamente teórica, elencam diferentes tipos de uso a serem adotados para o desenvolvimento das crianças na era digital. Entre os pontos listados estão a prática da interação social, a ampliação dos repertórios culturais, consideração da importância política do cenário para desenvolver habilidades relacionadas ao pensamento crítico. Segundo os autores, a ausência desses dispositivos com objetivo educacional nas escolas está causando um grande prejuízo para a promoção da cidadania digital desde a infância. Isso se deve ao fato de que, na maioria dos países, o único ambiente a ofertar, quando possível, é o espaço familiar, o que torna a mediação responsabilidade exclusiva dos pais e/ou responsáveis que, muitas vezes, não sabem como lidar.

Com o olhar para as relações familiares mediadas pelo digital, Lacerda (2021), tentou compreender, a partir do resultado de outras pesquisas, como acontece a tomada de decisão dos pais. As suas considerações iniciais e finais, mostram ambiguidades, pois, de um lado, revela que a tecnologia ocasiona prejuízos, tais como: a extinção do brincar, distração e desatenção, o surgimento de comportamentos agressivos como fruto do uso exagerado, isolamento, estresse e também redução das habilidades de comunicação e interação social. Do outro, demonstra, com base nos estudos empíricos, que os pais e responsáveis percebem o avanço positivo das habilidades cognitivas e decidem autorizar a imersão, porque, no geral, os aparelhos são atrativos, impulsionam a aprendizagem livre e enriquecem a comunicação entre os pares.

Ao apontar a mesma ambiguidade, Waisman, Hidalgo e Rossi (2018) mencionam consequências negativas semelhantes ao estudo de Lacerda (2021). Ainda que tenham como foco os pontos prejudiciais, na discussão teórica sobre os tipos de uso, os dados empíricos, mobilizados com um grupo de crianças, evidenciam que o aumento da presença no digital está relacionado a oportunidades e o avanço das idades, além disso, a intensificação mobiliza outras práticas lúdicas, bem como as brincadeiras tradicionais continuam sendo mobilizadas.

- **Impactos e contribuições**

As contradições também estão presentes em trabalhos que focam nos impactos e contribuições da atuação das crianças nas culturas digitais. O estudo desenvolvido por Machado (2022), de um lado, baseado em aspectos exclusivamente teóricos sócio-históricos, aponta a existência da anulação do brincar a partir da adoção dos dispositivos tecnológicos – argumento central da sua hipótese. Destaca ainda que, a era digital provoca a crise de experiência, e, portanto, transforma a criança em um ser passivo. Para a autora, a presença das tecnologias digitais na infância causa a expropriação e descaracterização do humano, ocasiona prejuízo à aprendizagem, impede conviver com os pares e experimentar a transformação do mundo real.

De maneira similar, Pugens (2020) também discute a relação entre a infância e as tecnologias digitais e os impactos nas brincadeiras a partir da consulta de trabalhos publicados sobre a temática na BDTD, entre os anos de 2010 e 2020. Por um lado, alguns dos estudos analisados culpam o excesso de telas como principal causa da desatenção, depressão, frustração, instabilidade emocional e menciona a anulação do brincar. Em discordância, outras investigações de viés empírico mostraram como as crianças estão conscientes do processo de negociação, pois, no geral, possuem outras maneiras de explorar o espaço virtual por meio de diversas performances. A partir deste ponto, a análise revela a necessidade de reconhecer a existência de outros modos de aprender, além disso, a necessidade de romper com o monopólio do debate dedicado apenas em anular a atuação das infâncias no digital – ao focar somente nos pontos negativos –, porque elas subvertem o estipulado e transformam os modos de existência.

Do mesmo modo, embora Genebra (2020) não foque no brincar, mas sim nos impactos das publicidades presentes nas atuações dos youtubers mirins, seu estudo revela como os pequenos estão se empenhando em divulgar marcas empresas. No entanto, as atuações voltadas para o lucro também se hibridizam com as produções culturais e a mobilização de brincadeiras com os pares e familiares. No geral, as performances envolvendo a plataforma, de acordo com Rabuske (2018), evidencia a mobilização de estratégias socialização e de participação na produção de conteúdo para o YouTube. Atividades como criar vídeos, editar, inventar enredos, trocas de informações, pedir *likes*, e tantas outras atuações, influenciam suas rotinas, provocando a mudança nos modos de socialização e a produção de significados. Por isso, os estudos enfatizam a necessidade de pesquisas com o olhar para as experiências no digital.

- **Experiências e relações**

O eixo com foco nas experiências e percepções tiveram por base a perspectiva advinda das próprias crianças, especialmente de acordo com estudos empíricos. Assim, apesar de também abordar o YouTube, como os trabalhos do eixo anterior, Bezerra (2018) tem como alicerce diretamente a escuta de vozes. Com base nisso, a autora revela como o engajamento de criação de conteúdos para a plataforma envolve a discussão de assuntos de interesse das infâncias, provoca ainda a formação de laços com os pares. Por meio de práticas colaborativas e coletivas, transformam a interface em uma ambiência de construção de aprendizados, impulsionam outros tipos de comportamentos, aprendem, partilham dicas, constroem seus brinquedos e discutem sobre os jogos preferidos. Além disso, os agenciamentos estruturados nos interesses em comum motivam a presença em mais de uma plataforma.

Nesse sentido, com intuito de explorar outra plataforma utilizada na infância, Fraga (2019) identificou as narrativas emergidas nas fotografias compartilhadas pelas crianças no Instagram. Em sua aproximação com participantes na rede social, a autora apresenta as experiências afetivas e imaginárias construídas em suas atuações. Destaca ainda, a constante busca por uma “visibilidade” que garanta o direito à presença no espaço digital e a constituição da participação, permitindo às crianças comunicarem, por meio das fotos produzidas, as vivências do cotidiano. Dentre os aspectos marcantes, está a menção da desconfiança e tensão dos adultos em relação à incompreensão sobre a necessidade de participação e, apesar dessa contradição, os resultados revelam que a presença no digital é uma oportunidade de mostrar seus mundos, tanto sobre o que criam de novo quanto as brincadeiras e outros modos de brincar.

Essa possibilidade de intensificar o brincar no contato com as tecnologias digitais, e quais são as experiências e percepções surgem dessa relação, estão presentes nos estudos de Souza (2019) e Oliveira (2021a, 2021b). A primeira autora mostra que, embora os dispositivos móveis não sejam projetados para as crianças, elas se apropriam deles atribuindo outros significados, ampliam os agenciamentos e participação cultural nas brincadeiras, redimensionam os ícones que integram as interações infantis, mobilizam narrativas variadas, expandem a rede socioafetiva e assimilam conteúdos diversos. Os repertórios explorados, como revela Oliveira (2021a, 2021b), são experiências curriculantes ausentes no espaço escolar, mas mobilizadas diariamente no espaço familiar dos pequenos. Isso porque, embora na primeira infância, ainda não tenham domínio da leitura e da escrita, aprendem comandos de funcionalidade das interfaces e efetivam conectivismos com os elementos simbólicos no brincar e, além disso, revelam posturas aprendentes no esforço de reconhecer letras, números, e também enriquecer a transposição imaginária, ao transitar simultaneamente entre o espaço real e virtual.

Também com o foco no brincar na era digital, Oliveira (2018) avaliou a adoção *smart toys*¹⁵ em Portugal. As crianças investigadas demonstraram conhecer como funciona a novidade, tal como conectar à internet, os consoles de videogame e atribuir comandos. Mesmo que seja uma novidade e esteja bem restrito às famílias com melhores condições econômicas, a investigação revela que elas não têm tanto interesse, preferem manter as brincadeiras com os brinquedos tradicionais, ou melhor, os analógicos; e também com o *tablet* e/ou *smartphone*.

Em concordância, Martins (2018) voltou sua investigação sobre a presença do *smartphone* em grupo de famílias com crianças pequenas. Seu estudo revela que, inspiradas pelos adultos, os pequenos observam os pais a todo momento. Por isso, o brincar com as tecnologias digitais é algo resultante, inicialmente, nos lares onde vivem, e os responsáveis oferecem de modo espontâneo para que possam aproveitar. Com base nisso, Kruger (2018) argumenta que a maneira como elas têm percebido os dispositivos integrados às rotinas expandem os repertórios, enriquecem as ações lúdicas e redimensionam as relações atravessadas, seja com os pares, com a família e todos ao redor nas atuações cotidianas.

Wohlgemuth (2022) buscou compreender como as próprias crianças percebem a mediação parental nas práticas com as tecnologias. O estudo mostra como elas entendem os riscos e benefícios da era digital, no entanto, as descobertas acontecem, na maioria das vezes, sem mediação parental. Em suma, reconhecem a necessidade do acompanhamento dos adultos, a importância diálogo, pois são aspectos que têm como intuito a proteção e cuidado. Nesse sentido, de acordo com Brito e Dias (2019) e Simone *et al.* (2020), a compreensão dos pais sobre as tecnologias está ligada à tomada de decisão, mas ainda predomina o sentimento de pânico moral e decisão em culpar os aparelhos de extinguir as brincadeiras ditas tradicionais e ver o espaço digital como um território proibido para as interações dos seus filhos(as).

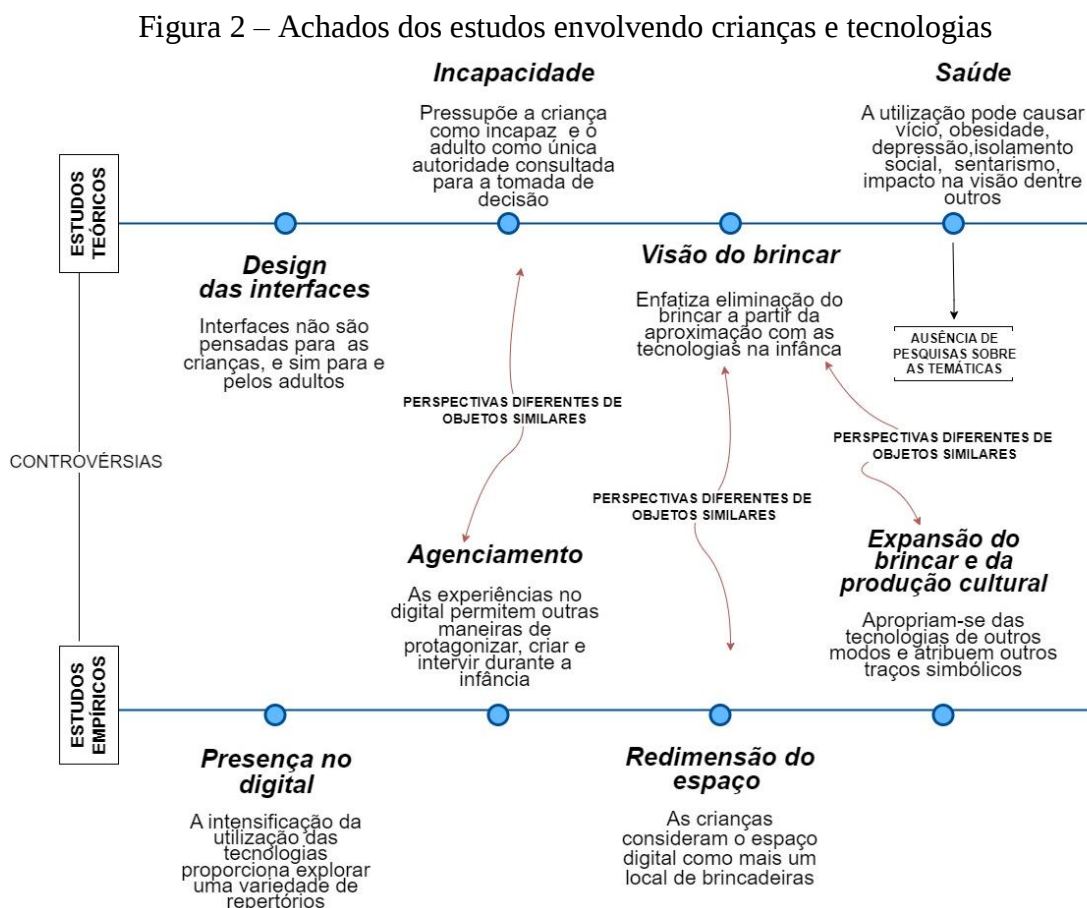
A partir disso, Quinones e Adams (2021) afirmam não existir uma extinção das infâncias e de suas atuações, pelo contrário, há um redimensionamento dos espaços de brincadeiras. Isso porque, conectadas no virtual, constroem outros territórios imaginários, fortificam os laços afetivos e se engajam de maneira colaborativa com os pares. Em destaque, os espaços físicos e virtuais se interconectam, propiciando uma interação lúdica rizomática, pois as experiências no digital influenciam as maneiras de explorar o espaço físico e vice-versa. Em concordância Jibril *et al.* (2022) e Pettersen, Arseth e Silseth (2022), destacam que o digital não anula performances, e, sim, proporciona reconfigurar e reelaborar as produções culturais, redimensionar as atividades lúdicas, construir outras realidades e transformar os papéis das crianças na sociedade.

¹⁵ De acordo com Oliveira (2018), *smart toys* são brinquedos inteligentes que se caracterizam pela possibilidade de conexão à internet, bem como a outros dispositivos e brinquedos.

Assim, Fantin e Girardello (2019) enfatizam a necessidade de pesquisas empíricas para repensar as ambivalências presentes nas discussões sobre as infâncias no digital. Por isso, os estudos para/sobre as infâncias na era digital, precisam entender os significados atribuídos a partir de suas vozes, as estratégias adotadas para marcar a presença em mais um espaço, bem como os modos como exploram, protagonizam, delineiam papéis, ressignificam artefatos e reivindicam o direito à cultura digital. Em suas atuações, é perceptível como conseguem manipular e adaptar aquilo que está ao alcance para usufruir os momentos lúdicos no brincar.

- **As pistas do objeto**

Com base no panorama apresentado, é possível identificar a polaridade entre os pontos negativos e positivos. O debate revela controvérsias: enquanto alguns estudos afirmam a existência do distanciamento do brincar e das experiências da infância, outros destacam como constroem novos modos de protagonizar e habitar esse universo. Para ilustrar melhor, apresento na figura se seguir os achados que evidenciam os paradoxos presentes nas abordagens adotadas.



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A ilustração apresenta os aspectos centrais emergidos dos estudos majoritariamente teóricos e também empíricos. Entre os pontos dos estudos teóricos estão: o *design* da interface, a consideração da criança como um ser incapaz, a visão de uma eliminação do brincar, e as preocupações sobre o prejuízo à saúde – mesmo com a falta de estudos conclusivos. Os elementos presentes nos estudos empíricos revelam a intensificação da presença digital, a reconfiguração do espaço de atuação, a produção de agenciamentos e a expansão do brincar. As setas vermelhas indicam que alguns estudos abordaram objetos similares, mas revelaram resultados e percepções diferentes sobre o mesmo fenômeno de maneira ambivalente

No entanto, apesar de mencionar as contradições presentes nas publicações mapeadas, meu foco está em identificar os aspectos essenciais que o panorama aponta enquanto pistas essenciais para a reflexão sobre o meu objeto de estudo. Inicialmente, é importante mencionar que tenho por como inspiração as pesquisas de base empíricas constituídas do olhar diretamente da criança. A partir desse elemento, foi possível identificar as seguintes pistas, como mostro na Figura 3, as quais nomeei de eixos: a ***apropriação singular*** das ambiências; a ***atribuição de outros significados*** recriando cenários, ***redimensão dos espaços*** de atuação ao ocupar o virtual de modo diferente e a ***reelaboração das experiências*** nas interações.

Figura 3 – As pistas do objeto de estudo

A ATUAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Essas pistas revelam que, embora a tecnologia móvel digital seja um artefato concebido e projetado com base nas necessidades dos adultos, considerados os “usuários padrão” (Martins *et al.*, 2017), as crianças vêm se **apropriando** dessas interfaces. Essa apropriação evidencia o engajamento em diversos repertórios e propicia **agenciamentos inéditos**. Empenhadas em **transformar** o espaço digital, elas não apenas **subvertem** a visão de quem as define como incapazes, mas também as regras estabelecidas pelas plataformas (Grimes; Fields, 2012). Com interações únicas, o público infantil constitui uma miríade de oportunidades nas reconfigurações das práticas lúdicas no cotidiano e, ao mesmo tempo, **redimensiona as práticas culturais e também os espaços-tempos vividos** transgredindo o estabelecido.

No contato com o digital, elas remodelam o espaço explorados a partir de uma (re)interpretação da complexidade vivida. Ao assumir este território, estabelecem não só aspectos negativos, como evidenciam alguns estudos, mas intensificam diversas experiências positivas ao criar, contribuir e compartilhar. A atuação das infâncias no digital é ambígua, perpassa por tensões, tomadas de decisões, traz consigo a idealização de como a infância foi e como deve ser na visão dos adultos, ou seja, suas performances estão situadas nas controvérsias. No entanto, não posso esquecer dos artefatos produzidos por elas, a mobilização de experiências singulares, a ocupação de lugares e, em destaque, a participação nesse cenário vivido.

A visibilidade de suas atuações precisa refletir diretamente nas decisões, de forma a não extinguir suas vontades e desejos. As formas como participam devem ser consideradas nas maneiras de (re)pensar os direitos ao digital, incluindo proteção, provisão e participação. Isso porque a oportunidade de presença mobiliza a expansão de espaços, não apenas no brincar, mas nas novas maneiras de existir. A oportunidade em se engajar naquilo que lhes interessa, reflete diretamente na produção cultural e no esforço de tornar o espaço digital em uma ambiência onde elas também podem ser ouvidas e reconhecidas como sujeitos atuantes (Grimes, 2021). Portanto, nos modos de habitar esse território, estão “decorando” e adequando às suas maneiras, isto é, enriquecem processos de socialização e ações lúdicas com táticas singulares no cotidiano. Aspectos os quais me fizeram pensar em aprofundar os estudos sobre os modos como habitam de maneira única o virtual ao conferir outros sentidos e significados nessa aproximação.

Sendo assim, esta pesquisa faz parte do PPGED/UFS, tendo por orientação a professora doutora Simone Lucena. Vale ressaltar que também é uma das pesquisas integrada ao Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq). Uma das nossas escolhas enquanto grupo está a opção pelo conceito de culturas digitais (no plural) e na **epistemologia**

multirreferencial adotada nesta tese. A multirreferencialidade permite ter um olhar plural, sob diferentes pontos de vista, elege a heterogeneidade e a singularidade como parte das experiências, tendo em vista as diversas óticas e as perspectivas múltiplas (Ardoino, 1998).

A epistemologia adotada esteve aliada à minha escolha pela **metodologia participativa com crianças** (Corsaro, 2011; Qvortrup, 1994; 2000; 2009; 2010; James; Jenks; Prout, 1998). A investigação alicerçada por esse campo propõe que o investigador valorize a realidade partilhada e protagonizada pelas infâncias, além disso, como elas, por meio das interlocuções e agenciamentos, contribuem para os registros e interpretação dos acontecimentos para o material representacional sobre suas vidas. Por esta razão, reconheço as crianças interlocutoras¹⁶ do estudo como parceiras no trajeto investigativo, por isso interviremos nos caminhos trilhados, sugerimos e modificamos percursos, sobretudo, estiveram à frente das decisões sobre os registros das interações simbólicas e produções culturais em campo.

Esta é uma **pesquisa qualitativa** (Bogdan, Biklen, 1994; Flick, 2013) alicerçada na escolha pela **etnografia conectiva** (Hine, 2000, 2007, 2020). Esta última considera efetivar a adaptação e adoção de técnicas de registro a partir dos múltiplos espaços atuados pelas infâncias. O foco dessa abordagem tem como pilar captar *in situ* a partir das diversidades de interações e visualizar as informações do campo como traçados que se interconectam.

Para a produção dos dados em campo, adotei a **observação interativa multissituada** com duração de nove meses com um grupo de crianças residentes em um condomínio fechado e que manuseiam assiduamente seus aparelhos (*tablets/smartphones*) nos momentos de lazer. Esse dispositivo me permitiu interagir de maneira intensa e ampliar as trocas de relações com os atores investigados em campo. Essa proximidade não restringiu os registros apenas à presença física, tornando essa observação uma técnica que abrange os modos de atuar nos diversos espaços (digitais e físicos) explorados pelas infâncias conectadas.

Pensando nisso, ao constituir as táticas da observação interativa, mantive a proximidade com as crianças interlocutoras não apenas face a face, nos espaços físicos, mas também no espaço digital. Assim, para o registro dos encontros presenciais utilizei como técnica: **notas de campo, gravação de áudio e produção de fotografias**. Para documentar as interações e observações on-line, acompanhei os diálogos, publicações e compartilhamentos nas redes

¹⁶ Em todo o estudo alterno a utilização dos termos interlocutoras (Souza, 2019), atores sociais (Coulon, 2017), protagonistas (Macedo, 2010a), interagentes (Primo, 2007) e praticantes culturais (Certeau, 1998) para se referir às crianças participantes deste estudo, pois, de modo geral, em sua significação, referem-se à participação ativa dos indivíduos enquanto agentes das práticas culturais, e, por meio de suas ações, transformam a realidade.

sociais e um grupo no WhatsApp – criado pelas crianças atuantes no estudo, aliado a isso, efetivei **capturas de tela** com intuito de documentar a partir da imagem as interações.

Assim, as técnicas utilizadas auxiliaram na construção do **diário de campo**. Este dispositivo possibilitou a descrição densa e pormenorizada, rica em detalhes e com enfoque nas interatividades ocorridas tanto no espaço presencial quanto on-line. De modo geral, o processo de construção teve como alicerce efetivar combinações e associações entre os acontecimentos ligando os aspectos entre si a partir das anotações, áudios gravados, fotos, conversas do WhatsApp e as capturas de tela. Aliado a isso, também realizei **rodas de memórias e conversas**, tendo por base Macedo (2015), para uma compreensão profunda sobre os primeiros contatos das interlocutoras com os dispositivos móveis digitais e os repertórios acessados.

Após os registros em campo, para responder à pergunta de pesquisa e alcançar os objetivos delimitados para o estudo, parti para análise. Esta etapa envolveu mergulho nas informações dos dispositivos para encontrar as **noções subsunçoras** e unidades de significação. Durante esse processo, que exigiu a competência teórico-analítica e habilidade de interpretar as realidades vividas, conforme destaca Macedo (2009), utilizei as seguintes operações cognitivas a fim de analisar as informações registradas durante a investigação *com* as crianças, tais como: 1) distinção do fenômeno em elementos significativos; 2) exame minucioso desses elementos; 3) codificação dos elementos examinados; 4) reagrupamento dos elementos por noção subsunçoras; 5) sistematização textual do conjunto; 6) produção de uma metanálise ou de uma nova interpretação do *corpus* informado do fenômeno (Macedo, 2010a, p. 139).

1.4 O MAPA DO CAMINHO

As discussões teóricas e as análises mobilizadas ao longo deste estudo estão dispostas nas seguintes seções:

A seção 1, nomeada “**O início de uma aventura...**”, está subdividida em tópicos. Inicialmente, apresento os rastros da minha implicação, destacando o percurso do trajeto que me levou até o objeto de estudo. Em seguida, com base em dados de relatórios, demonstro como o aumento a intensificação das crianças nas ambiências digitais revela a busca delas por seus lugares neste universo. Além disso, discorro a ideia principal desta tese alicerçada nos autores adotados e também a pergunta de pesquisa, objetivos gerais e específicos. Por fim, apresento um panorama de estudos mapeados em repositórios sobre a temática, articulando as discussões propostas e como me direcionam a pensar a proposição do objeto, a escolha epistemológica, o caminho metodológico, dispositivos e análise dos dados e, após isso, a estrutura da tese.

Na seção 2, denominada **“O desenho da rota: a construção da metodologia de pesquisa”**, abordo a minha opção pela epistemologia multirreferencial aliada aos pressupostos da metodologia participativa *com* as crianças. Ademais, a escolha pela etnografia conectiva em contextos físicos e digitais, os encontros em campo e os perfis das crianças interlocutoras.

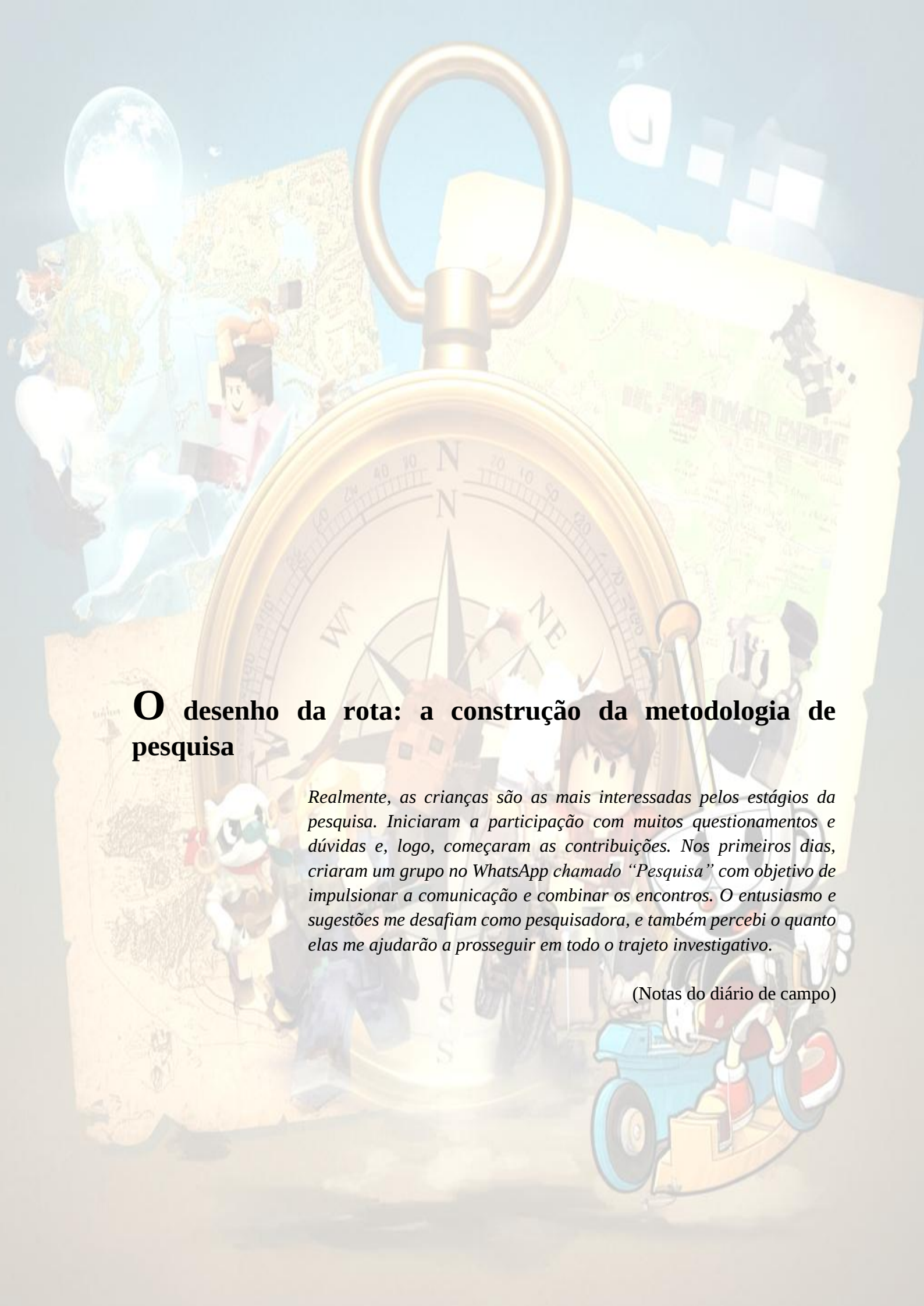
Na seção 3, intitulada **“Os dispositivos e cuidados éticos tecidos no percurso”**, apresento os trajetos percorridos para efetivar a observação interativa multisituada (presencial e on-line), as estratégias de construção do diário de campo, as rodas de memórias e conversas, os cuidados éticos adotados na aproximação com os pais e com as crianças, e, por último, o passo a passo seguido no processo de análise dos dados para o encontro das noções subsunçoras.

Na seção 4, discorro sobre **“As reconfigurações espaciais mobilizadas pelas crianças na era digital”**, ao abordar o esforço constante das crianças na busca do sinal de rede *Wi-Fi* nas atividades corriqueiras anunciando as reconfigurações espaciais no cotidiano. Assim, demarcam percursos e mudanças existenciais deixando marcas tanto no espaço físico quanto no virtual ao recriarem as dinâmicas das interações individuais e coletivas com as tecnologias, provocando uma dupla apropriação dentro e fora do virtual, enquanto práticas cambiantes que rompem com delimitações territoriais estabelecidas e enriquece a imersão contínua no digital.

Na seção 5, **“A reivindicação das culturas digitais pelas crianças”**, abordo como as crianças forjam, por meio de atos de subversão, as maneiras de resistir, manipular e modificar o espaço virtual para a produção das próprias culturas digitais. Os traços distintos desse engajamento anunciam marcas de diferenciações culturais nas atividades lúdicas originadas e intensificadas pelas dinâmicas de transformação e atuação singular das infâncias atravessadas pelo digital. Além disso, essas reconfigurações mobilizadas transformam os modos como são percebidas pelos adultos, desvelando controvérsias e ambivalências do debate público.

Na seção 6, chamada de **“Os traçados da ocupação: as pegadas dos achados”**, apresento as noções subsunçoras encontradas no percurso das operações cognitivas. Dentre elas estão: 1) *“as maneiras de enredar o interespaço juntos”* – evidenciando a lógica singular das performances do público infantil na ocupação espacial do virtual, ao assinalar outras maneiras de atuar, constituir práticas lúdicas e enredar o interespaço; 2) *“as práticas hackers das crianças na apropriação do virtual”* – destacando o esforço constante da compreensão das lógicas e a tentativa de experimentação, testagem e criação que anunciam a postura *hacker* delas; 3) *“os agenciamentos em rede com os pares”* – acontecem na reivindicação dos referenciais no digital e, aliado a isso, compartilham e ensinam os pares no conjunto de experiências coletivas.

Por fim, a última seção nomeada de “**a caminhada in(concluída): considerações finais**”, retomo a proposição da tese, a pergunta de pesquisa e os objetivos demonstrando como foram alcançados, menciono ainda as limitações do estudo, possíveis obstáculos e os atravessamentos na temática de pesquisa que envolve as crianças e utilização das tecnologias.



O desenho da rota: a construção da metodologia de pesquisa

Realmente, as crianças são as mais interessadas pelos estágios da pesquisa. Iniciaram a participação com muitos questionamentos e dúvidas e, logo, começaram as contribuições. Nos primeiros dias, criaram um grupo no WhatsApp chamado “Pesquisa” com objetivo de impulsionar a comunicação e combinar os encontros. O entusiasmo e sugestões me desafiam como pesquisadora, e também percebi o quanto elas me ajudarão a prosseguir em todo o trajeto investigativo.

(Notas do diário de campo)

A diversidade de protagonismos das crianças na era digital pressupõe considerar a emergência metodológica do processo de investigação, devido à intensificação de atuações com as interfaces tecnológicas, o que revela produções culturais singulares. A oportunidade de permanecerem conectadas provoca a possibilidade de enriquecer processos de inventividade e apropriação dos espaços físicos e do ambiente virtual nas participações coletivas. Nessa aproximação, reestruturam e recriam rotinas a partir do contato com as tecnologias móveis, exigindo pensar outros movimentos e decisões no trajeto investigativo sobre as suas vidas.

Nesta seção, apresento a epistemologia multirreferencial e a metodologia participativa com as crianças para dialogar com as diversas áreas e ter o olhar plural para a multiplicidade de fenômenos que atravessam as infâncias. Quanto aos procedimentos, com base na abordagem qualitativa, registrei a atuação das crianças tanto nos espaços físicos quanto no virtual, o que permitiu a construção de uma etnografia conectiva. Para tal, a ação de etnografar a intersecção dos acontecimentos teve como foco integrar, no ato de traçar os encontros dos entrecruzamentos, os registros por meio das técnicas adotadas. Para tanto, desenvolvi, nos encontros, a habilidade de transitar, nas diversas espacialidades exploradas por elas, com intuito de documentar a amplitude dos protagonismos na imersão com as tecnologias móveis.

2.1 O DIRECIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO

A prática da ciência baseada na escolha da multirreferencialidade como epistemologia requer a compreensão de que todo pesquisador precisa se autorizar a subverter e reinventar os métodos de pesquisa. Segundo Borba (1998), ao adotar essa epistemologia, somos autorizados a questionar as metodologias "prontas" e soluções estabelecidas. Concordo com autor, pois o ato de fazer ciência é sair da zona de conforto e questionar aquilo que acreditamos, especificamente o conhecimento prescrito. Nesse movimento, é necessário fazer as perguntas adequadas na procura de possíveis respostas (in)certas para, acima de tudo, observar e repensar as propriedades e imposições teóricas e metodológicas já pensadas pela ciência.

Para Ardoino (1998, 2003), a multirreferencialidade tem como objetivo superar o reducionismo, ao desafiar certezas e respostas conclusivas na ciência. Essa escolha tem como intuito transgredir os procedimentos metodológicos já impostos no círculo das produções científicas, desvencilhando das leituras únicas sobre os fenômenos pesquisados. Por isso, ao valorizar a pluralidade de leitura dos acontecimentos sociais e concepções múltiplas como essenciais no ato de pesquisar, permite ousar e pensar novas/outras metodologias.

A epistemologia multirreferencial é forjada com intuito de pensar o diálogo plural entre as diferentes áreas, permitindo, assim, a operacionalização de perspectivas múltiplas para os diversos acontecimentos. Isso porque um olhar único reflete uma forma de decomposição que negligencia propriedades e características específicas durante a investigação. Sob essa perspectiva, Borba (1998) compreende que, ao pensar no fenômeno pesquisado, não decompõe, nem divide ou reduz os elementos e propriedades, pois tem como alicerce a pluralidade.

É mais que uma posição teórica, perpassa também pelos pressupostos da metodologia escolhida. No geral, as dimensões estão diretamente ligadas aos referenciais adotados e às práticas no processo de pesquisa. No tocante à orientação metodológica, pressupõe outras posturas em relação à observação e seleção dos dispositivos na investigação, incluindo a sensibilidade da escuta, a capacidade ampla de compreensão dos acontecimentos e a descrição pelas diversas óticas. Em destaque, é necessária uma postura aberta para evitar reducionismos, utilizar linguagens distintas e desenvolver a capacidade de ser “poliglota”¹⁷ (Burnham, 1993).

Em relação às escolhas teóricas, implica em compreender que as diversas áreas apresentam abordagens distintas, sem serem mutuamente redutíveis. Por exemplo, ao considerarmos as instituições educacionais, é essencial notar que os estudantes inseridos nesses ambientes fazem parte de um contexto social mais amplo, ao abranger as dimensões políticas, culturais, sociais e existenciais. Essa perspectiva leva a conceber a escola como uma função social abrangente, perpassando por diversos campos das ciências. É um objeto de estudo para historiadores, educadores, psicólogos, entre outros, todos considerando as complexidades inerentes a esse espaço (Santos Neto, 1998). Tendo como base a visão plural que contempla múltiplas instâncias influenciando o ato de pesquisa, não fragmenta nem divide, pois, alerta que a divisão decompõe, descarta certas características e propriedades dos objetos investigados.

Para Borba (1998), os indivíduos precisam seguir seu próprio caminho para ir contra aquilo que é dado e estável, pois o mundo está em constante mudança. Por isso, a transgressão neste estudo ocorre, primeiramente, quando opto por ir aos lugares onde as crianças atuam de maneira espontânea nos momentos lúdicos com as tecnologias digitais. Aliado a isso, está em (re)pensar outras estratégias metodológicas com as interlocutoras atuantes do estudo, pois as interações e escolhas estiveram disponíveis às possibilidades de construção e reconstrução.

De acordo com Barbosa (1998), esse tipo de autorização na pesquisa revela a necessidade de mudança sobre os modos de pesquisar o fenômeno estudado, inclui ainda, a

¹⁷ Ardoino (1998) utiliza o termo “poliglota” para se referir ao domínio e articulação do pesquisador sobre os diversos discursos teóricos e metodológicos na efetivação do olhar plural para os fenômenos pesquisados.

ousadia de propor outras/novas invenções metodológicas, promovendo alterações e o repensar metodologias impostas. Isso porque as interações dos atores sociais estão em constantes mudanças e, conseqüentemente, torna necessário alterar os métodos engessados e estipulados na ciência. Borba (1998) complementa, ao destacar que a promoção de outras práticas na pesquisa, especialmente no que condiz os procedimentos metodológicos, transcende o conformismo e promove questionamentos das certezas presentes nas produções científicas.

Assim, ao descortinar a imprevisibilidade do objeto científico, a multirreferencialidade se contrapõe às certezas e objetos traçados, os quais não aceitam a possibilidade de mudança. Aliado a isso, está a viabilidade de o pesquisador autorizar-se em relação às imposições científicas, pois valoriza o desenvolvimento da imaginação criativa e reconhece a importância de desafiar as normas preestabelecidas por meio das escolhas metodológicas e teóricas.

Santos Neto (1998, p.115) cita três aspectos essenciais necessários ao adotar essa epistemologia: **1)** a incerteza dos acontecimentos no campo pesquisado; **2)** o pesquisador que está sempre presente em todo o processo de investigação altera-se e é alterado pela realidade estudada; **3)** pressupõe trabalhar com diversos olhares, múltiplas leituras e linguagens variadas para a construção de um olhar plural. O primeiro revela o rompimento com as repostas prontas e fechadas, evidenciando as imprevisibilidades presentes no estudo científico, especialmente, quando há a contribuição dos atores estudados. O segundo destaca que a implicação está diretamente ligada ao emocional e a identificação com o fenômeno investigado. O terceiro envolve a destreza de ser poliglota para compreender as existências atravessadas pelas instâncias do cotidiano, seja social, educacional, política, econômica, dentre outras.

De contrapartida às tradições prescritivas, em busca de valorizar a ciência que vai de encontro às produções culturais dos atores sociais nos cotidianos, essa epistemologia permite lidar com as imprevisibilidades dos cotidianos. Ou seja, é atravessada pela complexidade ocorridas das interações sociais e também pela implicação no fazer pesquisa, pela relação sujeito-objeto, pelo imaginário, pela autorização e a escuta sensível. Direciona ainda às escolhas emancipacionistas, valoriza a heterogeneidade e propõe uma espécie de “escândalo” ao transgredir aquilo que é imposto, ou melhor, ao adotar o “não-visível” (Macedo, 2014).

Essa ruptura com a ordem instituída mostra que nenhum objeto pode ser observado sem que o pesquisador(a) interfira no ambiente investigado e, para além disso, os atores/agentes/protagonistas/interlocutores/interagentes/praticantes culturais podem e interferem no trajeto de estudo para modificar percursos, forjar produção de novos dispositivos metodológicos e ensinar outros modos de fazer pesquisa (Barbosa, 2008). Isso destaca a

necessidade do olhar sensível no processo de investigação, pois os atores do estudo informam e atuam em todo processo de estudo, devendo estar aberto aos processos de alteridade.

A prática e análise propostas pela multirreferencialidade permitem ousar no ato de pesquisa, pois valoriza estratégias de enfrentamentos dos determinismos academicistas, mas não deixa de lado e não efetiva o distanciamento do rigor científico (Macedo, 2014). Nessa ótica, a análise assume um significado distinto. Ela já não é definida apenas pela capacidade de recortar, decompor, dividir e reduzir em elementos simples. Em vez disso, é entendida pela habilidade em compreender e acompanhar fenômenos vivos e dinâmicos (Santos Neto, 1998).

Por isso, ao escolher essa abordagem epistemológica para pesquisar junto às crianças, torna-se necessário ir a lugares ainda poucos explorados e desenvolver outras estratégias. Como aconselham Graue e Walsh (2003), é crucial investigar as experiências das infâncias em ambientes pouco explorados, transcendendo abordagens teóricas e metodológicas tradicionais, estas muitas vezes centradas em ambientes institucionalizados. Isso ocorre porque, distantes das imposições institucionais estruturadas, elas recriam e reinventam os cenários os quais estão inseridas e exercem autorias sobre seus próprios processos existenciais (Santos Neto, 1998).

Portanto, a opção de escolha na multirreferencialidade enquanto epistemologia me permitiu estar *com* as crianças atuantes na era digital e reconhecê-las enquanto protagonistas que colaboraram comigo na investigação. A perspectiva plural, a escuta sensível e processos de alteridade estiveram presentes ao longo de todo o estudo. Dessa forma, elas trouxeram à tona suas representações simbólicas com/sobre o universo digital e também das próprias perspectivas, as significações que as tecnologias possuem e proporcionam às suas vidas.

2.2 A OPÇÃO PELA METODOLOGIA PARTICIPATIVA COM AS CRIANÇAS

A escolha da epistemologia multirreferencial pressupõe adotar metodologias de pesquisa não convencionais. A partir dessa escolha, destaco a importância de construir e repensar estratégias metodológicas que se aproximem das produções culturais estabelecidas pelas crianças, a fim de interpretar suas interações de maneira autêntica. Esse cuidado é atravessado, sobretudo, pela consciência política, pedagógica e teórico-metodológica nos modos de conduzir pesquisas envolvendo as infâncias na contemporaneidade.

Estudar as interações das infâncias atuantes na era digital desencadeia urgências nos processos de investigação. Aliado a isso, há a necessidade de superar a abordagem positivista da ciência, que por muitos anos, utilizou discursos epistemológicos e metodológicos para compreender as crianças sob a perspectiva dos adultos e das estruturas institucionais. Pensando

nisso, com o objetivo de compreender os contextos vivenciados por elas, especialmente as relações com o digital, minha escolha tem por base os princípios da metodologia participativa em busca de garantir suas participações de maneira efetiva para o trabalho em conjunto.

A metodologia de pesquisa participativa *com* as crianças se baseia na Sociologia da Infância. O enfoque dos seus estudos é construído a partir dos encontros e diálogos com diversas áreas, tendo a interdisciplinaridade como pilar para a investigação científica. Essa adoção requer ter o olhar múltiplo para a variedade de fenômenos que atravessam as infâncias. Para tanto, é fundamental o pesquisador ter domínio das diferentes áreas, a fim de abordar a multiplicidade de aspectos relacionados ao objeto pesquisado (Martins Filho; Barbosa, 2010).

Para Abramowicz e Oliveira (2010), o reconhecimento das infâncias enquanto protagonistas das próprias estratégias de socialização e atuação nas pesquisas científicas enfatiza que o processo social ainda se constitui em uma relação de poder, especialmente na interação entre adultos e crianças. No entanto, de acordo com os pressupostos da Sociologia da Infância, compreende-se que elas participam de maneira efetiva ao resistir às imposições e reinventar suas atuações, inspirando-se nas culturas existentes e efetivando transgressões.

Esse terreno teórico problematiza também, segundo as autoras citadas, o viés das abordagens das diversas áreas, especialmente, a Psicologia, Medicina e a Biologia, porque, durante muitos anos, definiram a criança como ser uniforme e desconsiderou a heterogeneidade que as diferenciam. Esse discurso teve principalmente um caráter prescritivo com lugar de fala e poder centrados em modelos de discursos solidificados na afirmação da incapacidade de agir com maturidade e cerceou o direito de participação das crianças (Soares, 2006).

Assim, os estudos da Sociologia da infância provocaram a mudança de paradigma e ampliou o olhar para o lugar ocupado pelas crianças nas pesquisas (Corsaro, 2011; Qvortrup, 1994; 2000; 2009; James, 2007; James, Jenks; Prout, 1998). Desse modo, buscou-se questionar a presença pontual desse público nas investigações, pois elas eram pouco ouvidas e observadas, consequentemente, havia o predomínio de métodos indiretos de abordagens e escolha por procedimentos metodológicos os quais priorizavam as vozes dos adultos (professores, gestores, pais etc.) e as caracterizavam enquanto seres incompletos e incompetentes. Portanto, os debates proporcionados por este campo priorizaram a valorização da agência das crianças, em destaque, com intuito de captar diretamente o ponto de vista delas (Sarmiento, 2003, 2004; Sirota, 2011).

Esse entendimento assume que a participação das crianças enquanto atores sociais e sujeitos de direitos reflete não apenas no seu estatuto social, mas também no campo científico que as envolve (Soares; Sarmiento; Tomás, 2005). De um lado, defende que esse público seja

parte das decisões as quais afetam suas vidas, especialmente, nas pesquisas decisivas para o direcionamento das decisões políticas (Alderson, 2005). Por outro lado, os estudos pautados na Sociologia da Infância desenvolvem conceitos e métodos para estudar as reivindicações e transgressões presentes nas atuações dos acontecimentos sociais.

Isso evidencia que dois principais pontos estão relacionados: **1)** o reconhecimento da criança enquanto autoras do processo de participação da sociedade e produção de cultura; **2)** como esse pressuposto reflete para (re)pensar outras estratégias metodológicas nas pesquisas científicas, pois as reconhece como sujeitos de direitos de todas as esferas, especialmente nos estudos sobre suas vidas e repensa estratégias para a escuta de vozes (Becker, 2016). Desse modo, o primeiro reforça a crítica da priorização do reconhecimento e escuta apenas dos adultos próximos, tais como: pais, professores e familiares, como discursos legítimos para corroborar e delimitar a visão do ser criança na sociedade. O segundo, sustenta, a partir da escuta de suas vozes, a busca pela compreensão da experiência social das infâncias como protagonistas diretamente envolvidos nas vivências cotidianas, especialmente na participação dos estudos sobre os fenômenos relacionados a essa geração. Para Becker (2016), a adoção de metodologias participativas exerce outros olhares, tendo-as como agentes sociais criativos e busca estratégias e métodos para assegurar que seus desejos, protagonismos e vontades sejam ouvidas.

Há o rompimento com o imperativo de reconhecer apenas o adulto como aquele capaz de falar sobre e pelas crianças, pois enfatiza como podem e devem se envolver nas tomadas de decisão e naquilo que tem efeito em suas vidas. Esse pressuposto orienta o contexto das pesquisas, afastando-se da adoção de uma abordagem que as trate como objetos a serem conhecidos no processo investigativo. Em vez disso, reconhece que os saberes delas devem ser levados em consideração nos registros das relações estabelecidas em campo (Fraga, 2019).

Tendo por base a ênfase na alteridade e exige que os dispositivos metodológicos tenham como pilar os devires imprevisíveis, pois costumam romper com aquilo que “já é dado”. Confronta-se com o silenciamento de vozes ocultadas por meio de métodos convencionais de investigação, e propõe ações e discussões a partir da mobilização da imaginação metodológica no trajeto, com objetivo de adotar, (re)inventar e se autorizar no uso de métodos adequados.

As pesquisas focalizadas nas crianças abrangem, de maneira ampla, a adoção de métodos, estágios e níveis de envolvimento no trajeto de investigação (Alderson, 2008). Para tal, a investigação *com* elas pressupõe tê-las como parceiras do adulto-pesquisador, superando a visão de objeto a ser conhecido e investigado (Souza; Castro, 2008). São participantes

igualmente ativos na construção do estudo e nas estratégias de decisão sobre os registros das suas interações simbólicas e como revelam seus processos de existências e produções culturais.

Essa participação ativa envolve a complexidade de negociação entre adulto-pesquisador e criança-interlocutora nos diferentes estágios de pesquisa. Ao longo da investigação, é necessário envolvê-las na tomada de decisão de maneira autêntica e genuína, enfatizando escolhas que sejam flexíveis, significativas e realistas para o registro fidedigno dos desejos, capacidades e interesses provenientes das relações estabelecidas no estudo entre ambos (Ergler, 2017). Isso se dá por meio da negociação e renegociação dos níveis de envolvimento e compreensão do que se trata o estudo, bem como pela adoção de métodos que permitam expressar suas opiniões, autorias, experiências e perspectivas de maneira autêntica. Desse modo, a liberdade de participação no decurso das interações contribui com o *design* do estudo.

A investigação inspirada na metodologia participativa propõe que os investigadores valorizem uma realidade protagonizada e partilhada, registrando como as interlocuções das infâncias contribuem para interpretação das experiências e constituição do material representacional a partir de suas atuações. Nessa experiência empírica, as crianças não apenas efetivam importantes questionamentos, mas também respondem perguntas e comentam sobre os eventos das vidas delas. Assim, à medida em que avançam os níveis de confiança e de aproximação entre pesquisador e os acontecimentos no decorrer do estudo, elas se sentem mais à vontade em compartilhar sobre aquilo que lhes diz respeito (Corsaro; Fingerson, 2003).

O reconhecimento enquanto atuantes na produção científica indica e anuncia que podem e devem ocupar os estudos sobre suas vidas, contribuindo para a construção e formulação de investigações capazes de descrever os acontecimentos vividos. Assim, enquanto atores sociais, demonstram habilidades de produção material e simbólica, além de desenvolverem suas próprias culturas por meio de sistemas organizados. Portanto, é essencial registrar suas vozes, ações, manifestações e socialização no contexto de suas vivências (Sarmiento, 1997).

Há complexidade no ato de explorar de maneira mais próxima a autenticidade das vivências e experiências das infâncias, pois os investigadores precisam estar conscientes dos múltiplos fatores que as atravessam (Spyrou, 2011). As singularidades existenciais das crianças desafiam a presença, o registro e a compreensão dos modos de atuar e dos lugares que ocupam. Portanto, o zelo com as escolhas metodológicas no estudo é indispensável (Quinteiro, 2009).

Tal concepção orienta e direciona as posturas do investigador no ato de pesquisar *com* as crianças. Em outras palavras, auxilia nos direcionamentos, tomada decisão, escolha de caminhos, ajuda ainda a identificar os dilemas que atravessam o objeto, assumir as incertezas e

problematizar os acontecimentos. Ao mesmo tempo, reconhece suas interlocuções enquanto protagonistas e coparticipantes em todas as fases de investigação (Souza; Bonilla, 2023).

Para Souza (2019), reconhecer as interlocuções envolve considerar os pequenos enquanto sujeitos os quais podem nos ensinar sobre as coisas que lhe interessam, pois em suas vivências possuem outras visões de mundo, alterando e enriquecendo os modos de existir. Para tanto, é preciso mobilizar processos de sensibilidade e pensar lugares de alteridade no decorrer da investigação, porque, enquanto interlocutoras, mobilizam autorias coletivas, atentam-se aos detalhes, conferem e constitui significados a partir de olhares plurais no protagonismo. Por isso, é essencial empregar abordagens sensíveis e contemplar outras alternativas ao longo da investigação na relação entre o pesquisador (adulto) e o interlocutor (criança). Isto estimula a coautoria e viabiliza a atenção minuciosa dos detalhes, porque permite o registro fidedigno dos significados atribuídos a partir das interações constituídas nos encontros do campo investigado.

Tal postura é consideravelmente necessária, segundo Pereira (2012a), pois foge ao comportamento de impor um “ensinamento” à criança, além disso, funda-se em uma relação horizontal em que ambos produzem sentidos singulares para algo que vão aprender não somente sobre a pesquisa, mas acerca de um assunto que irão compartilhar. À medida em que a alteridade é mobilizada pelo pesquisador, elas se envolvem de maneira intensa na tomada de decisão, negociam e redefinem os desenhos metodológicos a partir das experiências (Montandon, 2001).

Essa aproximação do pesquisador em campo, para Pereira (2012b), é uma ida ao outro. Realça o desafio da tentativa de olhar o mundo como se fosse ele e, para tal, precisa abdicar das perspectivas preconcebidas na possibilidade de enxergar aquilo que é experimentado pelas crianças nos registros do estudo. Este esforço de compreensão não se limita, de acordo com a autora, apenas às relações em campo, mas se estende a análise dos dados, ao exercício de divulgação científica e as maneiras de devolver essas informações às crianças e à sociedade.

Em termos gerais, a pesquisa *com* crianças revela diversos desafios que se complexificam nas formas de interagir, escutar e registrar o que elas têm a dizer. Por vezes, além de mobilizar dispositivos para a compreensão da investigação no decorrer dos acontecimentos, é necessário, na aproximação face a face, interpretar sentimentos e emoções, além das suas falas e ações. Para Willumsen, Hugaas e Studsrod (2014), além desses aspectos, a criatividade precisa ser mobilizada para garantir, durante a participação, a diversão, mobilização de perguntas, colaboração e aprendizagem sobre/para a pesquisa científica.

Por isso, resalto a relevância de aprofundar o entendimento sobre quem são as crianças na era digital, o que compartilham entre si e quais construções estão sendo efetivadas. Nesse

contexto, este estudo não se baseia na percepção e significado dos adultos, mas sim em uma aproximação exclusiva com as crianças, visando compreender suas interações no universo digital e as trocas construídas com seus pares. Pensando nisso, o registro de atuação das infâncias atravessada pelo cenário digital, torna ainda mais desafiador o ato de documentar no processo de investigação, pois, hoje, suas interações são partilhadas nos diversos espaços.

Logo, ao refletir sobre atuação das infâncias na era digital, a partir desse campo teórico, entendo que elas instauram outros tipos de interações, transformam os modos de ser criança, codificam e decodificam conteúdos sozinhas ou em grupo. Conectadas, entrelaçam suas experiências prévias com aquelas compartilhadas junto aos pares, fomentando, assim, as trocas de informações e estimulam outros tipos de atuações nos momentos lúdicos. Nesse contato, a imersão no mundo virtual é intensificada e transcende os modos de atuar na contemporaneidade.

Diante disso, entendo que as práticas das infâncias no digital estão social e culturalmente situadas de maneira singular, constituindo outros modos de atuar nas culturas digitais a partir das interações entre os pares e processos de socialização. Esse pressuposto exige, inicialmente, reconhecê-las enquanto sujeitos de direitos, protagonistas das próprias existências, capazes de intervir e efetivar mudanças. Esse olhar para as singularidades, amplia complexidade do registro de suas vozes, incentivando pensar outras alternativas metodológicas para as pesquisas. Por essa razão, como pesquisadora, ao buscar uma compreensão detalhada dos contextos vividos e reconhecer suas ações, foi essencial traçar um caminho para priorizar a adoção de abordagens e garantir, de modo efetivo, a participação das crianças interlocutoras deste estudo.

2.3 ETNOGRAFIA CONECTIVA [as intersecções entre os espaços físicos e virtual]

As maneiras plurais de atuações das crianças na era digital pressupõe considerar a emergência não apenas de amplitude conceitual, teórica e epistemológica no processo de investigação, mas também a emergência metodológica, especialmente quando se trata de registrar suas interações e vivências com os pares. As intensificações das infâncias atuantes assíduas com os dispositivos móveis revelam outros contextos, diversidade de ambientes e a multiplicidade de atuações, exigindo do pesquisador(a) adotar e (re)inventar outros tipos de estratégias metodológicas a fim de descrever e detalhar os sentidos e significados atribuídos.

Para Corsaro (2003), a **etnografia** é a escolha ideal para o estudo com as crianças, porque possibilita a adoção de métodos que permitem registrar o compartilhamento e as produções culturais de maneira holística, flexível e autocorretiva. O aspecto essencial numa pesquisa qualitativa etnográfica consiste na interação direta e contínua com os interlocutores

pesquisados. Seu caráter interativo permite estar com as crianças em condições de igualdade, ouvi-las e presenciar os acontecimentos cotidianos a fim de documentar aquilo que pensam, fazem e sabem sobre o mundo ao seu redor, em destaque, neste estudo sobre o universo digital.

Essa abordagem se diferencia das demais pela sua característica de ser completa e holística, como pondera Angrosino (2009, p. 31), porque tem como foco o que as pessoas vivem, além disso, o investigador não controla os acontecimentos, testa hipóteses ou propõe uma condução de laboratório. Em síntese, é observador e ao mesmo tempo participante das vidas em estudo. Na experiência, interage de maneira aprofundada e contínua durante um longo período, "[...] embora o tempo exato possa variar de algumas semanas a um ano ou mais".

Apesar de ser uma metodologia desenvolvida por antropólogos no final do século XIX e início do século XX, as diversas áreas adotaram e, de acordo com suas respectivas correntes teóricas, e efetivaram adaptações aos seus cenários de pesquisa (Angrosino, 2009; Flick, 2013). Para Bogdan e Biklen (1994), a etnografia em outras áreas foi adaptada a partir de estilos próprios, não ficando presa a um modelo único, por isso, os tipos de apresentação são variados, desde estratégias de investigação formais, até a escolha de procedimentos inovadores. Portanto, existe a possibilidade de repensar as técnicas, estilos de escrita, abrangência e organizações.

Com base nisso, pensando em outros modos de fazer pesquisa situada na educação, esta investigação teve como alicerce a abordagem qualitativa aliada à etnografia. Desse modo, foi possível permanecer com as crianças em campo de maneira engajada e prolongada. Essa observação prolongada permitiu estar perto dos membros do grupo pesquisado, conhecer as práticas rotineiras, preferências, atividades corriqueiras e os contextos do cotidiano.

Durante este estudo em campo, conduzi uma aproximação intensiva *com* as crianças interlocutoras da pesquisa. Com intuito de observar, de maneira prolongada e intensiva, foi necessário, em primeiro lugar, adquirir o *status* de participante na rotina das crianças investigadas. A partir disso, estive contracenando com elas no cenário de atuação e me envolvi, de modo intenso, no processo de interação para documentar as minhas anotações. Isso foi necessário devido à importância de detalhar os aspectos simbólicos e culturais emergidos.

Com inspiração na epistemologia multirreferencial e na escolha por metodologias participativas, dois pontos são centrais e se relacionam na investigação: observador e observado. Enquanto observadora, efetivei não apenas a observação, mas também a participação com as crianças nos acontecimentos da pesquisa. Elas, enquanto participantes, não foram somente observadas, pois também atuaram em todo o contexto da investigativo. Para tanto, tive como foco garantir a escuta e registro de ações (Delgado; Muller, 2005).

Para Alderson (2005), as pesquisas etnográficas focalizadas nas crianças proporcionam a participação plena delas tanto nos encontros como nos dispositivos adotados no intuito de envolvê-las de maneira intensa. Dessa forma, elas demonstram interesse nos estágios do estudo, fazem perguntas, expressam opiniões, investigam e propõem mudanças. Ou seja, ao reconhecê-las como parceiras, sentem-se parte integrante do processo de pesquisa e, portanto, contribuem de modo constante, seja individualmente ou mobilizando os grupos de pares no dia a dia.

É possível, a partir dessa interação próxima, registrar, descrever e interpretar os múltiplos contextos nos quais as crianças estão inseridas, bem como os tipos de comportamentos e as estratégias de comunicação desenvolvidas por elas. Como aconselha Corsaro (2009), é preciso examinar cada ação microscopicamente e, ao mesmo tempo, contextualizá-las de maneira holística, pois permite descrever os acontecimentos com base nas interpretações feitas pelas próprias interlocutoras do trajeto investigativo.

As anotações abarcam interpretações amplas e ocasionam a familiarização precisa com as informações registradas. Por isso, tive o cuidado de detalhar as especificações das interações cotidianas das crianças, não somente aquilo era visto e ouvido, mas também o sentido, ou seja, efetivei aquilo que Geertz (2008) define como **descrição densa**. Este processo não se resume em um registro, mas abarca a interpretação para efetivar notas de campo consistentes e documentar de maneira criativa os processos vividos e partilhados nas infâncias.

As interpretações permitem a descrição detalhada a partir de uma análise efetivada durante a observação. Geertz (2008) argumenta que as ações dos atos físicos, a exemplo, os movimentos feitos com o corpo não são suficientes para interpretar uma intencionalidade, deixando a descrição vazia. Para ilustrar, ele cita o exemplo de uma imitação de piscadela que poderia ser um tique ou um anúncio da tentativa de uma comunicação não-verbal, pois é uma ação amistosa e pode, com base na intencionalidade do praticante, ter diferentes significados para quem constitui a ação. De modo semelhante, Corsaro (2011), ao efetivar uma pesquisa etnográfica, cita um outro exemplo de observação feita no intervalo de uma escola onde as crianças observadas brincavam com uma caixa de papelão imaginando que este objeto era um banco (instituição financeira) para mediar trocas e saques de dinheiro. No entanto, a professora, ao observar de modo distante, pressupôs que aquele objeto não tinha utilidade e elas poderiam se machucar. Portanto, para que a descrição densa aconteça, é preciso que a investigação seja considerada segundo a realidade participada e partilhada com os atores participantes.

Para efetuar a observação, conseqüentemente, uma descrição detalhada dos acontecimentos, é necessário obter, ao “invadir” um espaço que são delas, a aceitação nos seus

grupos e o *status* de participante (Bussab; Santos, 2009; Corsaro, 2011), pois o estar *in situ* permite investigar a ocupação da vida rotineira e o registro cuidadoso da aproximação em campo. Por isso, durante este estudo, precisei fortalecer laços de confiança, para “observar de dentro” como as crianças participantes apresentaram suas próprias imagens do que é o mundo digital para elas e as significações estipuladas com base nas suas vivências cotidianas.

As trocas diretas propiciadas a partir da construção dos laços de amizade estiveram ligadas com a aceitação das crianças da minha presença e implicação enquanto pesquisadora. No caso das investigações etnográficas com crianças, Marchi (2018) menciona a necessidade de “**tornar-se nativo**”, que acontece no aprofundamento dos níveis de envolvimento e aceitação alicerçadas nas interações mais próximas no campo de estudo com os participantes, fortalecendo as relações de proximidade, amizade e confiança estabelecidas nos encontros.

Nessa aproximação, é necessário que as crianças se sintam à vontade para expressar livremente de maneira que se sintam confortável durante o estudo. Tratando-se da relação entre adulto-pesquisador e criança-participante, é bem desafiador, pois no cotidiano elas estão sempre recebendo ordens e ouvindo aquilo que é ideal para a vida delas, muitas vezes, sem serem ouvidas sobre aquilo que lhe diz respeito. Assim, a aproximação no contexto das suas vidas e busca de participação necessita se distanciar do adulto enquanto autoridade, bem como do estudo como um interrogatório e valorizar investigação colaborativa *com* elas (Spyrou, 2011).

A participação colaborativa, conforme sublinham os autores Corsaro e Fingerson (2003), pode ocorrer em múltiplos níveis e está relacionada à busca do pesquisador em se mostrar aberto a aprender sobre as atividades cotidianas nas quais as infâncias estão empenhadas. Isso ficou explícito ao estar com as crianças interlocutoras deste estudo durante a investigação, pois a todo tempo elas se envolveram nas propostas, sugeriram outros caminhos metodológicos, combinaram com seus pares a responsabilidade de compartilhar os conteúdos por meio das redes e fora delas, e se dedicaram às tomadas de decisões no decurso.

No processo de colaboração durante a interlocução na pesquisa, uma das sugestões era que o espaço virtual também se constituísse como um local de pesquisa além dos encontros presenciais efetivados na observação. Por meio dessa sugestão, percebi que, como a atuação acontece em mais de uma ambiência, entre os contextos presencial e on-line, as estratégias apenas dos registros presenciais não seriam suficientes, pois, ao estarem com seus pares presencialmente, também protagonizavam com os aparelhos, imergindo em vários aplicativos.

Isso revelou o quanto a observação presencial se mostrou insuficiente como estratégia para registrar de forma abrangente as ações das crianças no digital. Em consonância, Hine

(2020) enfatiza a necessidade de repensar a etnografia em decorrência da complexidade que envolve as relações da sociedade contemporânea na era digital. Em relação a este estudo, minha proposta, ao adotar a abordagem etnográfica, esteve direcionada ao esforço de descrever de maneira densa as estratégias de produção das culturas digitais pelas crianças a partir da observação nos momentos lúdicos com os pares. No entanto, ao considerar as interações das infâncias ocorridas tanto no presencial quanto no on-line, o dispositivo precisou ser repensado.

Por esse motivo, ao pensar em estratégias de como registrar efetivamente as interações presenciais relacionadas às atuações das infâncias no digital, adotei nesse estudo a etnografia conectiva. Hine (2020) explica que essa abordagem permite entender os acontecimentos sociais de maneira complexa, porque considera os diversos espaços atuados pelos participantes da pesquisa. No caso deste estudo, tanto o físico e quanto o virtual, pois a atuação com as interfaces tecnológicas permite uma série de presencialidades e territorialidades.

Hine (2020) destaca que a observação etnográfica apenas presencial é insuficiente para realizar pesquisas sobre as atuações no digital. Isso porque os movimentos cotidianos acontecem de maneira conectada nos variados espaços, ou seja, existe uma mobilização de movimentos efetivados nas atividades on-line e off-line e eles se interconectam. Por exemplo, as crianças ligam para os seus amigos e combinam de se encontrar presencialmente para jogar juntas, mas também conversam sobre os jogos – mesmo não estando conectadas nos dispositivos no exato momento, comentam sobre os acontecimentos divulgados nas redes e/ou compartilham na interação em aplicativos de mensagens instantâneas sobre as preferências.

Em decorrência da variedade de protagonismos situados em mais de um espaço e de maneira interconectada no cotidiano, Hine (2020) enfatiza a necessidade de repensar as estratégias adotadas da etnografia em tempos de culturas digitais. Isso porque as imersões prolongadas, a depender do que envolve o objeto de estudo, permite a observação das diversas atuações. Essa abordagem permite um registro amplo das interações, reflete ainda nos modos de interpretar, perceber a imersão e possibilita também adaptar as estratégias de registro.

Para tanto, neste estudo, adotei a observação¹⁸ enquanto dispositivo, conforme será apresentado mais adiante, com intuito de constituir uma imersão prolongada em campo com as interlocutoras da pesquisa. Aliado a isso, a partir da necessidade de conexão entre as interações ocorridas nos encontros dos espaços presenciais e digitais atuados pelas crianças, adotei a

¹⁸ Apesar de seguir os pressupostos da metodologia participativa com crianças, ao considerar o envolvimento ativo das infâncias e seus protagonismos nas produções científicas, entendo que as maneiras delas atuarem no digital acontece em níveis mais densos de participação, ou seja, elas mobilizam outras formas de interação. Por isso, não adoto o conceito de observação participante, mas sim, observação interativa como será abordado na seção adiante

etnografia conectiva, que foi essencial para efetivar a descrição densa no trajeto de estudo dos acontecimentos vividos entre o cenário digital e presencial nas infâncias.

Pensando em metodologias de pesquisa na era digital, torna-se cada vez mais difícil separar as interações nas redes com as presenciais no cotidiano. Portanto, é essencial prestar a atenção na miríade de interações complexas que estão interconectadas e caracterizam a vida contemporânea. Nesse sentido, a etnografia conectiva é uma adaptação para os estudos que envolvem o contexto digital imbricado aos demais lugares de atuação (Dirksen; Huizing, 2010). Isso ocorre porque as conexões entre o espaço virtual e fora dele acontecem a todo tempo, ou seja, estão integrados nas ações cotidianas, tornando necessário repensar os modos tradicionais de fazer etnografia a fim de registrar as interconexões das práticas sociais.

A ideia de expandir os procedimentos metodológico já estipulados na etnografia surgiu, inicialmente, com as pesquisas de Hine (2000, 2007, 2020). Isto é, as técnicas clássicas da etnografia são integradas com outras estratégias para abranger o cenário virtual. São táticas de adaptações e combinações que buscam abarcar a hibridização de registro dos cenários vivenciados para compreender os diversos contextos. Em contraste, a ideia central é que o investigador acompanhe, por múltiplas lentes, os movimentos das interações engendradas pelos atores sociais entre os espaços conectados, a fim de relacionar, a partir dos registros, a diversidade de atividades efetivadas, tanto os compartilhamentos e produções on-line e off-line.

Com o passar dos anos vários estudiosos adaptaram a etnografia conectiva de acordo com os contextos das suas pesquisas (Dirksen, Huizing, 2010; Fields; Kafai, 2009; Leander, 2002, 2014; Leander; Mckim, 2003). Estes estudos mostram que explorar as conexões entre as diversas atividades permite a compreensão ampla da atuação na produção cultural, para tanto, é preciso ter conhecimento dos múltiplos espaços onde as interações se situam. Em termos gerais, além do campo presencial, a etnografia conectiva reconhece outros lugares como campo de pesquisa, tal como, *sites*, redes sociais e demais plataformas acessadas no cotidiano.

Enquanto explora esses cenários que se conectam de maneira presencial, off-line e on-line, como destacado por Leander e Mckim (2003), o pesquisador estabelece as conexões entre a diversas interações. Em suas experiências de pesquisa, Hine (2007) menciona que o ato de conectar acontece no progresso das relações com os membros participantes à medida em que aprofunda o olhar para os demais cenários pesquisados, pois a tentativa de explorar as várias direções envolve o esforço em aperfeiçoar os métodos por meio de acertos e erros.

O foco na variedade de conexões pressupõe a articulação da tática de traçar os caminhos e as intersecções as quais permitem visualizar as informações como um emaranhado de

associações. O ato de conectar os componentes-chave exige do investigador a capacidade de se mover entre os contextos investigados para adotar uma etnografia heterogênea e seguir uma variedade de caminhos. As diversas atividades off-line e on-line estão relacionadas para expandir a compreensão e permitir uma melhor interpretação das informações integradas.

Tal afirmação, de acordo com Oliveira (2015), comprova a necessidade de repensar a etnografia e abarcar o trânsito dos atores sociais nos diversos cenários e suas produções de sentido, pois não é possível dissociar as interações entre os espaços transitados. A ideia de conectar os detalhes, adicionando informações localizadas em mais de um espaço, pressupõe combinar a observação etnográfica presencial durante o processo de investigação com a variedade de atividades ocorridas no espaço digital, a exemplo, as interações nas interfaces.

De fato, pensar nos contextos de atuação e estratégias de registro nos cenários físicos/digitais com interações on-line/off-line consiste como uma adaptação desafiadora. Por isso, a partir das experiências deste estudo empírico, foi crucial a utilização de técnicas mixadas para enriquecer os registros de produção das culturas digitais pelas crianças de forma fidedigna, o que exigiu estratégias tanto para acompanhar simultaneamente os deslocamentos e atuações no espaço físico efetivados com os dispositivos móveis quanto para associar os componentes-chave das interlocuções engendradas nas redes exploradas no processo investigativo.

A partir de uma participação extensiva em campo, as estratégias da etnografia conectiva permitiram o registro detalhado para compreender os diversos sentidos e acompanhar as interações das crianças de maneira individual e coletiva. Desse modo, no trajeto de investigação, os movimentos se deram na tentativa de desenhar *com* elas as possíveis intersecções para transitar nos espaços presenciais e virtual. Em concordância, Leander e Mckim (2003) pontuam que os agenciamentos dos atores sociais não consideram a internet¹⁹ um mundo separado dos seus cotidianos, pois, sem dúvida, as práticas nos espaços físicos também foram modificadas e direcionadas a partir do contato com as redes e as tecnologias.

Por isso, preocupada em como as crianças se articulam e transitam em cenários presenciais e virtuais para compreender os acontecimentos, sentidos e significados prestei atenção nas estratégias de negociação e redefinições de caminhos sugeridos pelas interlocutoras participantes. Durante os encontros, elas me mostraram que suas interações não residem em um

¹⁹ Apesar de os estudiosos da etnografia conectiva não diferenciarem os conceitos de internet e rede, utilizo a acepção da pesquisadora Santaella (2004) para tal diferenciação. De modo geral, a autora define a internet como a infraestrutura funcional e técnica, já a rede como o entretecimento dos fenômenos comunicacionais que institui outras formas de conexões, como teias interconectadas, com fluxos de encontros para além do universo digital. Para uma explicação mais aprofundada sobre esses termos, apresentarei de maneira detalhada na seção teórica.

espaço único, ao propor a expansão do meu olhar para além dos encontros físicos, pois, como afirmam Leander e Mckin (2003), as telas também revelam o contexto das nossas práticas.

Essas intersecções são valiosas fontes de pesquisa, conforme enfatiza Hine (2007), porque as várias formas de atividades estão interconectadas. Pensando nisso, hoje, as infâncias não ocupam apenas os espaços presenciais para compartilhar as informações sobre/com/para as redes, ao mesmo tempo, na maioria das vezes, elas estão no digital, um outro espaço, ambos, virtual e presencial se interconectam provocando encontros e construindo outras maneiras de produzir cultura nas infâncias. Nas intersecções entre os movimentos evidenciados durante o estudo, meu foco esteve direcionado a registrar, a partir dos modos que ocupam esses lugares, como produzem suas culturas digitais nos protagonismos individuais e de maneira coletiva.

Portanto, ao ir a campo as crianças participantes deste estudo me fizeram repensar e questionar sobre as lacunas presentes na etnografia e como a observação presencial seria insuficiente. Ao longo dos nossos encontros, foi necessário, em todo o trajeto, pensar em adaptações e combinações de modo a não excluir a produção de sentidos e significados das culturas digitais por parte delas. Sendo assim, os caminhos metodológicos desta investigação perpassaram entre as combinações da etnografia dita “tradicional” e a busca em repensar a prática e outras maneiras de fazer a etnografia na pesquisa *com* crianças atuantes na era digital.

2.4 OS ENCONTROS E OS PERSONAGENS DA AVENTURA

Este estudo foi realizado com um grupo de crianças em um condomínio fechado localizado na cidade de São Cristóvão, Sergipe²⁰. O local oferece pontos de conexão *Wi-Fi* sem restrições, o que permite que estes meninos e meninas se reúnam para momentos de atividades lúdicas com os seus dispositivos móveis. Nessas ocasiões, compartilham informações sobre jogos, vídeos, experiências nas redes sociais e outros conteúdos que enriquecem seu tempo livre e formas de entretenimento. Os encontros ocorrem diariamente pelas tardes/noites na área de lazer ao ar livre. O acesso à conexão sem fio não só impulsiona as interações espontâneas, como expande o leque de possibilidades, ao incorporar o digital como mais um território dos momentos brincantes e constituição das interações lúdicas.

Os encontros com o grupo de crianças aconteceram semanalmente durante os meses de setembro de 2022 até maio de 2023²¹. No geral, não havia dias da semana ou horários fixos,

²⁰ Devido à escolha do local de pesquisa também estar imbricada com os cuidados e aspectos éticos deste estudo, apresentarei mais detalhes na terceira seção, especificamente no tópico 3.4.1.

²¹ As datas específicas dos encontros estão detalhadas no Apêndice E.

pois dependiam da disponibilidade e autorização dos pais para que as crianças descessem para a área de recreação e compartilhar os momentos de brincadeiras. Assim, os horários alternavam entre final da tarde e início da noite. Na época de período escolar, muitas delas tinham que terminar as atividades escolares antes se juntarem ao grupo. Durante as férias²², os horários eram mais flexíveis, por isso, desciam com maior frequência e ficavam mais horas brincando.

No nosso primeiro encontro, as interlocutoras sugeriram criar um grupo no WhatsApp, como um meio não apenas de compartilhar os repertórios produzidos nas redes, mas também enquanto canal de comunicação para que pudessem avisar uns aos outros “que iam descer” (expressão delas sinalizando a ida ao local de brincadeira). O aplicativo de mensagens (representado na Figura 4) foi essencial para acompanhar quando combinavam de se reunir. Para tanto, foram adicionando os membros do grupo e mantiveram a comunicação por ele.

Figura 4 – Grupo do WhatsApp criado pelas crianças



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

No entanto, é importante mencionar que nem todas as crianças permaneceram durante os nove meses no grupo do WhatsApp. Porque algumas delas, quando danificavam seus aparelhos (*tablets* e/ou *smartphones*), ou pegavam emprestado dos pais e familiares (com outro número de telefone), na tentativa de se manterem conectadas, ou trocavam por um novo

²² Permaneci em campo aos finais de semana e também durante todo o período das férias escolares (entre dezembro e janeiro), pois intensificaram os momentos de brincadeiras em grupo com os dispositivos móveis conectados.

dispositivo após algum tempo. Pensando nisso, para os encontros, levei dois *tablets*²³ extras com objetivo de não excluir as crianças que, por algum motivo, estavam sem seus aparelhos naquele momento, permitindo incluí-las das atividades de brincadeiras com os pares.

Durante as interações, houve o engajamento entre o grupo para o compartilhamento, não apenas partilhando conteúdos, mas também para combinar os encontros presenciais comigo e com os pares. No início, a notícia da pesquisa se espalhou para as demais crianças moradoras do condomínio, teve momentos em que as próprias interlocutoras queriam convidar seus amigos da escola e ou familiares de idades próximas para contribuir, mesmo que de maneira somente on-line. Pensando nisso, integrei nos momentos presenciais, as crianças interlocutoras e seus pares, uma vez que, estão constantemente interagindo em grupo e sua composição diversifica frequentemente, bem como o contato em encontros lúdicos entre elas. Souza e Bonilla (2023), tendo por base em uma experiência de estudo com um grupo de crianças, destacam a necessidade de integrar aqueles que também são parte dos momentos de brincadeiras, porque suas aproximações propiciam especificidades no arranjo dos encontros entre os pares.

Diante disso, a composição do grupo investigado se dividiu em três: **1) crianças interlocutoras; 2) pares colaboradores e 3) amigos visitantes**²⁴. As crianças interlocutoras participaram assiduamente do início ao fim do estudo, criaram o grupo no WhatsApp e convidaram seus pares colaboradores. Estes participaram do estudo com menos frequência, mas contribuíram e desciam, às vezes, para brincar nas reuniões. Já os últimos, amigos visitantes, tratam-se de crianças que estavam visitando o condomínio e mobilizavam diálogos, compartilhamento de informações e exploração dos jogos digitais e conteúdos nas redes.

A decisão em abarcar os diálogos das demais crianças que chegavam e solicitavam a participação na pesquisa envolveu a decisão tanto de incluir as informações compartilhadas por elas, quanto, principalmente, garantir que algumas delas não fossem excluídas por “não estarem oficialmente” sendo parte do estudo. Isso porque, à medida em que pediam para contribuir, as crianças interlocutoras me questionavam se elas realmente participavam, pois, caso contrário, não poderiam se envolver nas interações. Pensando nisso, considereei os integrantes em sua totalidade, dado que no cotidiano, apesar de ter um grupo fixo de compartilhamento, outros chegam continuamente curiosas e dispostas a contribuir e se envolver naquele momento.

²³ Um dos *tablets* era parte do meu acervo pessoal de dispositivos, já o outro foi concedido provisoriamente pela FAPITEC via projeto intitulado “Práticas Pedagógicas e de Gestão Educacional: um estudo sobre as (trans)formações digitais a partir do currículo de Sergipe”, coordenado pela professora Simone Lucena.

²⁴ Apesar de utilizar nomenclaturas próprias, os níveis de participação das crianças neste estudo têm por base as os trabalhos de Soares (2006) e Alderson (2005). Nos estudos desenvolvidos pelas autoras, acontece de acordo com o grau de atuação e envolvimento dos atores na investigação.

No que concerne aos perfis das crianças participantes, as escolhas de identificação permearam em nomes fictícios de personagens presentes nos animes de One Piece, Naruto e Dragon Ball. Dentre as escolhas estavam: Luffy, Goku Black, Nezuko e Sakura (crianças interlocutoras), Arthur, Zoro, Nami, Hinata, Naruto, Robin e Vegeta (amigos visitantes). No geral, todas possuíam seus próprios dispositivos concedidos pelos pais, seja *tablet* ou *smartphone*. Alguns tinham mais de um tipo de aparelho, outros apenas um. Mas todos desciam em busca de conexão da rede *Wi-Fi* para acessar, compartilhar e explorar, de maneira conjunta, sobre o universo digital. Assim, com intuito de apresentar de modo detalhado as informações, ilustro abaixo os perfis²⁵ associados aos *nicknames*²⁶ – vinculados aos animes escolhidos para representá-las, acompanhado ainda da faixa etária e o tipo de aparelho acessado nos encontros.



Luffy-One Piece

Idade: 11 anos

Dispositivos: *smartphone*

Goku Black-Dragon Ball

Idade: 10 anos

Dispositivos: *smartphone*



²⁵ Apresento os perfis das interlocutoras como uma espécie de analogia aos jogos. Isso porque o avatar é anunciado acompanhado de possíveis atributos, características gerais, habilidades, dentre outras.

²⁶ *Nick* ou *Nickname* é uma espécie de apelido escolhido para representar o seu personagem em um jogo com a finalidade de não revelar a real identidade e substituir o nome verdadeiro.



Nezuko-Demon Slayer

Idade: 10 anos

Dispositivos: *smartphone*

Sakura-Naruto

Idade: 10 anos

Dispositivos: *smartphone*



Arthur-The Beginning After End

Idade: 12 anos

Dispositivos: *smartphone*

Zoro-One Piece

Idade: 7 anos

Dispositivos: *smartphone e tablet*





Nami-One Piece

Idade: 10 anos

Dispositivos: *smartphone*

Hinata-Naruto

Idade: 11 anos

Dispositivos: *smartphone*



Naruto

Idade: 11 anos

Dispositivos: *smartphone*

Robin-One Piece

Idade: 8 anos

Dispositivos: *smartphone*





Vegeta-Dragon Ball

Idade: 10 anos

Dispositivos: *smartphone*

Erza-Fairy Tail

Idade: 28 anos

Dispositivos: *smartphone e tablet*



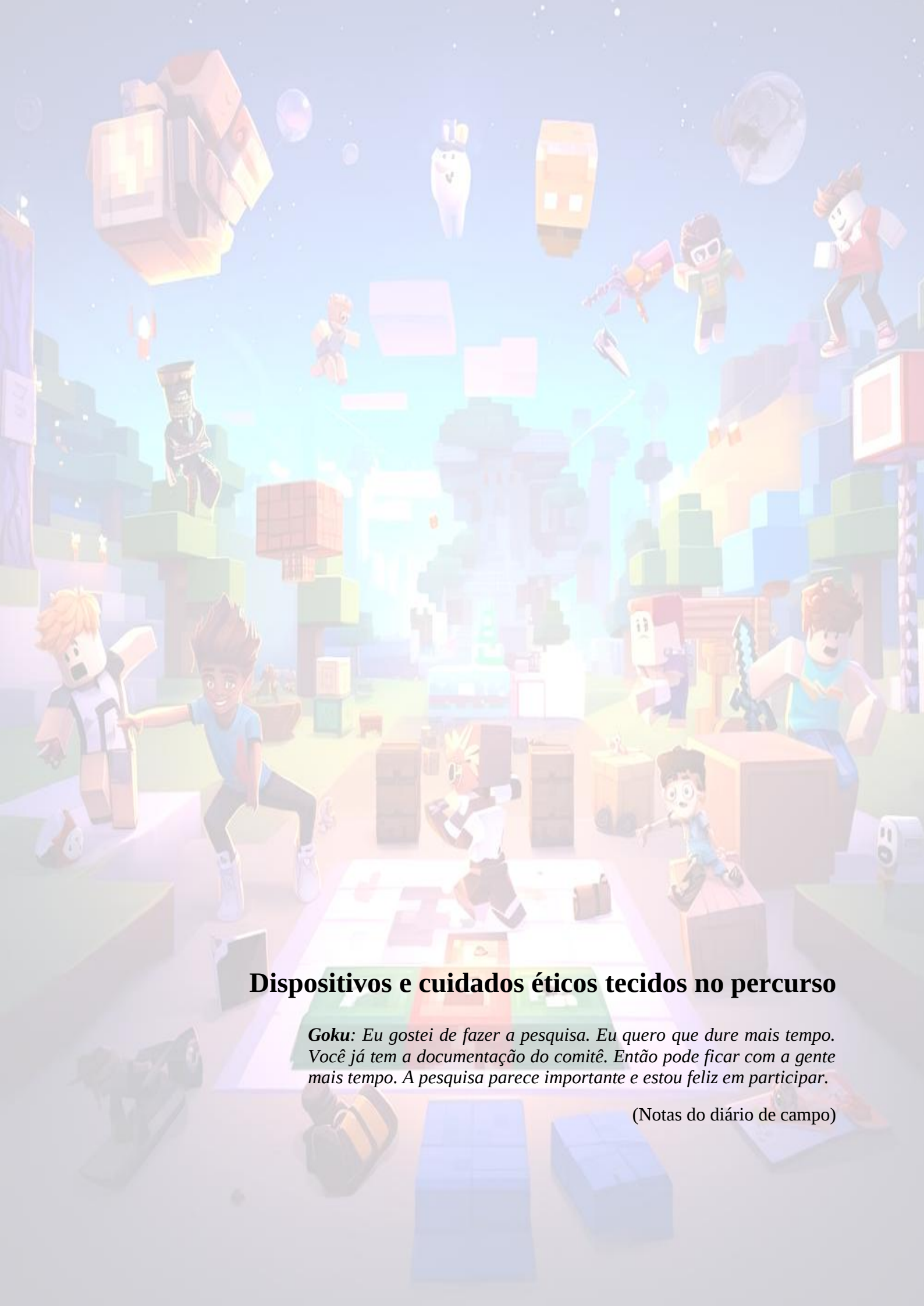
Na apresentação, a inclusão da minha protagonista preferida – inspirada em um dos meus animes favoritos – a pedido delas, representa, conforme ressaltado por Spyrou (2011), a aceitação efetiva nas interações do grupo e também revela a conquista da amizade das crianças no processo de estudo. No cotidiano, no decorrer dos nossos encontros em campo, elas percebiam a minha paixão por animes; frequentemente me viam usar camisas e demais acessórios relacionados ao tema. Além disso, estávamos todo momento compartilhando informações dos roteiros e narrativas, especialmente dos personagens escolhidos. Desse modo, elas se sentiram à vontade e solicitaram que, assim como elas, eu tivesse um personagem para me representar na investigação.

Outro fator crucial a ser mencionado é sobre a faixa etária, pois as idades variaram entre 7 a 12 anos. No entanto, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Art. 2º define a criança como aquela com até 12 anos incompletos (Brasil, 1990). Contrariando essas

definições do ser criança, Arthur (seu *nickname*) deixou evidente ainda se considerar uma criança e que, independentemente da sua idade, essa definição advém dele. Pela aproximação em campo, percebi como nas interações as interlocutoras não costumam fazer distinção de idades, porque buscam constantemente incluir todas as crianças ali presentes. Nesse sentido, caso eu delimitasse no estudo uma idade fixa, implicaria na exclusão de uma das crianças de suas rotinas e do grupo de amizade, o que não era meu objetivo. Sendo assim, não segui as definições legislativas, pois entendo como um documento normativo imposto na sociedade.

“Eu decido quando até quando quero ser criança. Eu ainda sou criança!”, foi o que Arthur disse quando interrogado por uma das interlocutoras se na idade dele ainda poderia ser criança. Para Graue e Walsh (2003), esse questionamento advém das variadas marcas que buscam assinalar o fim da infância, por meio de códigos legais e outras definições. Essa tentativa de definição é espelhada no modo como a sociedade a enxerga, mais que isso, funcionam como indicadores e marcadores originados do mundo adulto. Pensando nisso, compreendo que elas podem decidir o que querem ser, pois esse acontecimento foi essencial para refletir como as imposições adultas sobre o ser criança resultando em exclusões ocasionadas a partir da atribuição dos seus modos de existir e dos seus papéis na sociedade.

A decisão do Arthur está ligada às suas “condições de existência segundo regras próprias” (Sarmiento, 2011, p. 584) e também de ter a oportunidade em escolher sobre a participação ou não em um estudo que tem como intuito registrar atuações cotidianas dos grupos de pares. Por isso, os pressupostos da pesquisa *com* crianças têm a preocupação de considerá-las com base em suas próprias percepções, ouvi-las enquanto sujeitos de direito, como agentes transformadores e protagonistas do mundo em sociedade. Assim, enquanto pesquisadora, inclinei-me constantemente à escuta sensível para o registro das singularidades nas tessituras do processo de investigação, mais que isso, considerei agenciamentos das interlocutoras e tomadas de decisão na construção dos dispositivos, o que demandou a ética da escuta, o estar junto, repensar os registros e, sobretudo, de estimular a seguirem seus próprios caminhos na aventura de protagonizar a mobilização e construção das culturas digitais na infância.



Dispositivos e cuidados éticos tecidos no percurso

Goku: Eu gostei de fazer a pesquisa. Eu quero que dure mais tempo. Você já tem a documentação do comitê. Então pode ficar com a gente mais tempo. A pesquisa parece importante e estou feliz em participar.

(Notas do diário de campo)

Hoje, com as tecnologias digitais em mãos, as crianças marcam a presença tanto nos espaços físicos quanto também no virtual. Diante disso, mudam as maneiras de atuar e interagir nos momentos lúdicos e, além disso, a necessidade de reinventar a prática de pesquisa. Em razão disso, neste estudo, a intersecção do olhar para as interações presenciais e nos ambientes on-line foi adotada de maneira combinada no ato de fazer a etnografia conectiva, resultando em uma espécie de “*continuum*” (Caputo, 2018, p. 202). Isto é, os registros se estenderam para além do campo presencial, expandindo e hibridizando os dispositivos²⁷ utilizados.

A destreza em alcançar as espacialidades mobilizadas pelas crianças participantes exigiu improvisação e criatividade para tomar notas, descrever e associar os acontecimentos na construção dos registros. Para Graue e Walsh (2003), o ato de ser criativo nas estratégias de registros, permite não somente o entrecruzamentos das fontes de dados, mas também de o pesquisador(a) observar o que ninguém vê, ou seja, os acontecimentos situados de maneira invisível para aqueles que enxergam os eventos cotidianos superficialmente. Dessa forma, a descrição densa na etnografia conectiva exigiu interligar as informações para garantir a riqueza em detalhes, possibilitou ainda o olhar na variedade de atividades para efetivar as associações.

Neste estudo, a expansão das fronteiras do processo investigativo foi sugerida pelas próprias crianças, que ao mesmo tempo também me tornaram membro das suas interações lúdicas no presencial e virtual. Em decorrência disso, negociaram estratégias para mostrar aquilo que faz parte dos seus mundos, quais práticas e espaços foram essenciais etc., sempre informando e transformando os dispositivos nos encontros. Por isso, o ato de observar, a partir dos diversos ângulos, foi um ato imaginado, compartilhado e constituído de maneira conjunta.

Portanto, ao rastrear suas autorias, desenhei um conjunto de dispositivos para estabelecer associações entre as informações situadas nos variados espaços. Assim, apresento nesta seção as estratégias de construção da observação interativa multissituada (presencial e on-line), diário de campo, rodas de memórias e conversas aliados à gravação de áudio, produção de fotografias e capturas de tela. Por fim, os cuidados éticos adotados na aproximação com os pais/responsáveis e às crianças participantes e, por último, o percurso da análise dos dados.

3.1 OBSERVAÇÃO INTERATIVA MULTISSITUADA [presencial e on-line]

²⁷ O termo dispositivo é utilizado em vez de “instrumento de pesquisa”, pois, segundo Macedo (2014), o termo tem conotação instrumentalista com origem na ciência positivista. Já o termo “dispositivo”, com base em Arduino (2003), ressalta que o encontro do pesquisador com objeto não exige distanciamentos, mas sim aproximações alicerçadas na implicação, alteridade, valoriza a construção conjunta a partir das experiências vividas

O caráter de uma aproximação prolongada em campo é crucial para documentar como as infâncias comunicam e ensinam na/para pesquisa sobre suas produções culturais compartilhadas com os pares. Pensando nisso, observei continuamente durante nove meses os encontros de um grupo de crianças atuantes na era digital. Esse dispositivo permitiu a descrição do conjunto de informações de maneira variada, interconectada e em grande escala, ao mesmo tempo possibilitou a minha participação enquanto membro das rotinas diárias e interações.

A observação prolongada e engajada, como destaca Corsaro (2011, p. 66), tem características tanto microscópicas quanto holística. Essas propriedades exigem uma descrição minuciosa, além disso, consideram os acontecimentos e os componentes da contextualização com foco abrangente sobre como as ações e os eventos são constituídos pelos participantes. O autor menciona ainda a possibilidade de mobilizar a “flexibilidade” e “autocorreção” pois o caminho precisa ser redesenhado durante a investigação pela necessidade de novos métodos, motivados e direcionados por meio das intervenções dos próprios atores participantes.

Em razão disso, a observação intensiva mobilizada em campo teve como alicerce a sugestão das interlocutoras do estudo. Nos diversos momentos, sugeriram e interviam em detalhes necessários à articulação dos dados. Dentre elas, esteve a estratégia de constituir dispositivos; o que permitiu conectar as redes de significações estabelecidas nos diversos espaços ocupados por elas. Para ilustrar melhor, a observação em campo mobilizou minha presença lado a lado nas rotinas de encontros presenciais, ao mesmo tempo, estive no espaço virtual enquanto membro do grupo e explorando os repertórios. Por isso, o ato de observar de maneira multissituada exigiu compreender a complexidade dos fenômenos presentes nos diversos contextos e situações, bem com pressupôs a destreza de estar nos locais explorados.

Assim, ao ocupar as diversas localidades, a convite delas, consegui observar os acontecimentos de diferentes ângulos, simultaneamente também mobilizaram estratégias de registros para a pesquisa em vários momentos. Isso porque assim para além da minha atuação enquanto pesquisadora, elas se constituem como informantes e, no decorrer do tempo, ao compreender mais sobre o estudo e os seus papéis em todo o processo, informaram e direcionaram, sobretudo, sugeriram acrescentar aspectos cruciais para os registros dos dados.

No entanto, essa aproximação e autonomia foram estabelecidas somente a partir do fortalecimento dos laços de confiança e minha aceitação no grupo. Conforme destaca Corsaro (2011), para conduzir a observação prolongada e intensiva, é necessário estabelecer uma relação de amizade, especialmente o *status* de participante. Para tal, precisei ser aceita não apenas como pesquisadora que estava ali para observar suas estratégias de produção das culturas digitais com

as tecnologias móveis nos diversos espaços ocupados, mas também como uma aprendente constante, parceira e parte integrante das rotinas lúdicas no cotidiano.

Por isso, essa relação de confiança é estabelecida a partir da participação ativa e direta do pesquisador(a). Quanto aos papéis protagonizados em campo, Flick (2009) afirma que a observação está associada com o ato de presenciar os acontecimentos, com objetivo de refletir sobre o processo e efetivar por meio do esforço de tornar-se familiar para obter *feedbacks* valiosos e conduzir uma descrição densa e detalhada, não sendo viável somente a distância.

As estratégias de observação, tendo por base a etnografia, são constantemente repensadas e adaptadas no processo investigativo. Diante disso, na aproximação em campo, as crianças provocam uma visão ampla para além previamente planejado. Além disso, o estar junto viabiliza trocas diretas, desafiando os modos de fazer pesquisa no cotidiano, já que são curiosas, perguntam, informam e se engajam a fim de contribuir com informações para o estudo. Entretanto, existem variadas formas de o observador participar, pois, segundo Bussab e Santos (2009) e Fick (2009), a participação em campo nem sempre acontece de maneira interativa, ou melhor, muitas vezes não há o envolvimento direto ou há níveis diferentes de participação.

Em razão disso, adotei como principal dispositivo a **observação interativa**²⁸ (Oliveira 2021), porque me permitiu conectar os eventos observados a partir do exame minucioso das ações microscópicas e, ao mesmo tempo, contextualizadas holisticamente. De modo geral, este dispositivo considera não apenas a interação mediada face a face, mas também a presença das relações existentes em outros espaços, como o digital, frequentemente ocupados pelas interlocutoras. Em outras palavras, hoje, o contato com as tecnologias digitais não é somente artefato de registro, mas desempenha um papel fundamental na aproximação com os atores pesquisados, constituindo diferentes formas de participação, promove ainda outras estratégias de envolvimento e interações complexas do que as sugeridas na etnografia tradicional.

As tecnologias digitais fomentam a interatividade na pesquisa, porque além de possibilitar a potencialização dos registros, também propicia a chance de manter o contato mais próximo com os atores participantes, transcendendo exclusivamente os encontros presenciais. Para tal afirmação, tenho por base Lucena (2004), ao diferenciar os conceitos de participação, interação e interatividade. A participação, em sua definição, é ato de ser parte de algo e partilhar algo, a exemplo, podemos participar das vivências institucionais, no entanto, nem sempre acontece de uma maneira efetiva. Além disso, nem toda participação implica em interatividade,

²⁸ A etnografia clássica, desde a sua origem, adota a observação participante. No entanto, desde a pesquisa de mestrado venho desenvolvendo o dispositivo chamado “observação interativa” (Oliveira, 2021a), inspirada nas produções de Lucena (2004), para abarcar a complexidade da interação das crianças no cenário digital.

da mesma forma nem toda interação se classifica como interatividade. A interação envolve ação mútua, influi no ato ou efeito de agir, pode acontecer de maneira direta e indireta. Conforme aponta a autora citada, as tecnologias potencializaram e redimensionaram as categorias de tempo e espaço, permitindo a interação aconteça não somente com a presença física.

Portanto, Lucena (2004), inspirada nas proposições de Silva (2000), define a interatividade como um tipo singular de interação e participação. Embora não sejam sinônimos, ambas estão contidas no processo de interatividade, ou seja, fazem parte do processo interativo. Este último é, por esse motivo, considerado um evento mais amplo que abarca a complexidade dos acontecimentos e a multiplicidade de atuações. Além disso, tem por base ainda, a não linearidade, a imprevisibilidade, a permutabilidade e potencialidade constituída na liberdade de participar, intervir e criar nos modos de protagonizar e criar desvios nas interações sociais.

Lucena (2004) explica que há outras formas de participar e interagir na imersão do digital. Pensando na observação interativa enquanto dispositivo, as tecnologias redimensionaram as maneiras de aproximação em campo, amplificando as trocas e as relações com os atores sociais investigados. Essa proximidade não restringe os registros apenas à presença física, tornando a observação interativa uma estratégia que abrange os modos de atuar nos diversos espaços. Nesse sentido, tendo essa combinação em vista a partir de outros modos de forjar e pensar esse dispositivo, defino aqui de **observação interativa multissituada**.

Dessa forma, enquanto dispositivo, evidenciei que o pesquisador está constantemente interagindo de maneira conjunta. Para além da observação presencial nos espaços físicos, o espaço digital também foi percorrido por mim com as crianças participantes do estudo, seja com um personagem de um jogo explorando ilhas, ou em conversas no WhatsApp, estava continuamente participando e interagindo. Assim, foi necessário aprender como explorar esses mundos, mobilizar outros conhecimentos, codificar e decodificar as informações produzidas durante a observação interativa constituída na investigação. A partir disso, é possível perceber que o foco central na interatividade é singularidade da interação e participação das relações sociais, pois, como afirma Lucena (2004, p. 44), houve uma potencialização com os avanços das tecnologias de informação e comunicação e “não se restringe a relação humano-máquina”.

Ao constituir as táticas da observação interativa multissituada, mantive a proximidade com as crianças interlocutoras não somente face a face, nos espaços físicos, bem como no espaço virtual. Isso redimensionou as estratégias de participação e interação, pois também estive nas ambiências digitais a partir da utilização das tecnologias móveis conectadas como

mais uma forma de expandir o campo, mas de conectar e registrar as atuações. Pensando nisso, a observação aconteceu de maneira presencial e on-line, como ilustro na figura abaixo.

Figura 5 – As inter-relações na observação interativa multissituada



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

As setas da figura indicam os movimentos constantes entre a observação interativa de maneira presencial e on-line. Por vezes, estive simultaneamente face a face nos espaços físicos com as crianças e, ao mesmo tempo, explorando o espaço virtual com elas. Em outros momentos, interagimos de maneira somente on-line, a distância. Essa combinação me permitiu conectar os acontecimentos relacionados por meio das escolhas observacionais do estudo.

As situações observacionais, de acordo com Flick (2009, p. 208), na etnografia envolvem as seguintes dimensões: 1) dimensão espacial – os locais ocupados; 2) dimensão dos atores – os participantes da pesquisa; 3) dimensão das atividades – o conjunto de ações relacionadas; 4) dimensão do objeto – os instrumentos físicos presente; 5) dimensão dos atos – ações individuais relacionadas com o conjunto de informações; 7) dimensão do tempo – a sequência dos acontecimentos; 8) dimensão do objetivo – a finalidade da ação; 9) dimensão do

sentimento – as emoções manifestadas nos encontros. Para o autor, os olhares nessas dimensões são cruciais, especialmente na impossibilidade de estar, por exemplo, um dia inteiro na observação, ou seja, institui-se o contato observacional em tempos específicos o que ocasiona uma espécie de seleção. Portanto, o olhar para os protagonismos efetivados no digital e a estratégia de interconectar com os registros presenciais enriquecem não somente a incidência de atividades compartilhadas, mas também provoca a ampliação das combinações nos registros.

- **As estratégias de registros no contexto da observação interativa presencial**

A observação interativa, situada no contexto presencial, envolveu um trabalho prolongando em campo, que ocorreu a partir de encontros assíduos com participantes do estudo. O ato de observação de um grupo com diversos protagonistas exigiu prestar atenção nos processos coletivos partilhados, o cuidado na documentação dos acontecimentos e o registro sistemático das redes de significações estabelecidas. A observação aconteceu “*in situ*”, com participação direta e partilhada nas vivências cotidianas, caracterizando o pesquisar “*com*” e não “*sobre*” e, assim, permitiu registrar o fenômeno sob a perspectiva das suas interpretações.

Para tal, o primeiro passo consistiu em procurar estratégias para documentar os acontecimentos observados. Pensando nisso, adotei, primeiramente, como forma de registro, as **notas de campo**. Isso porque a observação deve estar aliada a outras técnicas de registro das informações advindas dos encontros. Para Graue e Walsh (2003), os modos como se constroem as notas são bem particulares de cada pesquisador. Há a possibilidade de usar bloco de notas, cadernos, aplicativos, entre outros, pois, acima de tudo, isso acompanha a adequação e adaptação aos contextos vivenciados no local pesquisado e os fenômenos presenciados.

Estar com as crianças e, ao mesmo tempo, fazer parte das suas brincadeiras, especialmente com as tecnologias móveis digitais, requer atenção tanto nas estratégias de registro quanto nas atividades solicitadas por elas. Por esse motivo, utilizei um caderno para anotar pontos cruciais, em forma de tópicos, o que me permitiu recordar detalhes importantes. Essas anotações possibilitaram documentar aquilo que é visível e também invisível – como as subjetividades. No entanto, não é possível capturar a densidade e complexidade das interações com as tecnologias apenas na utilização das notas de campo (Corsaro, 2011). Com base nisso, inclui a estratégia de gravação de áudio e a produção de fotografias.

A **gravação de áudio** exigiu um dispositivo com qualidade na capacidade armazenamento, porque, além da pesquisa ter se estendido por meses, cada encontro durava horas. Assim, ao efetuar anotações em um caderno, também registrava o momento exato do

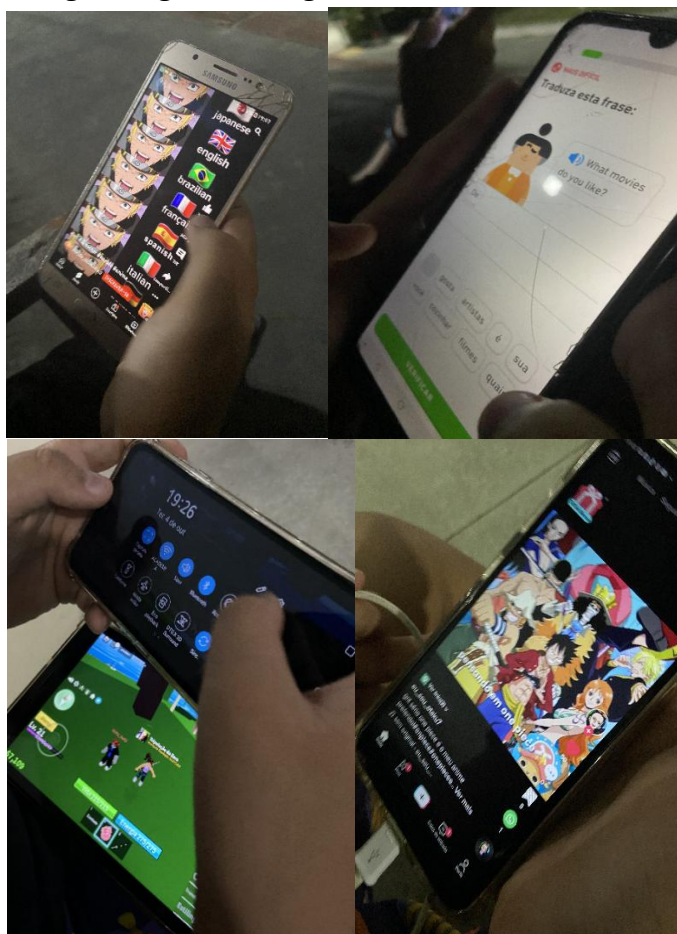
tempo de gravação, uma estratégia útil, pois as interações transcenderam as conversas a partir de palavras e diálogos. Havia também gestos, emoções e outras interações não verbais importantes que precisaram constar nos registros. Essa combinação é extremamente útil para rememorar os acontecimentos vivenciados em campo, uma vez que, em decorrência da densidade das informações, é quase impossível lembrar de cada detalhe sem o auxílio de outros artefatos, aliados à observação interativa multissituada nos espaços ocupados por elas.

A gravação de áudio possibilitou o registro das interações de modo completo, permitindo a descrição detalhada dos acontecimentos. Em razão disso, consegui capturar conversas, interações e eventos da maneira como ocorriam, o que evitou a perda de detalhes – especialmente os que as notas de campo não alcançaram. Aliado a isso, esteve a possibilidade de revisitar as informações e transcrever de maneira precisa o cenário documentado. Assim, nos momentos de transcrição, diversas vezes tive a necessidade de repetir o áudio principalmente quando mais de uma criança dialogava simultaneamente. Por isso, a gravação ofereceu a oportunidade de retomar, repetidas vezes, os momentos dando maior atenção à transcrição das informações, viabilizando não perder nenhum detalhe crucial.

Em termos gerais, por um lado, as notas feitas em campo se mostram incompletas, constituindo apenas como apontamentos breves. Por outro lado, a gravação de áudio complementa as anotações de forma abrangente, proporcionando um registro denso. Além disso, para tornar a descrição pormenorizada ainda mais rica, adotei a documentação visual, ou seja, a fotografia como mais um artefato para enriquecer o registro dos encontros presenciais.

A câmera tem uma importante funcionalidade no momento de registro de imagens como dados. O **registro fotográfico** permite capturar os acontecimentos que se materializam em representações abrangentes. A fotografia, enquanto reflexo da realidade, revela, segundo Flick (2009), a abordagem do mundo simbólico dos sujeitos pesquisados. As fotos permitem, assim como áudio, ativar memórias das situações vividas, além disso, têm o papel de auxiliar na construção e apresentação do estudo, gerando *insights*, percepções dos objetos, lugares e situações de maneira precisa e detalhada, como mostra a figura a seguir.

Figura 6 – Alguns registros fotográficos dos acontecimentos em campo



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

As fotografias permitiram a ampliação da capacidade da documentação dos dispositivos utilizados em campo. Ao mesmo tempo, enquanto técnica de registro visual, provocou o que Banks (2009, p. 60) chama de “contexto mutuamente constitutivo”, em que o registro das falas aliado às imagens com as demais informações, permitiu conectar os dados do bloco de notas, gravação de áudios e a fotografia. No entanto, o contexto do digital também envolveu técnicas para documentar “*in loco*”, isto é, dentro do espaço digital, pois todos os repertórios possuem narrativas constitutivas que se encontram mutuamente nos encontros dos sentidos e significados atribuídos da relação entre o estar presencialmente juntos e ao mesmo tempo no virtual.

- **As estratégias de registros no contexto da observação interativa on-line**

Nas experiências em campo, as informações também transitam dentro do espaço virtual. Há interações e encontros mútuos entre os ambientes físicos e virtuais, como evidenciado anteriormente, uma espécie de mistura que combina, hibridiza e reconfigura os

dados no campo. Por esse motivo, observei também on-line, pois estive lado a lado com crianças, mas também permaneci no espaço digital interagindo dentro dos cenários virtuais. Conectadas por meio das redes móveis e dispositivos em mãos, elas me convidavam a ser parte de mais esse espaço, nele, desenvolvi estratégias de registros para não perder nenhum detalhe.

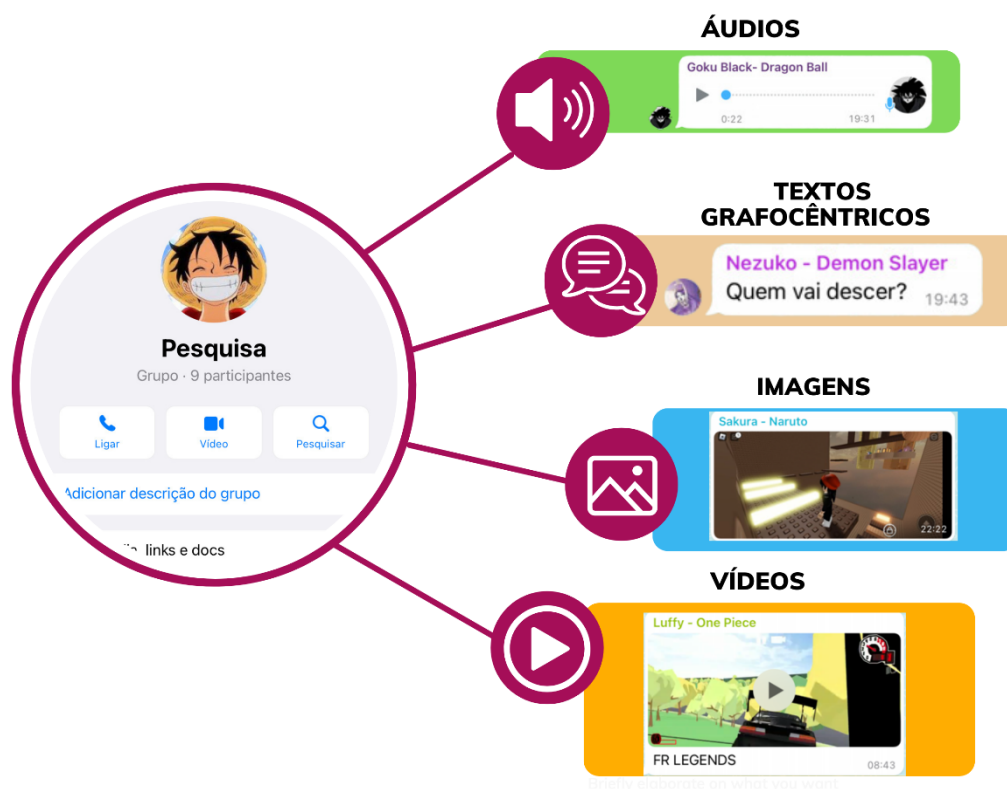
O entrelaçamento de práticas acontece, de acordo com Maddalena, Rossini e Santos (2018, p. 91), pelo “não lugar” propiciado do uso com as tecnologias móveis em rede. Esses aparelhos, por provocarem à ubiquidade, entrelaçam as práticas cotidianas, potencializam os múltiplos espaços e tempos, ampliando o fluxo de informações no processo de investigação. Para as autoras, as fronteiras deixam de existir a partir da integração entre o físico e o digital, uma vez que as informações cotidianas transitam em ambos os ambientes, refletindo a necessidade do olhar e considerar a variedade de territorialidades ocupadas.

Devido a isso, durante o período de nove meses, efetivei a observação tanto presencial quanto on-line no ambiente virtual. Por vezes, acontecia de maneira simultânea, com interações face a face e on-line. No entanto, houve alguns momentos em que as interações aconteciam exclusivamente no digital, quando as participantes me convidavam de suas casas para jogar ou faziam ligação via WhatsApp. Durante a observação on-line, também acompanhei as atividades nas redes sociais. Com base nessa experiência, integrei a observação feita nas telas dos dispositivos com as experiências compartilhadas durante os encontros presenciais.

Acionar os dispositivos on-line, não foi uma ideia concebida por mim, e sim, das crianças participantes, pois desde o início do estudo elas decidiram criar um grupo no WhatsApp com a intenção de combinar os horários de encontros, mas de compartilhar nas conversas do aplicativo os conteúdos para além dos aspectos importantes para a pesquisa. Assim, ao reconhecê-las como parceiras em todo processo de investigação, compreendo a relevância do olhar para os modos como as infâncias anunciam mudanças no objeto, bem como nos métodos de pesquisa, pois contribuem significativamente em todo trajeto (Macedo, 2010a).

A partir dessa sugestão, comecei a acompanhar os dispositivos construídos pelas crianças interlocutoras, ou seja, iniciei a observação on-line durante o estudo. Com a pluralidade de narrativas produzidas por elas, desafiei-me a detalhar, minuciosamente, os diversos suportes e mídias compartilhados no aplicativo. Aventurei-me na pluralidade de narrativas, desde o compartilhamento de vídeos, áudios textos e imagens, como evidencio na Figura 7.

Figura 7 – Conteúdos compartilhados pelas crianças no grupo do WhatsApp



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

As criações e autorias eram diversas, porque com o *smartphones* em mãos, dominam múltiplas funcionalidades e essas informações foram essenciais para o estudo. Seja via **áudio**, **vídeo**, **imagem** ou **texto**, mobilizavam diversas formas de interlocuções. As crianças utilizaram essas funcionalidades para estabelecer diálogos, realizar encontros, tanto presenciais quanto on-line, e compartilhar informações no grupo do aplicativo WhatsApp, criado por elas, chamado “Pesquisa”. Essa estratégia revela como as tecnologias reinventam não apenas os protagonismos das infâncias, mas os modos de contribuir na/para a pesquisa. Assim, as atividades cotidianas, como partilhar sobre os jogos preferidos e explicar sobre sua narrativa, entrar em contato com os amigos ou convidá-los para brincar, são ações cotidianas rotineiras.

Esses eventos, segundo Konizets (2014), precisam ser parte dos registros de investigação, com o cuidado de captar as interações entre os acontecimentos, pois textos, vídeos, imagens, áudios etc. oferecem detalhes sobre os processos interativos e produções culturais ocorridas dentro e fora do digital. Dessa forma, as informações com formatos diversos foram mobilizadas pelas crianças, constituindo a mistura de linguagens que se combinam a partir de uma construção dinâmica de percursos relacionados nos suportes digitais.

Dentre os demais repertórios observados on-line, procurei também acompanhá-las em suas redes sociais. Essa foi mais uma sugestão do grupo, tendo em vista que elas tentam compartilhar em suas redes, a exemplo, o TikTok, Instagram, *status* do WhatsApp etc. sobre seus desenhos preferidos, jogos, interações com os pares e a produção de outros conteúdos. Essa recomendação, advinda das próprias interlocutoras, também ajudou na percepção de como suas interações no digital estão conectadas com os modos de interagir com os pares, dado que, nos encontros presenciais, compartilham e exploram os conteúdos publicados e/ou acessados.

São ações entrelaçadas que precisaram ser registradas. Para tal, utilizei a funcionalidade chamada **captura de tela**, conhecida como “*screenshot*”²⁹. Com meu *smartphone* em mãos, acompanhando diariamente as crianças, capturei imagem dos conteúdos compartilhados via redes sociais. Para Konizets (2014), essa funcionalidade tem como objetivo salvar uma imagem da tela e capturar a representação exibida. Nesse contexto, a captura de tela teve como intuito documentar informações partilhadas diariamente, além disso, as próprias crianças utilizaram essa funcionalidade para compartilhar imagens nos momentos dos jogos.

Portanto, a observação perpassou não apenas à “presença” no digital com o grupo, mas também em repensar, com base nas intervenções e mobilizações das próprias crianças interlocutoras deste estudo, as estratégias de utilizar as funcionalidades como um potente dispositivo de registro. Todos os registros, sejam eles efetivados de modo presencial ou on-line, estão inter-relacionados, fato que me permitiu combinar as referências informacionais das narrativas construídas em campo, estruturando o ato de etnografar conectivamente.

3.2 O DIÁRIO DE CAMPO [a estratégia de uma escrita interconectada]

A observação interativa multissituada no processo deste estudo permitiu uma atenção regular e detalhada das situações e experiências cotidianas das crianças com as tecnologias móveis digitais. Por isso, ao observar de maneira cuidadosa todas as sutilezas experienciadas tanto no espaço virtual quanto nos espaços físicos transitados, utilizei como mais um dispositivo de pesquisa, o **diário de campo**. Este permitiu a descrição densa, pormenorizada, rica em detalhes e com enfoque nas diversas atividades efetuadas durante o processo de estudo e, além disso, possibilitou combinar e associar os acontecimentos dos contextos presenciados.

Ao adotar a observação interativa multissituada (presencial e on-line), busquei perceber como as atividades em ambos os espaços se inter-relacionavam. Isso exigiu repensar as formas

²⁹ O termo em inglês é a combinação da palavra “*screen*” que significa tela e “*shot*” de captura.

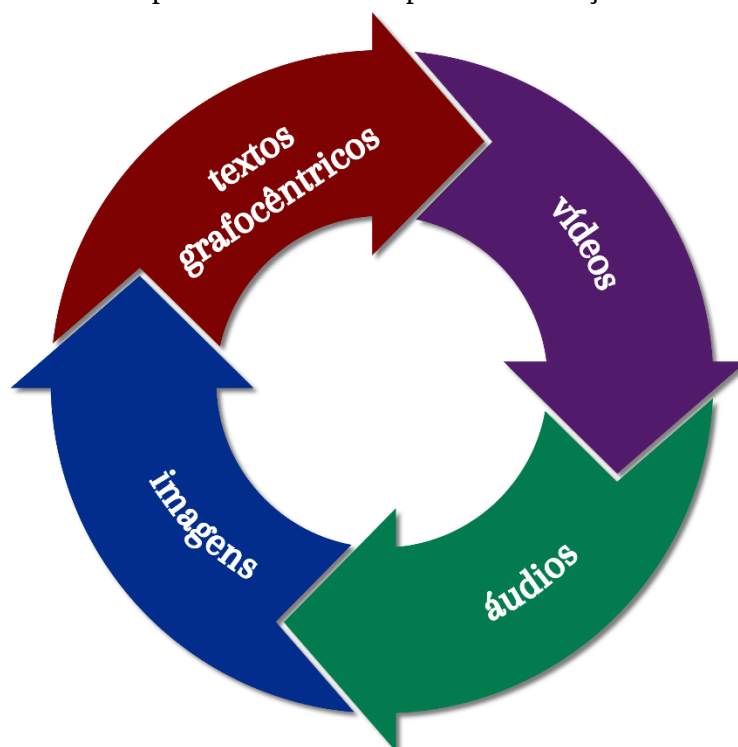
clássicas de constituir o diário de campo e, por isso, construí uma escrita com suporte no digital, especialmente pensando na utilização de interfaces que permitiriam a utilização de uma variedade de linguagens e mixagem de relação entre os textos, imagens, diálogos das crianças e as minhas narrativas, possibilitando o uso de uma série de linguagens. Isso acontece, hoje, por conta da natureza do suporte digital, que se difere do texto linear e escrito no papel, pois com os avanços das funcionalidades dos aparelhos é possível produzir uma escrita que possa misturar os registros e anexar os diversos tipos de mídias (Santos; Weber, 2018).

Desse modo, criei o diário de campo no *Word*³⁰ a partir das anotações, áudios gravados, fotos, conversas do WhatsApp e as capturas de tela. Isto é, todas as técnicas de registros, citadas até aqui, foram incorporadas para o auxílio da construção. A própria constituição do texto teve por base o diálogo entre as diversas linguagens. Para tal, interliguei as narrativas em campo às imagens representando o momento, bem como busquei a associação entre os acontecimentos compartilhados nas redes, unindo os variados tipos de informações na escrita.

As crianças aprendem de maneira criativa a compartilhar e produzir informações com/para/sobre as redes. Os conteúdos foram disponibilizados em diversos formatos, seja em texto, vídeo, imagens etc. (como apresentado anteriormente). Portanto, ao pensar na construção do diário como uma técnica que precisa provocar o aprofundamento reflexivo das experiências vividas, conforme aconselha Macedo (2010a), integrei às minhas narrativas aos conteúdos de maneira inter-relacionada na escrita. Em essência, o imprevisto dessas combinações abarca o acervo imagético dos diálogos emergentes em campo a partir do suporte das mídias. A figura a seguir evidencia os tipos de elementos utilizados e combinados constantemente no registro.

³⁰ O *Word* é um dos programas pertencentes à Microsoft Office que permite processar textos e integrar outros formatos de conteúdo.

Figura 8 – Componentes utilizados para a construção diário campo



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A diversidade de repertórios em vários formatos representa a pluralidade de narrativas construídas. Pensando nisso, utilizei os conteúdos como fontes de inspiração para efetuar as intersecções entre os acontecimentos. No geral, são eventos interconectados que acontecem frequentemente entre as interações on-line e presenciais, constituindo assim elementos que potencializaram os meus modos de efetivar a etnografia conectiva. Para ilustrar melhor, na Figura 9, mostro as narrativas como e elas se entrecruzam. No diálogo, Luffy e Goku conversam sobre um jogo chamado Cuphead. A foto mostra eles tentando baixar o jogo mencionado na conversa e a captura de tela do WhatsApp evidencia que o arquivo foi enviado no grupo e a conversa sobre o mesmo conteúdo prossegue em outro momento somente no aplicativo.

Figura 9 – Os diversos formatos de registros e suas interconexões



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Nesse sentido, a constante conectividade promoveu a continuação do diálogo entre as crianças e também a expansão dos registros incorporados no diário de campo. Como resultado, mescliei as informações na minha escrita do diário, uma espécie de hibridização dos conteúdos. A escolha em observar tanto presencialmente quanto de modo on-line, propiciou, de forma geral, uma outra organização do diário de campo, permitindo a adesão de outras estruturas das mídias interagindo de maneira conjunta. O exemplo da figura acima mostra como apenas a escrita do texto deixa de assumir o caráter único no registro das narrativas e pressupõe, na era digital, a junção e combinação no ato de documentar ao adotar outras linguagens.

As dimensões constituídas por meio do ato de conectar permitiram não apenas considerar os espaços e tempos das dimensões lúdicas do digital exploradas pelas crianças, mas também entender como os acontecimentos entre o on-line e off-line são construídos. Assim, é possível perceber que algumas operações relacionadas ao presencial estão diretamente relacionadas ao digital, e vice-versa. Esta proposição provoca a necessidade de não separar os acontecimentos, mas sim traçar seus entrecruzamentos, pois eles estão constantemente associados, em destaque, pressupondo outras estratégias de registro (Leander, Mckim, 2003).

Com base nisso, compreendo que, embora minha construção do diário tenha sido inspirada e baseada na etnografia clássica, seu repertório abarca dimensões emergentes para pensar outras formas de documentar os registros na era digital. Portanto, o acesso às redes das crianças impulsionou repensar outras formas de conduzir e estruturar os dispositivos. Destacou

ainda, como elas se esforçam para informar não apenas presencialmente, mas também por meio da atuação das redes, como acontecem as autorias das culturas digitais. Assim, neste estudo, a possibilidade de participação intensa no reconhecimento enquanto parceiras do processo de investigação incentivou a compartilharem suas próprias imagens, áudios, vídeos, textos, dentre outros, com bases em representações e os modos de ver, ser e estar no mundo.

3.3 RODAS DE MEMÓRIAS E CONVERSAS [momentos de um diálogo colaborativo]

Para obter uma compreensão profunda sobre os primeiros contatos das crianças com as tecnologias também realizei **rodas de memórias e conversas** durante a permanência em campo. Esse dispositivo, segundo Macedo (2015), é um complemento da observação, permitindo o pesquisador(a) ouvir, interagir e dialogar com o grupo de interlocutores da investigação. Por meio dele, os atores são convidados a ficar à vontade para compartilhar sentimentos, símbolos, memórias e experiências significativas. No processo, o investigador pode orientar as conversas ocorridas e mediar a interação entre os sujeitos, sempre em busca de recordações que revelem sobre as experiências cruciais relacionadas ao objeto de estudo.

De acordo com o autor citado, é necessário utilizar algo que faça rememorar os acontecimentos vividos, sejam em imagem, vídeo, música, poesia etc. Com base nisso, após alguns meses de observação, imprimi folhas de papel A4 com imagens de insígnias de alguns aplicativos – mencionados pelas crianças durante os encontros – recortei e coloquei dentro de uma caixa fechada. Logo, ao escolher e ver o símbolo, elas começaram a falar quando tiveram contato, se conheciam, como foi a experiência. Aliado a isso, efetivei algumas perguntas³¹ complementares que foram respondidas com muito entusiasmo de maneira conjunta.

A forma dinâmica de utilizar uma caixa, de acordo com a classificação delas: “misteriosa”, fez com que se engajassem no diálogo. Durante a conversa, como muitas se conheciam há alguns anos, quando uma não conseguia lembrar algo, outra ajudava, o que ocasionou um clima afetivo e de retomada de lembranças por meio da amizade e companheirismo. Vale lembrar que as perguntas foram utilizadas apenas como uma forma de dar continuidade ao fluxo da conversa, pois dei como prioridade a narração advinda dos “fios da memória” potencializadas durante a interação, como aconselha Macedo (2015, p. 83).

Em concordância, Graue e Walsh (2010) destacam que as crianças ficam mais descontraídas e se sentem à vontade para dialogar quando estão com seus grupos de pares na

³¹ Apêndice D.

investigação. Por outro lado, durante as entrevistas individuais, frequentemente se sentem intimidadas pela presença de um adulto efetivando perguntas e esperando respostas. Por isso, mediei a conversa, estimulando o engajamento conjunto delas e com o cuidado de usar as perguntas apenas para a continuação do diálogo. Dessa forma, esse dispositivo serviu como um *continuum* da observação interativa multissituada efetivada. Esse momento permitiu conhecer seus primeiros contatos com as tecnologias digitais, bem como os repertórios acessados, além disso, evocou o sentimento de nostalgia e as lembranças de um tempo não tão distante.

3.4 CUIDADOS ÉTICOS [aproximação com os pais e as crianças]

No estudo *com* as crianças enquanto parceiras do processo de investigação, é essencial considerar suas decisões em relação à pesquisa. Elas são sujeitos de direitos, protagonistas das atuações sociais, capazes de decidir, intervir e contribuir com o objeto de estudo sobre suas vidas, bem como podem delinear os contornos dos acontecimentos. Por isso, a ideia central de reconhecê-las enquanto autoras pressupõe a escuta de vozes atravessadas também pelos cuidados éticos acionados, pois elas possuem a competência de participação, mas também de autorização em escolher se desejam ser parte ou não dos eventos a serem investigados.

A relação entre os cuidados éticos e a investigação científica tem sido continuamente reconfigurada, considerando os princípios epistemológicos e teórico-metodológico adotados. Dessa forma, os caminhos traçados e percorridos no estudo evidenciam, no processo, contextos e complexidades distintas (Fernandes, 2016). Em decorrência disso, a pesquisa *com* crianças requer não apenas informá-las, mas também mobilizar ações eticamente autorizadas por elas e pelos seus pais/responsáveis. Isso implica em confrontar dilemas e questões que envolvem o ato de observar suas rotinas lúdicas com as tecnologias móveis digitais. Assim, qual lugar seria fundamental para estar lado a lado observando os atores da pesquisa em seus momentos espontâneos com os aparelhos móveis? Quais faixas etárias delimitaria para a investigação?

Inicialmente, a escolha pela faixa etária acima de 7 anos ocorreu após a minha pesquisa de mestrado ter como participantes de idades entre 3 e 6 anos. Por isso, a minha intenção foi de abarcar um grupo etário diferente na investigação de doutorado, especialmente porque à medida em que crescem as crianças intensificam a utilização dos seus dispositivos móveis, como mostra os dados publicados pelo indicador TIC Kids – mencionados na seção introdutória, consequentemente, impulsionam as produções culturais atravessadas e alicerçadas pelo digital.

Após estabelecer o critério de idade, questionei-me sobre a escolha do local de estudo com intuito de registrar de forma fidedigna os modos como as infâncias estão produzindo suas

culturas digitais. Mais uma vez, assim como na pesquisa de mestrado, elegi o condomínio onde moro como local de pesquisa. Essa escolha levou em consideração os seguintes fatores: 1) o espaço concedia conexão *Wi-Fi* e as crianças se reuniam em grupo constantemente para acessar juntas; 2) o fato de eu ser vizinha gera uma confiança por parte dos pais e dos seus filhos(as), pois não seria uma pessoa totalmente estranha ali “invadindo” suas moradias; 2) a localização ser próxima à universidade onde estudo, facilitou a minha apresentação, uma vez que os pais e/ou responsáveis já conheciam a instituição, e muitos deles são ou foram alunos. Todos esses cuidados éticos já haviam sido adotados anteriormente no meu processo de investigação do mestrado (Oliveira, 2021), e decidi adotá-los também no estudo de tese do doutorado.

Ao estabelecer a escolha de campo e os possíveis participantes da pesquisa, visando salvaguardar a proteção os direitos das crianças e os cuidados éticos. O primeiro passo, como mostrarei no próximo tópico, procedeu, inicialmente, junto aos adultos responsáveis. Essa etapa, inspirada em Ferreira (2010), envolveu o consentimento informado, apresentando não só o estudo, mas também os deveres e responsabilidades enquanto pesquisadora. Os passos seguintes, no que concerne as crianças, envolveu informá-las sobre todo o processo, seus poderes de decisão, de possível desistência, autonomia de intervenção no decurso etc., em destaque, sobre a imprescindibilidade dos seus consentimentos assim como dos seus pais.

Desse modo, o ato de pesquisar *com* as crianças transcende as questões éticas burocráticas tradicionais e obrigatórias, porque a atuação de forma conjunta em todo o trajeto requer adotar um cuidado maior com as particularidades das infâncias. A amplitude dos aspectos éticos perpassa ainda no reconhecimento das suas capacidades em intervir no estudo, na realidade e nos acontecimentos ao seu redor. Acrescenta-se a isso o papel determinante que possuem ao auxiliar no desenho investigativo por meio da constante negociação de sentidos e direcionamentos. Pensando nisso, apresento a aproximação com os pais/responsáveis para narrar como aconteceu a apresentação da pesquisa, bem como dos documentos obrigatórios, os primeiros contatos com as integrantes participantes do estudo, as questões éticas burocráticas e ações adotadas e também as particularidades reveladas nas práticas dos encontros.

3.4.1 Aproximação com os pais

O condomínio fechado onde residem as crianças está localizado na cidade de São Cristóvão, no bairro chamado Rosa Elze, a aproximadamente a 4 km de distância da capital do estado – Aracaju. Nas proximidades, encontram-se muitos estudantes residentes na vizinhança e advindos das instituições educacionais locais, a UFS e o Sergipe Parque Tecnológico

(SergipeTec). A primeira, instituição a qual tenho vínculo, muitos pais são ou foram alunos ou também possuem filhos matriculados no Colégio de Aplicação. De modo geral, residir próximo e saber da importância da UFS para o estado também incentivou a autorização dos pais.

No dia a dia, seus filhos(as) brincam no espaço de lazer do mesmo edifício residencial, embora residam em apartamentos diferentes. Por isso, a ideia central foi pedir a cada responsável e a cada criança a autorização da minha presença nos locais explorados nos momentos de brincadeira e descontração na utilização das tecnologias digitais com o grupo de amigos no condomínio. Assim, o primeiro adulto responsável a conceder a autorização³² foi a mãe do Goku. Após isso, como mostrarei adiante, o próprio Goku me ajudou não apenas a encontrar as demais crianças, mas também a explicar a pesquisa junto aos outros responsáveis.

Esse primeiro consentimento foi essencial para pensar em uma etapa preliminar (Moraes *et al.* 2017). Essa fase consiste em práticas informais que contribuem para o mapeamento prévio, permitindo conhecer o ambiente e contextualizar a pesquisa aos possíveis participantes. Desse modo, no primeiro encontro, com objetivo de convidar mais interlocutores para fazer parte do estudo, Goku decidiu ir brincar na área de lazer e conversar com as demais crianças do condomínio, explicando o processo de investigação e perguntar quem gostaria de participar. Esse contato inicial é uma espécie de “sondagem” (Moraes; Felipe, 2022, p. 23). Os primeiros a aceitar foram: Luffy, Nezuko e Sakura (as crianças interlocutoras). Com o passar do tempo, seus pares colaboradores foram aparecendo e aceitando a participação, e, à medida em que sinalizavam e demonstravam interesse, eu solicitava a autorização dos pais responsáveis.

As questões ética junto aos adultos responsáveis teve como primeiro passo a apresentação da proposta do projeto de tese com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice A. Este documento, conforme Francischini e Fernandes (2016), abrange a dimensão burocrática inquestionável e tem como objetivo acautelar os cuidados éticos a serem informados junto aos adultos/responsáveis. Nesse momento, expliquei a ideia central da investigação, dando ênfase aos objetivos, métodos e principais conceitos etc. Assim, explicitiei, de forma cuidadosa, os direitos (deles e dos seus filhos) e deveres (enquanto pesquisadora) para garantir e salvaguardar o bem-estar das crianças participantes no processo. Além disso, apresentei também o Termo de Autorização do uso de Voz e Imagem – Apêndice B – tendo em vista a necessidade de permissão da gravação de áudio e registros fotográficos dos momentos.

³² O projeto seguiu todos os critérios das Resoluções 466/2012 e Resolução 510/2016 e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS – o parecer substanciado encontra-se no Anexo A.

É importante mencionar que, à medida em que apareciam indivíduos interessados, as crianças participantes do estudo e já com todas as autorizações exigidas pelo Comitê de Ética em pesquisa (CEP), solicitavam minha permissão para ajudar a apresentar a pesquisa aos novos possíveis integrantes, bem como aos seus pais. Isso porque muitas delas eram amigas de longa data e também conheciam seus responsáveis. Desse modo, as interlocutoras me auxiliaram tanto no mapeamento prévio como também a efetivar os convites e explicar como aconteciam os encontros, o que faziam nos momentos de brincadeiras e como eram realizados os registros.

Sobre os encontros, optei por me adequar de acordo com a rotina das crianças. Embora elas tenham se engajado criando um grupo no WhatsApp, como mencionado anteriormente, muitas vezes, convidavam as demais parceiras de brincadeiras. Elas desciam nos horários permitidos pelos pais, sem horários fixos estabelecidos, por isso, por meio do aplicativo avisavam e perguntavam “quem ia descer”. Desse modo, as atividades habituais no momento de brincadeira foram mantidas do mesmo modo que eram antes do início da investigação. No entanto, em algumas situações, os responsáveis permitiam a ida para a área de lazer apenas comigo e após a minha solicitação; em outras, desciam sozinhas, como era de costume.

3.4.2 Aproximação com as crianças

Estar com as crianças em campo exigiu um cuidado com a diversidade de processos envolvidos nas relações entre as interlocutoras pesquisadas e comigo, enquanto pesquisadora. No entanto, o ato de reconhecê-las como protagonistas, seres competentes, capazes de atribuir sentidos e significados às experiências cotidianas, juntamente com a escolha de métodos participativos centrados em seus interesses, contribuiu para direcionar os caminhos investigativos. Assim, adotei os cuidados éticos em seus aspectos “burocráticos”, mas foi necessário mediar as particularidades inerentes à prática na proximidade com os atores.

A questão ética relacionada à abordagem junto as crianças também pressupôs o direito de explicitar a proposta do estudo, em certa medida, com o zelo de utilizar uma linguagem menos formal, mencionando a amplitude dos aspectos éticos envolvidos nas atividades. Por isso, inicialmente, após demonstrarem o interesse em participar e a autorização prévia dos seus pais com os documentos exigidos pelo CEP, também foi apresentado para elas o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – Apêndice C. Este documento visou obter o consentimento informado de autorização para a participação no estudo. É semelhante ao TCLE, utilizado com os adultos, mas foi adaptado visando garantir a compreensão dos detalhes.

A entrega do TALE ocorreu após cada responsável assinar o TCLE³³, autorizando a participação dos seus filhos(as). O termo para as crianças foi adaptado em formato de desenho em quadrinhos com a representação da minha imagem e a de uma criança. O conteúdo, da mesma forma que para os pais, apresenta os objetivos, métodos, como aconteceriam os encontros, as técnicas para os registros, como a observação, gravação de áudio, os registros fotográficos, entre outros. Além disso, apresentei também não somente os benefícios e o direito à privacidade, mas mencionei que, apesar da autorização prévia dos pais, elas poderiam optar por não participar e/ou desistir a qualquer momento. Em destaque, a decisão de possível desistência também deve ser um direito garantido, pois durante o percurso da investigação e nas interações em grupo pode não se sentir à vontade ou ter algum desconforto nos encontros.

Esse cuidado tem como intuito assegurar a liberdade, bem-estar e vontade de participação (ou não) das crianças, visando ainda à proteção e o zelo nas especificidades no estudo. No entanto, Morais *et al.* (2017) chama a atenção para as questões que envolvem dilemas de práticas éticas específicas, os quais exigem atenção e vigilância para garantir os direitos da população investigada. No geral, tratam-se de situações que emergem no contexto pesquisado e surge nos momentos vivenciados, especialmente no que se trata na ampliação da interpretação do cotidiano. Nesse estudo, tive a dificuldade em delimitar a quantidade específica de integrantes do grupo pesquisado, pois, percebi que caso fizesse, haveria uma espécie de segregação entre os que participavam e aqueles que não. Para contornar essa situação, como mencionado anteriormente, incluí as integrantes com base no grau de participação, nomeando as participantes em: crianças interlocutoras, pares colaboradores e os amigos visitantes.

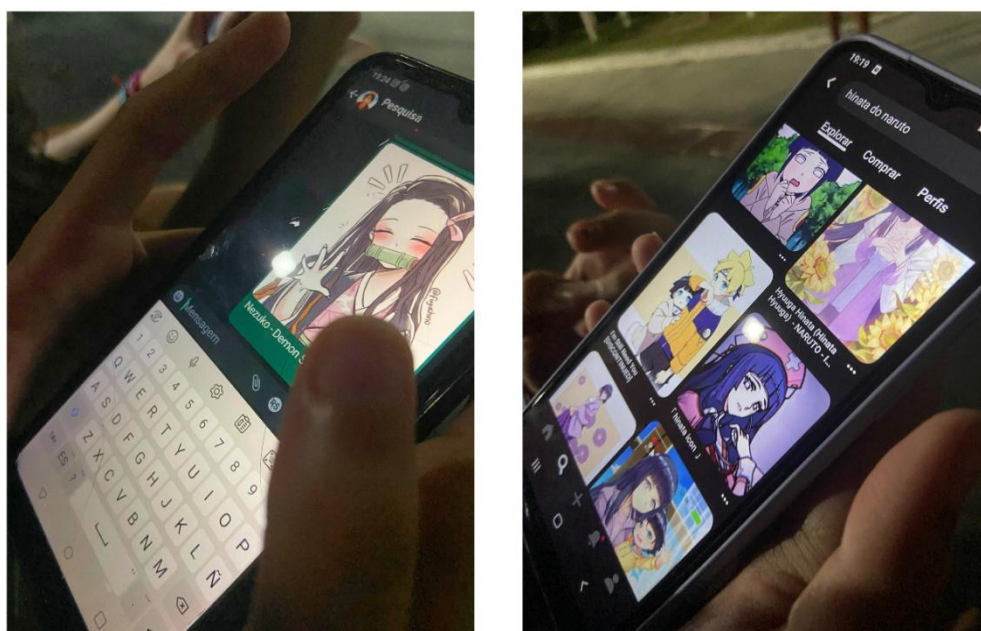
Esse cuidado de não intervir negativamente nos modos como as crianças se reúnem para brincar rotineiramente esteve alicerçado no entendimento de que a pesquisa não pode interferir no seu dia a dia e provocar prejuízo naquilo já estruturado, especialmente pela minha “intrusão”, enquanto uma adulta estranha (Francischini, Fernandes, 2016). A proteção das dinâmicas ali já existentes também incluiu não intervir nas atividades já efetivadas por elas nos momentos lúdicos espontâneos. Ou seja, ao apresentar como ocorreria a investigação também mencionei que observaria as interações nos modos como elas aconteciam cotidianamente. Essa decisão teve como muito intuito tanto a proteção das dinâmicas já estruturadas, mas também a

³³ Para Ferreira (2010), a primeira autorização junto aos adultos responsáveis ocorre com a justificativa da classificação do estatuto social da menoridade atribuída às crianças, devido à idade abaixo do que delimita o consentimento legal. No caso do Brasil, qualquer indivíduo abaixo de 18 anos, pois, conforme o Art. 2º, da Lei nº 8.069 de 1990, a pessoa de até 12 anos é considerada uma criança e até 18 anos de idade é classificada como adolescente.

compreensão de que produzem suas culturas digitais de maneira espontânea no modo singular de explorar as redes, diferentemente das atividades estipuladas e impostas pelos adultos.

Outro ponto crucial, é o cuidado com o respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade das informações, especialmente com crianças atuantes nas redes digitais. Tendo em vista a proteção da identificação, concordamos junto aos pais e as participantes a decisão de não as identificar e, por isso, procuraríamos alternativas com base em seus desejos. Desse modo, foi acordado a opção pela escolha de nomes fictícios para representá-las no estudo. Por unanimidade, escolheram os personagens preferidos de animes (Figura 10). No momento, o primeiro a escolher foi Goku e, como todos estavam juntos no encontro discutindo alguns episódios e narrativas dos mangás, os demais seguiram e optaram por protagonistas de animes.

Figura 10 – A escolha dos *nicknames* para a pesquisa

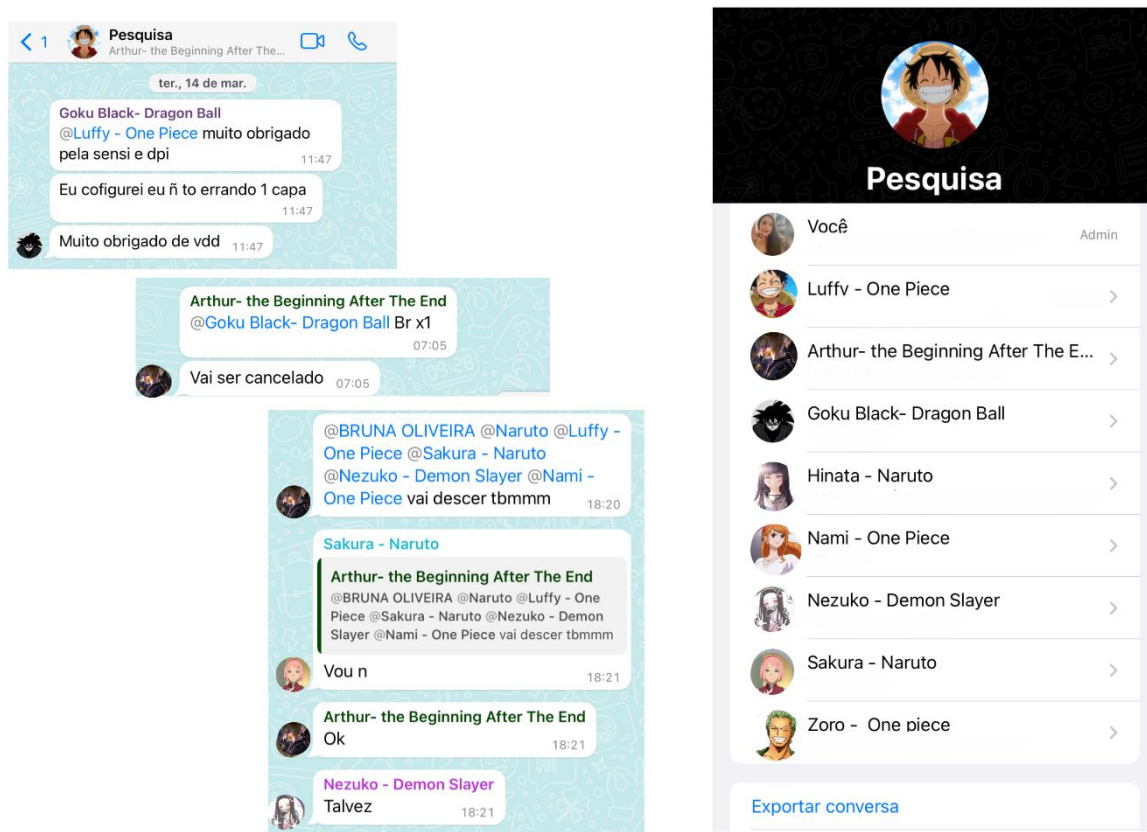


Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A privacidade e confidencialidade considerou também as questões relacionadas com os registros. Ao capturar as fotografias, foquei nas mãos segurando os aparelhos celulares ou em posições que não revelassem os rostos. Quanto aos dados provenientes das redes, optei por usar ferramentas de edição de fotos, como a borracha para apagar os nomes, etc. trocando pela imagem do personagem escolhido acrescido ao nome nos perfis. Durante os encontros, frequentemente pediam para manter o cuidado de não as identificar ou até mesmo seus amigos, especialmente quando se tratava do registro de uma interação on-line. No grupo do WhatsApp (Figura 11), eles perceberam que salvei na minha agenda de contatos os nomes fictícios

escolhidos e, por conta disso, usavam a opção³⁴ de marcar o nome na conversa utilizando o “@” + o nome da pessoa para aparecer apenas o *nickname* e o não revelar a identidade.

Figura 11 – Estratégia de identificação no grupo do WhatsApp



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A aproximação com as crianças só foi possível porque, desde a apresentação do estudo e o convite de participação, elucidei que estava ali para aprender com elas. Em outras palavras, as crianças me mostrariam seus mundos e produções culturais a partir das perspectivas delas. Essa estratégia foi essencial para desconstruir a visão de uma adulta que estaria ali para ensinar e ditar as regras, mas sim de aprender a partir da escuta como acontece as produções culturais das infâncias no digital. No caso, eu era uma adulta atípica, pois, segundo Corsaro (2011), o adulto típico costuma dar ordens e efetivar perguntas constantemente. Em vez disso, considerei-me uma adulta incompetente, conforme Corsaro (2011) e Ferreira (2010), sobre o conhecimento de suas performances com as interfaces digitais no cotidiano.

³⁴ No WhatsApp para mencionar e marcar o participante de um grupo, você digita o “@” e seleciona um dos participantes. Isso facilita a menção e a notificação de visualização da mensagem para aquela pessoa nas conversas.

A liberdade de tomada de decisão e a escuta de suas vozes fortaleceram as relações de confiança e de amizade nos encontros em campo. Por isso, habitualmente, tomavam a iniciativa de me convidar gradualmente para as interações nas reuniões dos grupos (Figura 12). A relação de amizade estabeleceu laços de confiança para se sentirem à vontade e confiantes em compartilhar e intervir na investigação, alicerçou estratégias colaborativas entre os componentes do grupo nas interações ocorridas tanto nos espaços físico quanto digital, permitiu ainda a compreensão e documentar detalhadamente os contextos sociais vividos.

Figura 12 – Convite das crianças para os encontros



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Esse envolvimento na pesquisa, de acordo com Alderson (2005), é uma espécie de resgate do silenciamento e exclusão, pois as infâncias são constantemente silenciadas no processo investigativo. A maneira de envolvê-las plenamente é alicerçada pela sensibilidade ética e as relações de amizade estabelecidas entre adulto-pesquisador e crianças-protagonistas investigadas. Desse modo, à medida em que se sentem à vontade em intervir, opinar, perguntar e modificar sobre/no estudo, se envolvem plenamente de modo intenso. Como em muitos momentos, as falas delas revelam isso – **Nezuko**: “Assinei um documento e coloquei minha assinatura e estou me sentindo importante. Os professores da UFS vão ver, porque eu participo

de uma pesquisa importante e quero ajudar”, e outra fala do **Goku**: “Tia, mandei vídeos e alguns *links* lá no grupo porque que é importante ‘pra’ pesquisa e posso ensinar meus amigos também”.

Outro cuidado a ser mencionado, é que após “finalizar” a pesquisa, não pode haver o “abandono” das crianças ao terminar o estudo, porque o investigador precisa manter a aproximação em campo, para que não haja uma saída abrupta das rotinas e das suas vidas. Pensando nisso, com reuniões mais esporádicas, mantive os encontros durante meses após a finalização da investigação. No geral, continuamos a brincar juntas, tanto nos espaços presenciais quanto no virtual, íamos também para a quadra jogar vôlei, futebol, queimada, dentre outros. A permanência do contato é crucial pelo zelo ético, porque compreendo não apenas como uma forma de agradecimento, mas também do respeito com a amizade construída, como mostra a fala do Luffy abaixo mencionando o desejo de que a pesquisa não acabasse, além disso, permitiu mostrar constantemente para elas a devolutiva do processo investigativo.



Luffy: Tia, não quero que a pesquisa acabe nunca. Pode ir até dezembro do ano do próximo ano – a gente pode continuar com aquele grupo no WhatsApp e a gente se fala por ele ou então a gente chama no privado.

A devolutiva da pesquisa aconteceu de maneira gradativa à medida em que ocorria o avanço dos estudos. No momento dos encontros, procurava sempre mostrar os áudios gravados, os registros fotográficos e as capturas de telas de suas publicações. Já após “finalizar” os encontros presenciais para o estudo, como continuamos a nos encontrar, procurei mostrar em qual fase estava o processo de escrita da tese. Inspirada nos trabalhos de Moraes e Felipe (2002) e Kramer (2002), entendo que a devolutiva acontece em três momentos: **1) durante o processo:** mostrava sempre fotos, áudios e capturas de telas para obter o assentimento delas; **2) após a saída do campo:** busquei evidenciar constantemente como acontecia a escrita etc. **3) a versão final materializada do estudo:** precisa ser divulgada para as crianças e seus pais. Para esta última, pretendo fazer uma roda de conversa com o grupo e converter os textos em linguagem acessível para que elas entendam a magnitude de seus papéis nas pesquisas científicas e como o olhar para as suas produções culturais no digital reverberará na sociedade.

Portanto, as relações de autonomia de intervenção no processo investigativo evidenciaram as estratégias de implicação sobre aquilo que são parte das suas vidas – a atuação no universo digital – apresentam os conhecimentos construídos e direcionaram tomada de decisões. Desse modo, os cuidados éticos não atravessam somente os aspectos burocráticos nas aproximações com os pais e seus filhos(as), mas também pela sensibilidade de escuta, respeito,

relação de amizade e de considerar as maneiras como as crianças participantes atuam, opinam e (re)constroem o processo investigativo. A dimensão perpassa pelo zelo para além dos documentos exigidos, reconhecer a competência de participar e protagonizar enquanto atores sociais e também acautelando e salvaguardando seus direitos nas investigações científicas

3.5 PERCURSO DE ANÁLISE DOS DADOS

O processo de análise, fundamentado nas cenas multirreferenciais da intersubjetividade e alicerçada em um rigor outro, orientou os caminhos para compreender as interpretações da realidade vivenciada. Desse modo, os trajetos desta investigação dependeram diretamente do rigor que cultivei, não apenas para construir junto às crianças, as informações em campo, mas também para explorar os sentidos e significados atribuídos por elas às estratégias de ocupar espaços e interagir no virtual. Esse processo envolveu a parceria com as interlocutoras, buscando registrar suas vivências e formas únicas de protagonizar os cotidianos explorados.

Após a saída do campo, organizei os dados construídos com base nas descrições e percepções das experiências vivenciados nos encontros. Inspirada em Macedo (2009, 2010), entendo que esse processo revela significados, acontecimentos e recorrências para auxiliar na compreensão dos índices representativos e, além disso, evidenciar ambiguidades e contradições relevantes. Assim, o contato com a riqueza dos dados documentados por diversos dispositivos possibilitou uma leitura interpretativa aprofundada ao longo do processo de análise.

Inicialmente, considerando a diversidade de dispositivos adotados e a quantidade de informações mobilizadas em campo, adotei o *software* Nvivo para auxiliar o processo de análise. Esse programa permite organizar e analisar as informações de forma compreensível e visualmente estruturada (Camargo; Justo, 2013). Conforme Andrade, Schmidt e Montiel (2020), a utilização não substitui a interpretação do pesquisador, mas facilita o processo analítico, especialmente quando há uma vasta quantidade de dados. Em síntese, funciona como uma ferramenta de auxílio para o processo de organização dos elementos presente no *corpus* das informações. Entre suas funcionalidades, destaca-se a capacidade de identificar especificidades, estabelecer relações e evidenciar características dos contextos enunciados.

De modo geral, os dados foram organizados no *software* por meio da importação de arquivos em vários formatos. Nessa etapa, as informações provenientes de diferentes fontes se dividiram em: 1) dados dos encontros – totalizando 927 fotos, diário de campo com 300 páginas e 74 horas de áudio; 2) grupo do WhatsApp – 255 fotos, 46 vídeos e 234 áudios; 3) capturas de tela – TikTok (32), *status* do WhatsApp (2217), jogos on-line (23) e Instagram (107).

As fontes de materiais empíricos foram diversas, o que tornou essencial a utilização do *software* como ferramenta de apoio. Andrade, Schmidt e Montiel (2020) listam características cruciais da interface no processo de análise na investigação: 1) a facilidade de inserir materiais não estruturados; 2) organizar um alto número de informações em uma única plataforma; 3) a possibilidade de mapear a frequência de termos; 3) otimização do tempo no processo; 4) documentar as reflexões associadas em mais de uma fonte; 5) ter todo o material em apenas um lugar, o que facilita a consulta; 6) possibilidade de acessar em mais de um aparelho; 7) exportar e salvar todas as modificações feitas; 8) relações entre nós e materiais disponíveis.

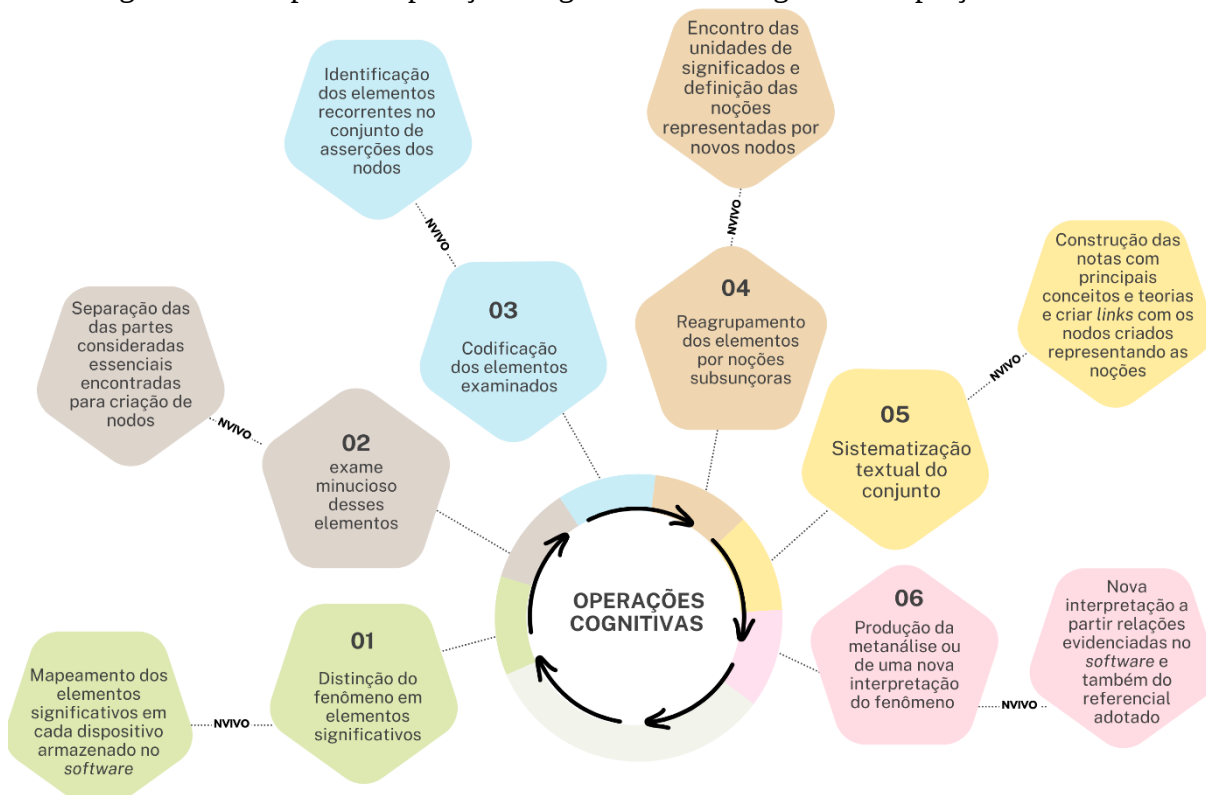
Pensando nisso, procurei utilizar as funcionalidades da interface que contribuísse efetivamente para encontrar as noções subsunçoras resultantes do método de análise adotado. Segundo Macedo (2009), elas emergem no esforço do processo teórico-analítico conjuntamente com a habilidade de apreensão da própria realidade vivenciada. Por isso, neste estudo adotei as seguintes operações cognitivas, com base em Macedo (2010, p. 139), para interpretação e análise dos dados do estudo: 1) distinção do fenômeno em elementos significativos; 2) exame minucioso desses elementos; 3) codificação dos elementos examinados; 4) reagrupamento dos elementos por noção subsunçoras; 5) sistematização textual do conjunto; 6) produção de uma metanálise ou de uma nova interpretação do *corpus* informado do fenômeno analisado.

À medida em que acontece a leitura interpretativa das informações construídas em campo surgem, de acordo com Macedo (2010a), acontecimentos, índices de recorrências e os significados representativos. Após seguir aplicação do passo a passo das operações cognitivas, emergem as noções subsunçoras. Para isso, organizei de forma relacional os dados no Nvivo, registrados a partir de diferentes dispositivos e fontes, visando compreender os aspectos-chave da complexidade das ações e dos significados atribuídos pelas interlocutoras.

Com base as operações cognitivas, foi necessário encontrar funcionalidades na plataforma que me permitisse seguir cada etapa do processo analítico. Na **distinção do fenômeno**, mapeei os elementos significados em cada dispositivo armazenado no *software*, explorando os dados “brutos” para identificar os termos e acontecimentos recorrentes. Durante o **exame minucioso dos elementos encontrados**, criei um nodo geral e, utilizando a função “codificar”, separei as partes consideradas essenciais. Para a **codificação dos elementos examinados**, identifiquei e classifiquei os elementos recorrentes dentro do nodo geral. Com objetivo de **reagrupar os elementos por noções subsunçoras**, a partir do nodo geral, encontrei as unidades de significados e criei novos nodos para as noções emergidas. Na **sistematização textual**, utilizei a função “memos” para registrar as anotações sobre minhas percepções ao longo

das etapas e também inclui obras, conceitos e referenciais, estabelecendo *links* com noções. Por último, na **produção de metanálise**, realizei uma nova interpretação das informações organizadas nos nodos, relacionando-as às notas construídas, como ilustrado na figura abaixo.

Figura 13 – Etapas das operações cognitivas e estratégias de adaptação no NVivo



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O recurso do *software* permitiu o acesso facilitado dos dados, a elaboração de anotações, criação de nodos e *links*, bem como a representação do conjunto informações de maneira diversificada. Como ferramenta de auxílio, contribuiu significativamente para as minhas estratégias de organização e ampliou meu olhar para os aspectos interpretativos das etapas. É uma análise multimodal, com alto volume de dados em diferentes formatos, otimizando a transcrição, armazenamento, codificação e interpretação. O constante ir e vir no *corpus* facilitou a identificação das recorrências, pontos marcantes e enunciados interconectados representados nos registros das fotos, vídeos, diário de campo e capturas de tela. Esse movimento possibilitou explorar as variações dos acontecimentos sem perder aspectos relevantes do processo.³⁵

³⁵ As noções subsunçoras serão apresentadas na seção 6, na qual apresento os resultados deste estudo.



AS reconfigurações espaciais mobilizadas pelas crianças na era digital

Observo Nezuko no parquinho tentando brincar com os (poucos) brinquedos disponibilizados ali, quando uma das pessoas responsáveis pela fiscalização do condomínio pede que ela se retire, pois, segundo seu argumento, ela está “muito grande” para explorar aquele espaço. Detalhe importante: ela tem apenas 10 anos. Após isso, ao se retirar daquele local, procurou a rede Wi-Fi mais próxima e, com a expressão de decepção disse: “Não entendo por que não posso mais brincar ali. Eu ainda sou criança! Agora vou jogar com meu celular e ninguém vai me expulsar mais”

(Notas do diário de campo).

Uma criança ainda rabisca e suja o livro escolar; mesmo que receba um castigo por esse crime, a criança ganha um espaço, assina ali sua existência de autor

(Certeau, 1998, p.94).

Com o passar dos anos, é possível notar uma redução das áreas destinadas às brincadeiras, enquanto cresce o número de crianças com aparelhos eletrônicos móveis próprios e, conseqüentemente, da conexão de rede contínua. Apresento nesta seção, tendo por base a experiência das interlocutoras deste estudo, a ausência de lugares para as crianças e, conseqüentemente, as estratégias delas de deslocamento em busca de conexão do sinal de rede *Wi-Fi* para expandir os territórios das atividades lúdicas mobilizadas no espaço virtual. Frente a isso, enquanto protagonistas dos cenários atuados, anunciam as reconfigurações espaciais e a transformação das rotinas por meio das movimentações, tanto no espaço físico quanto virtual, demarcando percursos e mudanças existenciais nas marcas dessas dinâmicas interativas.

Em outras palavras, os ambientes frequentados pelo público infantil têm sido ressignificados à medida que, com as tecnologias móveis em mãos, rompem com as delimitações territoriais pré-estabelecidas, criando novas configurações para as experiências lúdicas. A apropriação espacial na infância, hoje, também se caracteriza pela presença de pontos de conexão, já que os dispositivos portáteis permitem deslocamentos e o acesso às redes de qualquer lugar. Com efeito, há uma dupla apropriação, dentro e fora do digital, para tecer as fronteiras com intuito de enriquecer as práticas cambiantes na imersão contínua no virtual.

4.1 EM DIREÇÃO AO SINAL DE REDE DO *WI-FI* [as crianças e o (não) lugar]

Ao explorar os locais, sejam eles públicos ou privados, podemos identificar as delimitações, marcações e áreas, a presença de objetos, arquitetura, infraestrutura e atividades realizadas ali. As paisagens dos cenários circulados cotidianamente sofreram mudanças com a chegada das tecnologias móveis digitais e as possibilidades de conexão sem fio. Por isso, é comum visitar diversos lugares e encontrar pessoas checando suas redes sociais, assistindo a filmes, verificando contas bancárias, entre outras atividades. Essas ações são viabilizadas tanto pelo acesso aos dados móveis quanto pelas redes *wireless* disponíveis. No entanto, ao refletir sobre o público a que esses artefatos são direcionados, questiono: estão as crianças incluídas neste cenário? Para quem as redes de *Wi-Fi* são direcionadas? Que tipo de deslocamentos são efetivados por este público? Quais elementos contribuem para a busca constante de conexão?

Para fins deste tópico, priorizarei abordar como acontece o rearranjo das infâncias na ocupação dos contextos físicos na busca de estarem conectadas. Mais especificamente, tratarei do modo como as tentativas de permanência on-line têm reconfigurado seus deslocamentos. Refiro-me, portanto, à ocupação dos espaços físicos, considerando a estrutura, distâncias e dimensões que, como afirmam Souza, Becker e Bichara (2022), se constituem como variáveis

importantes para compreender os modos de apropriação dos locais de brincadeiras. Além disso, as estratégias adotadas por elas refletem diretamente nas transformações mobilizadas no digital, permitindo a ressignificação de contextos e expansão de territórios na interação com os pares.

O ato de se deslocar nos locais em busca de redes de conexão constitui novos eventos, pois as mobilizações em um campo particular traçado influenciam diferentes performances e tomadas de decisão. Assim, existem áreas espaciais físicas disponibilizadas de modo exclusivo para determinados grupos ou populações, com intuito de direcionar as vivências e interações. O espaço físico, para Rasmussen (2004), refere-se às dimensões físicas, dividida em três: largura, altura e profundidade. Complementando, Milton Santos (2006) define o espaço físico como um sistema de objetos arquitetônicos prontos e “oferecidos” – aquilo que é posto, com funcionalidade definida. Trata-se de uma circunferência delimitada, uma totalidade dada, aquilo que é concreto e visível, mas também se transforma a cada movimento na sociedade.

Frente a isso, o espaço físico³⁶ enquanto sinônimo de lugar, conforme Santaella (2010), refere-se a estrutura tangível e palpável, marcado por uma noção primitiva que se distingue por suas características físicas e visíveis. Em contraste, apresenta uma localização com coordenadas fixas e específicas, implicando em um endereço geográfico e fronteiras delimitadas.

Com definição similar, Certeau (1995) compreende o lugar como algo estipulado, uma “ordem” de elementos que indica estabilidade de posições. Esse conceito se difere do “lugar praticado” exemplificado pelo autor como uma rua construída que é ressignificada pelos pedestres na prática. Em outras palavras, embora existam estruturas geométricas com ângulos, paredes e artefatos impostos, os praticantes atribuem outras significações, transformando-o em espaço praticado. Essa dinâmica revela que a relação com o mundo gera uma percepção singular das estruturas encontradas, criando diferenciações situadas na interação com o meio. Assim, o lugar é um território que, apesar de ser composto por pluralidades arquitetônicas, geográficas e latitudinais, está, de modo inextricavelmente, coexistindo com o espaço vivido no cotidiano.

No que se refere às crianças, elas não somente demarcam a presença as áreas físicas voltadas para suas interações, mas também territórios exclusivos a outros grupos pelas ações cotidianas, incluindo os processos de comunicação, interações entre os pares e momentos livres de brincadeiras. Isso porque ao brincar, ainda que existam os lugares previamente definidos para as atividades lúdicas, com funcionalidades específicas, é comum vê-las ocupando locais

³⁶ Tendo por base a autora Santaella (2007, 2010), ao fazer um escrutínio do conceito de espaço com base em autores de diversas áreas, entendo que este conceito possui diferentes derivações, há sobreposições, contraposições e paralelismos. Desse modo, em decorrência da preferência por Certeau (1998) para as principais conceituações deste estudo, adotei as definições que mais se aproximam do sentido de espaço desenvolvidas por ele.

não planejados em busca de ampliar as possibilidades de atuação nas vivências diárias. Lopes e Fernandes (2018) aludem que isso acontece devido às apropriações simbólicas, tanto individuais quanto coletivas dos lugares ocupados, adaptando-os conforme às necessidades. Assim, como uma espécie de analogia, entendo que elas movem os móveis, acrescentam decorações e redefinem limites das paredes e portas, criando, assim, outros ambientes.

A partir desses rearranjos e ressignificações de onde se brinca, surge a preocupação em classificar as áreas apropriadas e não a apropriadas para tal fim. Divididas em ambientes externos e internos, Bichara (2015) observa que, nas últimas décadas, diversos debates vieram à tona sobre aquilo que é considerado adequado ou não para as crianças, especialmente em relação às áreas externas e às características que deveriam atender às preocupações dos adultos. Desde 1950, conforme menciona Karsten e Vliet (2006), apesar dos esforços para projetar ambientes ao ar livre, há uma significativa migração das brincadeiras para os locais internos. Estes permitem maior controle por parte dos adultos, possibilitando o monitoramento e restrição de algumas atividades, com objetivo principal de supervisionar e protegê-las dos perigos.

Por isso, ao longo dos anos, muitos lugares passaram a ser classificados como inapropriados para as crianças devido a diversos fatores. Esse processo, segundo Bichara *et al.* (2011), levou à interiorização dos locais de brincadeiras. Dentre os principais motivos, destacam-se a 1) preocupação com a segurança – em função do aumento da violência e criminalidade; 2) tráfego intenso e acidentes recorrentes – agravados pela falta de infraestrutura adequada para a locomoção livre dos pedestres; 3) mudanças na estrutura da família – como o distanciamento da rede de apoio composta pelos demais familiares; 4) escassez de lugares públicos apropriados – ausência de parques, praças e áreas ao ar livre somada à percepção de pais e/ou responsáveis sobre os perigos de uma sociedade em constante transformação; e 5) a ausência de políticas públicas que incentivem o lazer infantil – incluindo tarifas de transporte público acessíveis, bem como promover a melhoria na qualidade dos veículos. Esses fatores contribuem para a tomada de decisão para manter os filhos(as) em locais classificados como “seguros” e apropriados, consequentemente, resulta no cerceamento da liberdade desse público.

Frente a isso, as condicionantes ambientais contribuem para limitar e definir os locais onde as brincadeiras podem ou não ocorrer, evidenciando como essa tomada de decisão reflete nas marcas da urbanização nas infâncias – desencadeadas pelos fatores mencionados anteriormente (Cotrim *et al.*, 2009; Bichara *et al.*, 2011; Cotrim; Bichara, 2013). Assim, a negação da ocupação de alguns territórios resulta, na maioria das vezes, em brincadeiras realizadas em lugares direcionados – principalmente institucionalizados – para essa finalidade.

Nesses locais, o brincar é guiado por comportamentos sugeridos e ações supervisionadas, com objetivos e funcionalidades previamente definidas, configurando em um processo de internalização.

Para Rasmussen (2004), os territórios estipulados e projetados pelos adultos caracterizam-se como “**lugares para as crianças**”, enquanto as transformações realizadas por elas são definidas pelo autor de “**lugares das crianças**” – acontece nas áreas pensadas para elas ou não. Diante disso, o primeiro conceito está associado, conforme o autor, ao “triângulo institucionalizado” (Rasmussen, 2004, p. 155), o qual circunscreve a rotina diária em três espaços principais: as moradias onde vivem, a escola e as instituições voltadas à recreação. Já o segundo se refere aos modos pelos quais as crianças ampliam suas performances, ocupam as ambiências de modo distinto e atribuem significados próprios diferentes daqueles oferecidos.

Dessa forma, a tentativa de definir os lugares ditos “próprios” para as crianças restringe suas possibilidades de liberdade e amplia a classificação dos elementos tidos como “impróprios”. Esse fato limita a escolha das áreas de brincadeiras, que passa a depender das localizações designadas para tal finalidade. Seja em praças públicas, parques nas praças das cidades, parques privados com brinquedos em *shoppings centers*, quadras esportivas, áreas de lazer em restaurantes, bares ou em condomínios, clubes privados, locais para festas de aniversário ou lojas de diversão – onde os brinquedos são usados por tempo determinado; as opções disponíveis estão condicionadas aos objetivos da estrutura arquitetônica, por vezes ao lucro, aos equipamentos e às dimensões, o que restringe as possibilidades de atuação.

No decorrer do tempo, a concepção de ambientes arranjados, como apontam as produções de Bichara (2015) e Becker (2017), consolidou a ideia de favorecer o direcionamento de brincadeiras. Contudo, o controle exercido pelos adultos sobre as crianças é justificado pela intenção de protegê-las dos perigos presentes na sociedade. Esse contexto revela um acontecimento contraditório, porque, de um lado, vivemos em uma sociedade nostálgica, que constantemente afirma que a infância de hoje nunca será como a do passado, observa-se ainda um aumento das restrições às áreas destinadas a este público, tornando-as cada vez mais limitadas. Embora as transformações urbanas tenham intensificado a preocupação de pais, responsáveis, educadores e da sociedade civil no geral, as áreas circunscritas refletem o que Karsten e Vliet (2006) definem como a “domesticação” dos momentos livres, particularmente com o objetivo de afastar seus filhos(as) dos problemas presenciais no atual cenário social.

Essa consideração me leva a observar, de modo afincado, a presença (ou não) de locais planejados para as crianças. A partir deste hábito investigativo, ao analisar as paisagens

cotidianas, constato a lacuna de espaços ao meu entorno e não precisamos olhar muito (escrevo no plural como uma obrigação coletiva) para confirmar tal afirmação, sendo fácil identificar "*crianças sem espaços e, sobretudo, espaços sem crianças*" (Lopes; Fernandes, 2018, p. 110, grifo meu). Entretanto, como pesquisadora das infâncias, também percebo as subversões mobilizadas por elas que, mesmo em suas invisibilidades e diante do enrijecimento das fronteiras, ressignificam os territórios e tentam instituir formas de ocupação de um não-lugar.

É possível perceber que as áreas atualmente ocupadas pelas crianças, especialmente aquelas que tentam constantemente se conectar ao universo digital, não foram originalmente arquitetadas para elas. Esse "não-lugar", como argumenta Augé (2012), reflete o desejo de um espaço para si, levando à reflexão sobre as razões de sua ausência, as mudanças de parâmetros estabelecidos e as práticas construídas às maneiras dos atores sociais. Por isso, ao se fazerem presentes nos campos traçados por fronteiras geométricas postuladas e funcionalidades preestabelecidas, apropriam-se dessas estruturas e demarcam estratégias para instituir diferentes ocupações e interações de grupo, criando regras e ampliando os repertórios culturais.

Ao forjar, sem hesitar, os contornos das fronteiras, compreendo que, os lugares das crianças acontecem tanto na expansão dos contextos físicos já instituídos para elas quanto na ocupação de não-lugares (Augé, 2012; Rasmussen, 2004). Com base nisso, a partir das dinâmicas do dia a dia, observo que, ao brincar em um parque, não apenas utilizam os brinquedos e materiais disponíveis, mas também criam castelos imaginários, estabelecem regras próprias e exploram cenários – uma expansão dos lugares das crianças dentro dos lugares para crianças. Já na ocupação dos não-lugares, forjam presenças e desenvolvem estratégias de territorialização³⁷, mesmo em zonas de proibição ou áreas demarcadas e circunscritas com finalidades que não as incluem. Esses lugares, voltados para os adultos, são adaptados e transformados em locais seus – áreas não planejadas, mas apropriadas por meio das práticas.

A busca constante de conexões *Wi-Fi* evidencia que, além de desbravarem novos/outros territórios, esses meninos e meninas também se deparam com algo que é exclusivo para os adultos. No entanto, mesmo diante disso, tentam habitar os não-lugares. Se antes estavam nos espaços de lazer e entretenimento, interagindo com brinquedos de contato físico, como pega-pega, esconde-esconde, queimada, batata quente, amarelinha, entre outras. Hoje, elas também

³⁷ Lopes e Fernandes (2018) definem a territorialização como a ressignificação do território com novos atributos e diferentes espacialidades. No entanto, em decorrência das dinâmicas do digital, a territorialização acontece com conotações mais complexas, conforme afirma Lemos (2007, 2010), como apresentarei no próximo tópico com foco no entrelaçamento das bordas entre o espaço físico e virtual e o conjunto de dinâmicas estabelecidas.

levam seus dispositivos para compartilhar suas experiências nas redes sociais. Além disso, mesmo à distância mantêm contato com seus pares, ampliando as formas de brincar no virtual.

O acesso às tecnologias móveis na infância reconfigura as experiências diárias. Nas atividades corriqueiras, por meio do contato mais intenso com essas interfaces, produzem estratégias de locomoção e engajamento coletivo. Suas movimentações, tanto nos espaços físicos quanto digitais, delineiam percursos e mudanças existenciais ao deixar marcas nas interações lúdicas e permitir a recriação das áreas territoriais definidas. Nesse sentido, Augé (2012) enfatiza que a apropriação dos não-lugares revela a inexistência de uma forma pura, pois se baseia em ações provisórias e adaptativas, compondo e recompondo-se continuamente, mas os caminhantes marcam suas presenças e mostram elementos de coexistência.

Por isso, é fundamental conhecer os espaços performados pelas crianças nos encontros entre o físico e o digital, pois os locais ocupados não se limitam a uma única localização geográfica (Murray; Cortés-Morales, 2019). Isso evidencia a reconfiguração das relações espaciais, impulsionada pela portabilidade das tecnologias e as conexões de rede sem fio. Essa intersecção redimensiona, a partir do trânsito ininterrupto, as trocas de informações, as performances com os pares, a amplitude dos deslocamentos e a diversidade de experiências.

Neste estudo tenho como foco o espaço privado, tendo em vista a compreensão dos deslocamentos efetivados pelas interlocutoras no local pesquisado, as tentativas de expansão de fronteiras e a organização que afeta, sobremaneira, os modos de atuação na era digital, as adaptações e os improvisos. Por isso, para caracterizar os lugares ocupados, acompanhei as combinações de posicionamentos e deslocamentos realizados por elas. Para isso, durante a observação, estive lado a lado e também no ambiente digital, o que permitiu uma compreensão aprofundada do grupo pesquisado e entender os movimentos efetivados nas interações.

O primeiro espaço explorado pelas interlocutoras foi o **parquinho**, uma área dentro das instalações do condomínio, destinada ao lazer e à recreação. Equipado com escorregador, pular, balanços e com mais alguns recursos para promover brincadeiras e diversão. Além desse, há um segundo local compartilhado tanto pelas crianças quanto pelos adultos: **a quadra** esportiva cujo objetivo principal é incentivar a prática de esportes entre os moradores e visitantes. Assim, durante interações no estudo, observei que esse local é predominantemente ocupado por adultos ao longo do dia. Quando surge a oportunidade, as crianças utilizam para jogar futebol, vôlei, basquete, queimada, andar de patins, bicicleta e outras atividades.

Figura 14 – Parquinho e quadra esportiva



Fonte: Elaborada pela autora (2022-2023).

Com isso, tanto o parquinho quanto a quadra esportiva são lugares para as crianças, conforme define Rasmussen (2004). Embora o condomínio ofereça a rede *Wi-Fi* “aberta”³⁸ e/ou forneça as senhas para o acesso à internet, os roteadores estão localizados apenas em áreas destinadas aos adultos. Isso faz com que o sinal alcance parcialmente o parquinho e a quadra. Como resultado, as interlocutoras procuram ocupar os locais não destinados para elas e, por isso, com aparelhos móveis em mãos, buscam acessar as redes de conexão sem fio.

O roteador com sinal de rede mais próximo do parquinho e da quadra está localizado na **academia**. Ao longo do dia, na tentativa de se conectar, o grupo de crianças se reúne ao redor do local, seja sentando em alguns banquinhos ao redor ou no chão dos corredores, com objetivo alcançar o sinal do *Wi-Fi* e permanecer on-line. Para ilustrar melhor, a Figura 15 mostra em detalhes a localização da academia e a configuração das áreas próximas, incluindo os arredores, onde está situada a quadra, os assentos e o corredor que se estende de um lado a outro.

³⁸ Significa que a rede *Wi-Fi* não possui uma senha de segurança estipulada, permitindo que as crianças se conectem instantaneamente com seus dispositivos móveis sem a necessidade de uma senha de autenticação.

Figura 15 – Os arredores da academia explorados pelas crianças



Fonte: Elaborada pela autora (2022-2023).

Apesar de explorarem áreas não destinadas para elas, as crianças buscam maneiras de permanecerem conectadas, ocupando os locais e mobilizando estratégias de se locomover. No dia a dia, durante os momentos de lazer e brincadeiras, incorporam os dispositivos móveis como mais um elemento desse contexto, adaptando-se às diversas localidades e ampliando as opções de conexão. Ao olhar com acuidade, constato que essa é uma consequência da percepção delas sobre os efeitos das organizações espaciais e as atividades mobilizadas ao entorno (Lopes; Fernandes, 2018). Por isso, sejam sentadas nos bancos – assentos situados em frente à academia –, em pé, tentando se deslocar e, como resultado, tentar aproximar seus *smartphones* da janela, ou ainda nas calçadas ao redor, estão continuamente se esforçando para encontrar sinais melhores de conexão, individualmente ou em grupo, como ilustrado na Figura 16.

Figura 16 – Movimentos das crianças nos arredores da academia

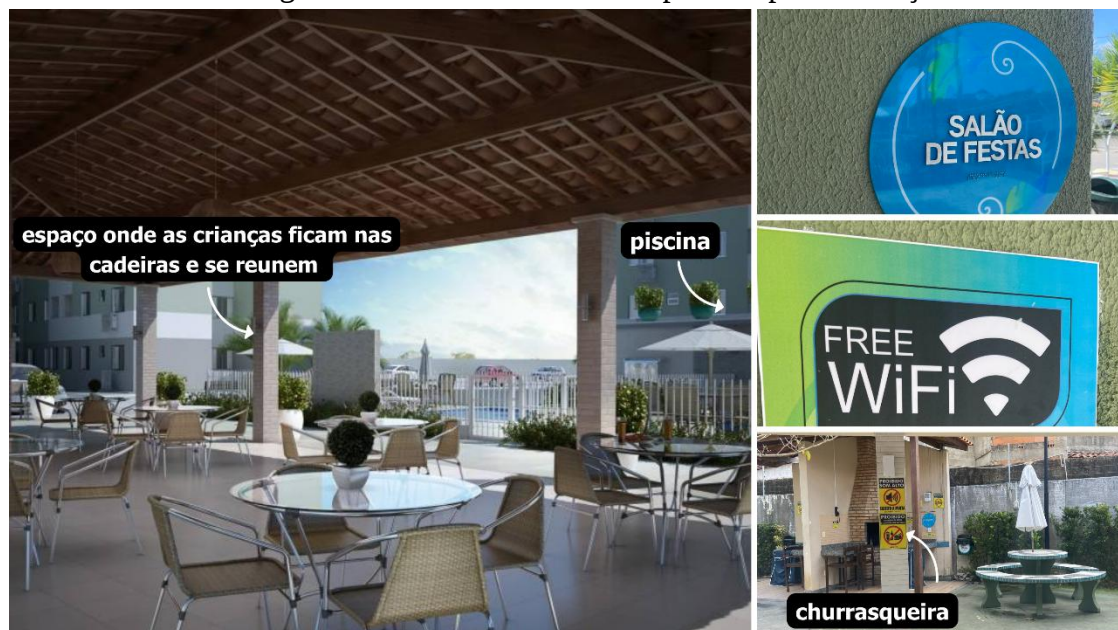


Fonte: Elaborada pela autora (2022-2023).

Dessa forma, a mobilidade cotidiana nos espaços físicos ocupados pelas crianças diz respeito aos tipos de movimentações constituídas por meio das formas como se engajam (Christensen, 2010). No caso daquelas que estão busca de conexão, os deslocamentos são ampliados, assim como as formas de interação nas redes de maneira on-line e com os pares. Portanto, na aproximação em campo, foi necessário acompanhar os trajetos percorridos em suas rotinas, pois constantemente negociavam as táticas de ocupar os locais mencionados.

Os deslocamentos também acontecem em mais um espaço chamado **Salão de Festas**. Este local, também destinado aos adultos, possui conexão *Wi-Fi* com senha disponível, tomadas (fonte de energia), cadeiras e mesas para acomodação. Durante a semana, quando o ambiente tende a estar mais vazio, sem a presença dos demais moradores, o grupo se reúne e permanecem neste local a fim de acessar as redes juntos e compartilhar momentos. No geral, é uma área destinada para eventos, festas e reuniões com agendamento prévio (que fica ao lado da piscina), possui churrasqueira no fundo e algumas cadeiras e assentos, como mostra a Figura 17.

Figura 17 – O salão de festas explorado pelas crianças



Fonte: Elaborada pela autora (2022-2023).

Ao observar o empenho das crianças em identificar os melhores locais para conexão, compreendo, a partir das argumentações de Lopes (2013) e Lopes e Fernandes (2018), a existência do esforço de explorar as paisagens ali presentes. Para os autores, a paisagem se refere a observação do visível, ou melhor, o olhar para o local materializado, mas, que longe de ser estático, com sua fluidez, promove inúmeras transformações. Nesse sentido, os ambientes físicos apresentados até aqui revelam dois principais fatores: 1) a possibilidade de conexão leva a uma reconfiguração dos espaços lúdicos e provoca a movimentação constante nos locais físicos; 2) as crianças estão em uma busca constante por reivindicar seus lugares nas culturas digitais. Este último ponto evidencia a exclusão desse público no ambiente virtual, já que os artefatos de conexão estão direcionados somente para os adultos, tornando as áreas exploradas inadequadas para os momentos de recreação.

Desse modo, o intuito de manter as brincadeiras no virtual enquanto exploram os locais físicos na procura de melhores conexões disponíveis, desvela a capacidade de apropriação do mundo habitado a partir dos desafios postos. Essas ações estão alicerçadas nas necessidades de estabelecer as experiências elencadas como cruciais por suas especificidades. Frente a isso, a decisão pelos deslocamentos constantes tem como base a procura por uma rede qualidade de acesso à internet, como observei nas nossas interações em campo. Para ilustrar melhor, gerei uma nuvem de palavras dos diálogos emergidos nos nossos encontros e, assim, a figura evidencia que, tanto as localidades exploradas mencionadas até aqui, quanto as motivações,

como “ruim”, “travou”, “caindo”, “horrível”, termos atribuídos às redes acessadas no momento, direcionam o esforço em alcançar um artefato (o sinal de conexão) negado para elas.

Figura 18 – Nuvem de palavras gerada dos diálogos com as crianças em campo



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Ao chamar o “Wi-Fi” de artefato, tomo emprestado um termo da arqueologia, inspirada em Lopes e Fernandes (2018), tendo em vista que os deslocamentos podem ser comparados com uma espécie de escavação mobilizadas no dia a dia. A partir disso, as crianças analisam a amplitude espacial dos campos traçados e reconfiguram as paisagens estabelecidas. Essa relação com as ambiências revela uma condição existencial vinculada à necessidade de explorar e se apropriar das dinâmicas ao seu entorno e de um artigo “proibido”. Isso demonstra a tentativa de sobrevivência e permanência em locais cercados por muros, com objetivos dados e materialidades negadas, pressupondo modos de subversão das paisagens (Menezes, 2014).

As modificações realizadas nos pontos nodais anunciam a produção singular de sentidos na infância. Situadas em um não-lugar (Augé, 2012; Pereira, 2013), as interlocutoras deste estudo tentam constantemente reivindicar territórios a partir dos elementos encontrados na busca constante de conexão. Ao habitar propriedades de fronteiras traçadas, desenham um cenário com itinerários particular, entre os contextos físicos e digitais. Nesse processo, elaboram e, enquanto agentes, rabiscam as demarcações espaciais na motivação em constituir constantemente seus próprios lugares. De certo modo, esses movimentos desviam os percursos visíveis estipulados pela ordem social, desafiando as estruturas estabelecidas.

No processo de desvio, não seguem as determinações ali impostas, pois se apresentam como ocupantes e produtoras de espaços, recortam os velhos desenhos e estruturam outros planos. São sedimentos originados da tentativa de mudança de uma emergência identificada nas paisagens existentes. Nesse sentido, a exclusividade de conexão destinada aos adultos restringe o direito delas ao digital, demarca que a produção cultural neste espaço é, primordialmente, produzida por eles. Essa exclusão se apoia na naturalização da visão de que o adulto é unicamente quem produz e apresenta a cultura às crianças (Pereira, 2013). Isso ocasiona a procura constante de espaços físicos para acessar as redes, na garantia de estar no virtual.

As materialidades destinadas às crianças atuantes na era digital, especialmente no que diz às áreas espaciais negadas e os artefatos (a exemplo, possibilidade de acesso às redes de conexão), evidenciam a existência de uma exclusão refletida da intencionalidade original. Na corrida pela tentativa de alcance do melhor sinal de *Wi-Fi*, mostra que o percurso é mais desafiador para as crianças do que para os adultos. Apesar dos obstáculos, as subversões desde a infância apontam para a emergência de rever o que está disponível e, anuncia ainda, como o ato de forjar e explorar as áreas restritas, possibilita a continuidade da produção cultural em mais um território: o espaço virtual. Portanto, ao considerar a atuação das infâncias no digital, reconheço a transformação das paisagens e os modos como transcendem os arranjos físicos, apropriam-se dos artigos ali existentes e, por sua vez, deixam marcas por onde passam.

4.2 O ENTRELAÇAMENTO DAS BORDAS ENTRE O ESPAÇO FÍSICO E VIRTUAL

As crianças, ao tentarem acessar o digital, abrem outras janelas e evidenciam suas posições nas margens de dois mundos. Ao transformar as paisagens das dinâmicas dos espaços físicos, simultaneamente exploram o virtual, o que torna uma ocupação em via de mão dupla. Arrisco afirmar que há uma espécie de fusão entre as espacialidades, pois é comum presenciar as interações cotidianas em que as pessoas estão em áreas públicas ou privadas enquanto também se conectam por meio dos dispositivos móveis. Essa dualidade configura em uma espécie de “teletransporte”, em que estamos aqui (no presencial) e lá (digital) simultaneamente.

Esses imbricamentos inextricáveis revelam como os lugares/espaços físicos estão impregnados da prática no digital. De fato, as performances lúdicas nas infâncias, hoje, estão incrementadas pelas tecnologias móveis levando a uma dupla apropriação. Isso evidencia a fusão de bordas entre o físico e o virtual, marcadas por compreensões, associações, percepções e práticas diárias que transformam as posições e as maneiras de agir nos lugares. Nessa tessitura, emergem outros contextos de vivências singulares surgidos nas interações das fronteiras.

A fusão dessas duas estruturas, de acordo com Santaella (2007), resulta das transformações promovidas pelas tecnologias digitais, em destaque, aquelas que oferecem uma gama de funcionalidades e modalidades de conexão. Com aparelhos cada vez menores, que integram diversas funções e a possibilidade de carregá-los na palma da mão, não reflete apenas um avanço técnico da era digital, paralelamente, mas também as estratégias de adoção e adaptação no cotidiano. Por isso, embora exista a tendência de defini-las como um meio de conexão de transmissão e acesso às informações, elas também impulsionam a origem de práticas sociais significativas, transformando os modos de viver e ambientes ao redor.

A difusão dos aparelhos móveis deu origem a novas práticas e os encontros entre diferentes espacialidades. Se antes, a existência de aparelhos fixos, como os computadores, restringia os interagentes a locais estáticos para acessar às redes, hoje, é possível deslocar-se livremente enquanto explora a ampla gama de funcionalidades dos dispositivos móveis. Como consequência, conforme Santaella (2007), ocorre a capilaridade da vida cotidiana, transformando as experiências, hábitos e formas de comunicação, em destaque, anuncia o que a autora chama de nomadismo.

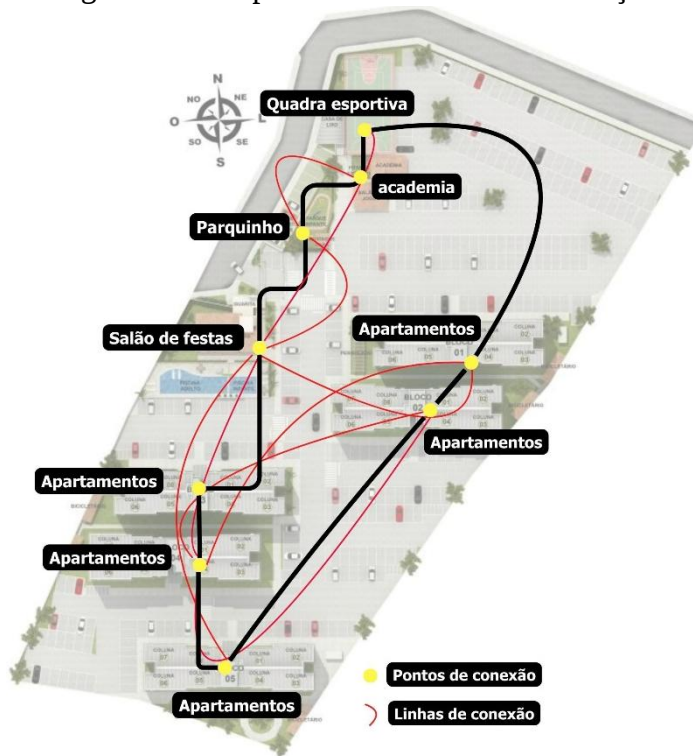
O nômade forma uma espécie de rede, projeta pontos de ancoragens e se desloca em pontos estratégicos nos caminhos do cotidiano. São trajetos percorridos no caminhar, como raízes que se interfaceiam e permite, assim, uma dupla presença dentro e fora do digital. Para Deleuze e Guatarri (1995), o nomadismo envolve fluxos unos e múltiplos, com círculos de convergência e informa o agenciamento coletivo ligado às multiplicidades de atuações. Para tanto, segundo os autores, devemos prestar atenção nas linhas, pontos de fuga e os cruzamentos.

Assim, os aparelhos “móveis” mudam as dinâmicas do espaço vivido, isso faz com que as crianças pratiquem o nomadismo na tentativa de ocupar dois espaços ao mesmo tempo. Por isso, inspirada em Santaella (2007), procurei identificar os pontos de rede (círculos em amarelo representados na Figura 19) os quais as interlocutoras desse estudo costumam se conectar no condomínio onde vivem, bem como o espaço aritmético explorado, isto é, as arquiteturas das áreas espaciais representadas, como mostra a ilustração ao lado. Na comunicação móvel, segundo a autora, a conexão entre corpo e o lugar acontecem como traços de redes (as linhas vermelhas), de modo transitório e constante.

Os nós se encontram na tentativa de se acessar as redes e estarem conectados de modo conjunto, resultando disso, a procura constante por ambientes com pontos de conexão e de melhores sinais de rede. Por isso, é notório encontrar as crianças manuseando seus aparelhos móveis com os pares, incorporando-os nas brincadeiras, realizando chamadas, jogando juntos e adaptando-se aos espaços disponíveis. Como nômades, deslocam-se constantemente conforme a disponibilidade dos recursos de conexão, e os movimentos nos caminhos transitados têm como intuito as misturas intercambiantes entre o físico e o digital.

A busca de redes de conexão mantém as crianças constantemente presentes no espaço virtual. Isso porque as tecnologias móveis virtualizam as interações ao potencializar um conjunto de relações, conectando pontos acessíveis e misturando fluxos em movimento. Essa conectividade, disponível em qualquer lugar, favorece processos de transformação, gerando novos meios de interação. De maneira marcante, o processo de digitalização enriquece os agenciamentos no vasto território semântico, desprendendo-se do aqui e agora (Lévy, 2010).

Figura 19 – Os pontos de conexão das crianças



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Embora neste estudo intercale o uso dos termos o espaço digital e espaço virtual, é importante mencionar a existência das diferenças sutis entre ambos. Com base nas produções da Santaella (2004, 2007), compreendo que o primeiro se refere a uma dimensão mais ampla e técnica, relacionada à criação e distribuição de informações. Em termos técnicos, o digital abrange qualquer dado codificado em cadeias de 0 e 1, sendo viabilizado por tecnologias voltadas para essa funcionalidade. Por outro lado, o espaço virtual está associado ao território informacional também denominado de ciberespaço. Ele incorpora o conceito de redes³⁹, representado por meio da virtualidade, envolvendo os nós humanos e estilos heterogêneos de atuações. Essa interconexão entre redes expande a potência inerente ao ser, promovendo outras formas de existência e interação (Lévy, 2010).

Trata-se de um espaço abstrato, como destaca Lemos (2013), interconectado por redes que ligam pontos de comunicação. Por esse motivo, também é considerado relacional, dado que suas dimensões se constroem a partir dos movimentos realizados, das associações estabelecidas e das formações e deformações ocorridas. É constituído por um conjunto de pessoas, coisas, objetos, relações e dinâmicas que geram espacializações por meio das conexões estabelecidas. Nesse contexto, a internet provoca a integração de lugares distintos e movimentações que conectam os agenciamentos. Essa conexão ocorre por meio de uma descontinuidade, marcada por processos recorrentes de variações e adaptações de performances.

Hoje, a imersão no espaço virtual por meio dos dispositivos móveis sem fio, potencializada pela variedade de funcionalidades e modos de conexão (3G, 4G, 5G, redes *Wi-Fi*, *bluetooth*), anuncia outras formas de exploração dos espaços instaurando pontos de sinergia. Nas infâncias, os vínculos entre o físico e o digital se manifesta na ocupação das ruas, parques, nas áreas designadas para os adultos e, simultaneamente, nas redes. Essa dinâmica promove uma apropriação lúdica das tecnologias que, ao serem “carregadas” nas localizações exploradas, geram processos de territorialização, reterritorialização e desterritorialização.

O conceito de território é amplamente discutido em diversas áreas, como a Geografia, Biologia, Ciências Sociais, Ciências políticas, entre outras, sendo geralmente associado as áreas espaciais com funcionalidades exclusivas para um grupo ou comunidade como afirmam (Carvalho; Pedrosa, 2004). Em complemento a essa acepção e com olhar voltado para a complexidade na era digital, Lemos (2007, 2010) descreve o território como uma localidade

³⁹ Embora o termo rede e internet estejam relacionados, Santaella (2004) chama a atenção para a compreensão e diferenciação de significados. Por isso, a autora define a internet como a infraestrutura de protocolos de transmissão de dados entre dispositivos, abarcando tipos de serviços e conectividade. Já a o conceito de rede é caracterizado por uma polissemia diversa e complexa, como abordarei adiante.

controlada pela autoridade no interior das fronteiras, seja elas simbólicas e culturais, sociais. A partir disso, a territorialização na infância reivindica a propriedade dos territórios marcados, instituindo relações temporárias, especialmente nas áreas de conexão. Ademais, envolve a busca contínua por reconfigurações espaciais marcada também pela presença no espaço virtual.

Já a desterritorialização e (re)territorialização estão inevitavelmente interconectadas, como indicado por Lemos (2004a, 2007). A (re)territorialização se dá na construção de vínculos enunciados na espacialidade explorada. É uma desmaterialização e descontinuidade da ordem estabelecida, ou seja, um controle dos praticantes sobre as suas atuações e atribuição de outros significados no campo traçado – seja físico ou digital. A desterritorialização tem uma outra conotação na era digital, não se reduz ao território geográfico, como elucida o autor, pois, com a característica desterritorializante das tecnologias móveis, acontece com a (re)territorialização, em destaque, no aumento das tentativas de deslocamentos, distensões do controle do espaço, ocasiona a ruptura do tecido fixo, afetando, sobremaneira, as dinâmicas lúdicas das infâncias.

Uma analogia interessante feita por Lemos (2007) é comparação dessa relação com um “desencaixe”, em que a desterritorialização acontece da possibilidade de estar em duas localidades ao mesmo tempo e a (re)territorialização emerge da nova atribuição semântica. São misturas intercambiantes de presencialidades, fusão de fronteiras e espaços-tempos mutantes (Lévy, 2010). Isso reflete a presença simultânea em diversos espaços, viabilizada pelos agenciamentos sociotécnicos que a capacidade de conexão possibilita, mesmo em trânsito.

A redes de interação ocorrem tanto na ocupação dos espaços físicos quanto na experiência de estar no espaço virtual. Essa articulação reconfigura os modos de atuação das crianças, ampliando e complexificando as vivências no contínuo entre o on-line e off-line (Becker, 2017). Estar com os pares nas áreas do condomínio e se “deslocar” para um jogo digital, exemplifica essa dupla presencialidade, na qual elas deixam suas marcas e criam outros espaços-tempos de brincadeiras. Para Lemos (2010), esses espaços-tempos alteram a função dos lugares e a percepção de temporalidade, pois, além de negociarem os locais explorados criam a espacialização em mais um território. Nesse sentido, o acesso à internet permite agregar ao espaço físico elementos lúdicos das brincadeiras no digital, denotando a integração entre os territórios físico e virtual.

O movimento nos contextos físicos, aliado à exploração dos repertórios digitais, evidencia, conforme Santaella (2007, 2013), uma simultaneidade nos espaços e tempos em encontros e transição. As experiências espaciais-temporais mediadas pelas tecnologias móveis configuram sistemas perceptivos complexos, inter-relacionais e contínuos. Esses aspectos estão

inevitavelmente entrelaçados em virtude da ampliação de atuações, onde as espacialidades habitadas permitem os trânsitos constantes e cruzamento de rastros. Cada praticante, à sua maneira, traça percursos e demarca existências na interseção na fusão das estruturas espaciais.

Esses encontros se fazem e se reconfiguram a todo o tempo de modo ininterrupto, refletindo a especificidade das multiplicidades do espaço-tempo percebidos e praticados de forma indissociável, redefinindo posições e a atribuição de sentidos (Costa, 2011). A oposição a algo estático está nas combinações imprevisíveis dos elementos de localização. Para as crianças, o “aqui e agora” representa o constante encaixe e reencaixe dos entrelaces, porque, ao marcar a presença nas redes, os vínculos se transformam e reestruturam extensões indefinidas nos espaços-tempos. As conexões móveis, marcam, portanto, as variações e implicações do espaço virtual ao se fundir com os espaços físicos, caracterizando-se pelo atravessamento relacional, especialmente ao irromper os entrelaçamentos da multidimensionalidade.

Esse entrelace implica em reconhecer que o espaço virtual é parte de um tecido, o que Castells (2005) denomina de espaço fluxos. Em tal acepção, o autor ressalta a descentralização territorial provocada por uma nova estrutura nas dinâmicas de trocas de informações. Transcendendo assim, um espaço que permite interação simultânea entre o presencial e as ambiências digitais, como uma mistura dimensional originada das redes avançadas e que transforma a espacialidade dos sujeitos. De acordo com o autor, independentemente da localização, o processo comunicacional, enquanto suporte material das práticas sociais simultâneas, envolve as trocas e processamento de fluxos informacionais. Assim, o presencial não perde importância em detrimento do virtual, pelo contrário, as apropriações reconfiguram e complexificam as práticas sociais redimensionando os referenciais informacionais em ambos.

De modo similar, Lemos (2004a) denomina esse espaço de “territórios informacionais”. Estes, conforme argumenta o autor, estão interconectados entre o espaço físico e o espaço digital, instituindo uma apropriação singular proveniente dessa intersecção. Os nós estabelecidos se entrelaçam na ocupação das áreas espaciais, tais como praças, restaurantes e outros estabelecimentos, e, aliado a isso, ao interfacear os dispositivos móveis, intensificam a mobilidade movente e a hibridização das relações. É uma espécie de zona informacional interseccionada entre o ciberespaço e o espaço físico, onde acontecem trocas constantes ocasionando um engajamento informacional com características singulares, interrelacionado pelas redes, redimensionando os territórios e enriquecendo as interações on-line e off-line.

Essa mistura de espaços físicos e digitais é chamada por Souza e Silva (2004) de espaço híbrido. De maneira semelhante a Lemos (2004b), a autora destaca o constante desaparecimento

e mistura de bordas na mobilidade dos atores sociais assiduamente conectados às redes. Por meio do que chama de tecnologias nômades, os contextos de atuação desfazem distanciamentos geográficos, pois permitem a comunicação e acesso à informação à distância ao mesmo tempo em que viabiliza deslocamentos físicos. Nesse sentido, os espaços de circulação permitem a junção de pessoas na mesma localidade e, simultaneamente, de locais distantes.

A implicação dessa hibridização, segundo Souza e Silva (2004), impulsiona a circulação e o engajamento coletivo. A partir das ideias da autora, compreendo que as experiências mobilizadas, especialmente nas infâncias, promovem a criação de espaços lúdicos no fluxo de oportunidades disponíveis, enriquecendo a imaginação e formas de socialização. Em outras palavras, é como se elas tivessem uma espacialidade alternativa, direcionada para a construção da extensão do ambiente onde habitam, pois, as formas de engajamento em contextos híbridos e nômades, com aparelhos móveis, enriquecem as ambiências compartilhadas com os pares.

Sob um ponto de vista semelhante em sua terminologia, Santaella (2007, 2010) nomeia esse fenômeno de espaço intersticial. Embora a significação seja similar e se complementam, ao se debruçar nos conceitos dos espaços fluxos e espaços híbridos, a autora foca nas ações moventes entre o físico e o digital, destacando a dissolução das fronteiras instituídas. Trata-se da ampliação de vínculos e interações resultantes da mobilidade nos agenciamentos com os aparelhos móveis, o que permite a (re)invenção de um espaço próprio resultante da combinação.

Os integrantes dos espaços intersticiais, conforme sinaliza a autora, experimentam realidades mistas nos deslocamentos que acompanham os nós das redes e, portanto, não há a predominância de um ambiente sobre o outro, o que dificulta identificar qual se sobrepõe. A amplificação da combinação entre o real e o virtual implica na produção de outras ambiências, na mistura da coexistência da interatividade em tempo real, intensificada pelas tecnologias emergentes conectadas e pelos objetos integrados. Nessa perspectiva, a finalidade de expandir as atividades nas práticas cotidianas por meio do cruzamento entre a realidade física e as informações disponíveis no digital torna evidente o caráter intersticial dos espaços.

Com base nesse argumento, compreendo que o entrelace dos espaços revela trânsitos ininterruptos das infâncias conectadas, em destaque, o engajamento das ambiências ocupadas enriquece processos de subjetividades, adaptação e reinvenção. É uma fusão conectiva que permite as sobreposições das presencialidades, as práticas cambiantes e múltiplas performances. Estar com os pares na calçada ao mesmo tempo ligando para um amigo distante, explorar um jogo on-line em grupo e acordar encontros, evidencia a combinação de outras práticas lúdicas, a hibridização entre aquilo que se localiza distante e perto. Assim, com os

aparelhos móveis em mãos, o ato de brincar se transforma a partir da intensificação da mobilidade física e virtual, dando origem a outras significações na apropriação espacial.

4.3 A DUPLA MOBILIDADE DAS CRIANÇAS

A apropriação espacial mobilizada pelas crianças na era digital tem como característica as mudanças da localização geográfica entre os pontos de conexão para o acesso às redes com os aparelhos portáteis. Esses dispositivos permitem deslocamentos constantes e oferecem a liberdade de imersão às redes de qualquer lugar. Essa dinâmica facilita uma circulação contínua nas interações cotidianas, revelando novas potencialidades, performances e a transformação das relações existentes nos espaços conectados, marcados pelo cruzamento de fronteiras.

Não é novidade que as crianças sempre estiverem a desbravar os mais variados locais nos momentos de brincadeiras (Bichara, 2015; Carvalho; Pedrosa, 2004; Murray; Cortés-Morales, 2019; Cotrim *et al.*, 2009; Karsten; Vliet, 2006; Villanueva *et al.*, 2012; Lopes; Fernandes, 2018), conforme já mencionado anteriormente, como praças, ruas da vizinhança, escolas, parques e outros espaços. Esses lugares são explorados para expandir territórios, enriquecer oportunidades e intensificar as interações com os pares. Com base nessas considerações, foco aqui na mobilidade na infância mediada pelos atravessamentos do digital, visto que os aparelhos móveis têm engendrado o surgimento de novas estratégias de brincar, o redimensionamento dos repertórios informacionais e compartilhamento de conteúdos.

A tecnologia móvel possibilita que as crianças tenham acesso instantâneo a uma miríade de repertórios e se engajem em formas de comunicação com pares, independentemente da localização. Não é tão difícil encontrá-las produzindo e compartilhando informações, jogando juntas, realizando pesquisa nos buscadores, assistindo vídeos e, ao mesmo tempo, ocupando tanto o espaço físico como o virtual. Segundo Cordeiro (2014), é uma mistura entre o ciber o físico, remodelando e potencializando a reterritorialização e a significação dos espaços e, por sua vez, permite transformar os territórios explorados durante a manipulação das tecnologias.

A combinação da miniaturização dos aparelhos portáteis, como *smartphones*, *tablets*, *Ipads*, aliado à expansão de redes sem fio englobam uma variedade de recursos que possibilitam a mobilidade e a conectividade constantes. Com efeito, essas interfaces conectadas proporcionam deslocamentos de qualquer localidade, ressignificando os pontos de presença. Segundo com Pellanda (2009), as conexões físicas entre os indivíduos passam a coexistir numa mesma dimensão no virtual, pois o ciberespaço é, de certo modo, “carregado” nas mãos. É uma

espécie de cooperação que implica (re)pensar não somente o espaço, mas também como a potencialidade dessa dupla mobilidade influi no tempo e reflete nas práticas sociais.

Os lugares destinados às crianças, quando criados com esse propósito, foram tradicionalmente associados a pontos de referências onde deveriam acontecer as brincadeiras. Contudo, atualmente, com os aparelhos móveis em mãos e a possibilidade de deslocamento, suas ações demonstram que não é necessário estar somente em um espaço físico específico para reunir todos os integrantes do *grupo* e se engajar nas atividades lúdicas. No ambiente digital, elas têm a oportunidade de “permanecerem juntas” e incluir até mesmo aqueles que se encontram distantes (como evidencio nos diálogos ao lado registrados em campo). Essas diferenças espaciais e temporais revelam mudanças nas posições e movimentos, permitindo a mobilização das várias atividades simultaneamente e uma forma de onipresença, ao estarem conectadas em mais de um espaço ao mesmo tempo.

O esforço de estar sempre on-line, denominado por Pellanda (2009) de *always on*, é a característica do espaço físico sendo permeado pelas redes. Com base nisso, no cotidiano, as crianças participantes deste estudo se mobilizam para os encontros presenciais nos espaços físicos, mas estão conectadas por meio das redes com seus pares, ou seja, habitam simultaneamente os dois territórios. Assim, comparo as interatividades como uma espécie de emaranhado que gera associações entre os traçados. Para ilustrar, busco representar a hibridização entre o espaço virtual e físico por meio da Figura 19. Na ilustração, as linhas se interconectam constantemente, porque, ao mesmo tempo em que imergem nos aplicativos de maneira síncrona uns com outros, também se encontram seus pares nos espaços físicos.

Luffy: vou jogar Roblox com meu amigo da escola agora.

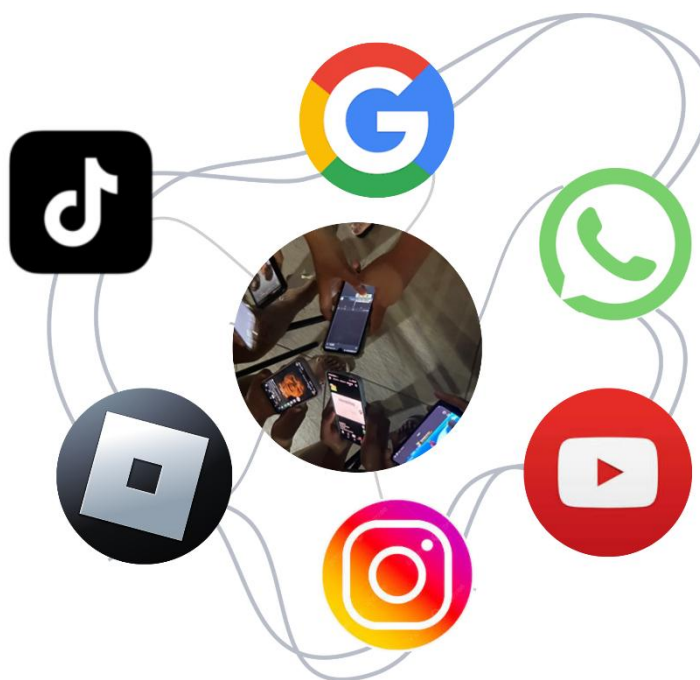
Sakura: vou chamar meu amigo que morava aqui no condomínio, pois ele está on-line.

Zoro: estou tentando chamar meu primo para jogar on-line.

Vegeta: meu primo sempre me chama para jogar on-line.

Goku: eu descobri uma versão on-line, fiquei jogando com meus primos ontem à noite, compartilhamos a versão.

Figura 20 – A hibridização entre o espaço digital e físico



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Além disso, a figura elucida ainda a diversidade de interfaces digitais exploradas. Isso mostra que a proliferação da comunicação móvel na infância modifica os lugares de ocupação e os tipos de interação. Expande ainda os espaços tradicionais de brincadeiras e, com isso, atribuem outras funções aos demais espaços. Por esse motivo, suas interações estão complexamente interconectadas, tornando os fios emaranhados uma espécie de “fusão conectiva do físico/biológico/digital” (Santaella, 2021, p. 100), o que resulta na adaptação dos protagonismos infantis à flexibilidade na ocupação os ambientes e produção de subjetividade.

Essa flexibilidade, para Santaella (2007, 2013), envolve uma propriedade importante surgida das performances com os aparelhos móveis: a ubiquidade. A prática ubíqua implica na possibilidade de estar em mais de um lugar simultaneamente com a utilização das redes móveis sem fio, interseccionando a mobilidade do corpo nos espaços físico e virtual. Acrescento a isso, os eventos síncronos, enquanto situações simultâneas ocorridas por intermédio da conexão, com o controle espacial e temporal na palma das mãos. Os traços dos acontecimentos sincronizados ocorrem em tempo real no intercâmbio do presencial e virtual, seja na imersão em mais de um aplicativo, na troca de mensagens instantâneas, ou o contato com os indivíduos nas diversas espacialidades. Ou seja, a sincronicidade dos episódios na ocorrência da prática cotidiana.

Assim, a localização das brincadeiras em mais de um território revela a prática da ubiquidade e a incorporação de outros elementos às práticas das crianças em tempo real. Essa dupla presencialidade enriquece as múltiplas trocas, de modo que o espaço físico deixa de ser o ponto central das práticas lúdicas, pois passam a ocorrer tanto no ambiente físico quanto no virtual, estando lado a lado ou separados fisicamente. Com a desterritorialização promovida pela internet, os espaços tradicionais de brincadeiras não se restringem mais a endereços fixos. Durante os encontros presenciais ou on-line, nas ruas, ou em jogos digitais, ao realizar chamadas, verificar redes sociais ou acessar conteúdos, há a simultaneidade de atividades se agregam nas interações conjuntas de maneira síncrona mediada pelas tecnologias móveis.

A conexão sem fio trouxe a possibilidade de acessar conteúdos de qualquer lugar, antes restrita a lugares fixos, hoje, está acessível em toda parte permitindo o deslocamento constante e desdobrando outras formas de interação (Pellanda, 2006). Com base nisso, perguntei-me frequentemente durante os encontros: onde estão as crianças quando conectam seus dispositivos? Essa interrogação, já discutida no tópico anterior, revelou a existência do esforço constante de movimentos realizados por elas nos contextos físicos para o encontro dos terminais de acesso apresentados. Aliado a isso, está a tentativa de conexão de qualidade para a imersão uma ampla variedade de conteúdos digitais, ou melhor, alternar o máximo de repertórios.

Esse duplo trânsito ininterrupto é definido por Santaella (2010) como composição híbrida da mobilidade. Esta acontece entre os contextos físicos e virtuais, representando uma dupla mobilidade e, enquanto tal, os deslocamentos anunciam a capacidade de impulsionar os movimentos em mais de um local. Ao que condiz os cenários físicos, a mobilidade se remete à circulação entre as localizações, opondo-se ao que é estático a partir da locomoção e amplitude de movimentos, bem como a intenção de se deslocar. O digital, por sua vez, adiciona uma camada ao ampliar a intencionalidade do ato de mover-se. Para a autora, a mobilidade virtual potencializou e diversificou os movimentos anexando outros significados ao transgredir as fronteiras, acentuar os acessos, expandir das bordas e redimensionar os espaços explorados.

Em concordância, Lemos (2004b, 2009a) argumenta que a mobilidade não é um fenômeno novo e nem nasceu com os dispositivos móveis, mas foi ampliada nos processos de intersecção dos territórios com as redes telemáticas. Desse modo, acontece o impulsionamento dos deslocamentos físicos e informacionais e, concomitantemente, a extensibilidade e a acessibilidade. A extensibilidade, para o autor, diz respeito à destreza de efetuar movimentos e alcançar determinados pontos tanto em contextos físicos e virtuais e, ao mesmo tempo acontece a acessibilidade definida por ele como a potência de alcançar a posição desejada.

Entretanto, é necessário destacar a existência dos diferentes graus de mobilidade, em especial no que se refere às crianças, cujas experiências são marcadas por atravessamentos que tornam a acessibilidade e extensibilidade instáveis. Um aspecto relevante a ser destacado é a desigualdade, pois algumas têm acesso de modo mais fácil do que outras devido às condições financeiras, o que impacta, por exemplo, no tipo de qualidade da conexão. Além desse fator, a extensibilidade na infância não acontece na mesma intensidade que a dos adultos e, ainda, há um esforço intenso se ocupar pontos de conexão e locais físicos não destinados para elas.

Assim, quanto maior a potência de deslocamento, das redes de conexão e dos aparelhos, maior é a capacidade informacional e alcance dos objetos ao redor (Lemos, 2009b). Com base nisso, reconheço que há a existência de uma desigualdade que também atinge as crianças de modo dual: primeiramente, pela dimensão socioeconômica; e, em segundo lugar, pela exclusão do reconhecimento dos seus direitos ao digital. Isso resulta em mais obstáculos para que elas possam se conectar. Em outras palavras, a ausência de um direcionamento das redes voltado especificamente para este público reflete não apenas a exclusão de seus desejos, mas também a demarcação dos pontos de conexão como espaços prioritários para os adultos, exigindo das crianças um esforço adicional para garantir sua presença no virtual. Em concordância, Pellanda (2006, 2009) problematiza como os processos de exclusão, advindos da desigualdade social, de acesso por uns e de outros não, transcende a barreira física e inclui os processos de socialização, isso porque a funcionalidade da internet trouxe e enriqueceu os processos de interações, trocas de informações e comunicação, com efeito, a fusão da dupla presencialidade.

Apesar dos entraves, há a constante tentativa de demarcação do espaço pelas crianças, criando territórios de socialização no intercâmbio de informações, o que resulta na mistura de singular de distância e proximidade nas localizações onde se encontram. A presença das tecnologias móveis na atuação das infâncias tem provocado outras posturas interagentes. Ao se deslocarem no espaço físico, também fotografam, gravam vídeos, acessam informações e combinam encontros com os pares de diferentes pontos geográficos nas ambiências on-line.

Os fluxos de interação são impulsionados pelo engajamento coletivo e pela constituição espacial. Assim, ocorrem os intercâmbios de uma dupla presencialidade nas trocas realizadas em múltiplas instâncias, na adaptação das performances e pela flexibilidade dos ambientes. As crianças, ao protagonizarem essas mudanças, reorganizam os cenários culturais e mobilizam outros modos de perceber os espaços-tempos. Essa reorganização desencadeia combinações inéditas, com a mixagem não apenas da presença em mais de um território, mas também da capacidade de executar diversas atividades em um mesmo aparelho de modo paralelo.

4.4 OS ASPECTOS RECOMBINANTES DA CONVERGÊNCIA E NARRATIVA TRANSMÍDIA

Os dispositivos móveis oferecem uma infinidade de elementos e convergências funcionais e alcançou os cenários das infâncias, influenciando práticas comunicativas, recreativas, lúdicas e interações. Assim, com a multiplicidade de linguagens integradas, as crianças enviam mensagens instantâneas, realizam chamadas de vídeo, tiram fotos, jogam on-line e acessam as redes sociais. Nesse processo, modificam os espaços, transformam os modos de produzir e consumir e, de maneira geral, reconfiguram as produções culturais no cotidiano.

Diante desses eventos, torna-se crucial entender que além de uma miríade de funções há também as reconfigurações de sentidos e experiências constituídas desde a infância. Em concordância, Garson (2019) destaca que os atravessamentos acontecem como um sistema de elementos interconectados, uma forma intersecção chamada de “convergência”. O termo, conforme o autor mencionado, está ligado as duas acepções, tanto às propriedades e funcionalidades tecnológicas quanto às performances da imersão surgidas desse contato.

No que condiz às características técnicas do fenômeno da convergência, Fragoso (2005, p. 1) usa a analogia do ato de “empacotar”, ao enfatizar que, em um único aparelho, são integradas propriedades técnicas anteriormente distribuídas em vários dispositivos. Isso viabiliza diferentes: 1) modos de codificação; 2) tipos de suporte e 3) características de distribuição dos produtos midiáticos. Isto é, uma mesma unidade de armazenamento, a partir da amplitude de codificação, tem estrutura de suportes distintos, implicando diretamente nas mudanças dos modos de acesso e performances instituídas no universo digital.

De modo geral, o fenômeno da convergência é essencial para compreender as relações complexas estabelecidas das atualizações técnicas. Nesse sentido, Garson (2019) utiliza como exemplo as transmissões de *lives*⁴⁰. Com o *smartphone* é possível combinar imagem, áudio, vídeo – algo que, anteriormente, era um privilégio restrito apenas às emissoras de televisão. Nesse contexto, um único aparelho intermedia as funcionalidades da televisão e do telefone, unificando experiências já existentes, mas que agora estão presentes de maneira convergidas no mundo digital. Como aponta o autor, esse conceito não apenas amplia as formas recepção, produção e compartilhamento como também enriquece outras produções culturais.

⁴⁰ É uma ferramenta que permite transmissão ao vivo e, além disso, a interação entre o público e os participantes.

O fenômeno da convergência, para Pellanda (2003), ocorre quando, em um mesmo ambiente, diversos elementos de linguagem, dois ou mais, estão interconectadas por meio do conteúdo. Esta integração não apenas facilita a intersecção e interação das linguagens, mas também agrega complexidade e diversidade aos fluxos de informações, potencializando conexões em diferentes perspectivas. Enquanto as mídias tradicionais – rádio, televisão, jornal e revista – eram caracterizadas por uma transmissão unidirecional, em que o poder era centralizado no emissor, especialmente com a programação estipulada pelas grandes empresas de comunicação, atualmente, a fusão dessas mídias revela um outro tipo de fluxo de suportes.

Com os avanços dos aparelhos móveis conectados em rede, impulsionados pela miniaturização e das funcionalidades agregadas, as mídias tradicionais se convergem, permitindo o processamento de vídeos, imagens, sons, além da adoção do rádio on-line, canais digitais e a navegação de notícias na *Web*. Essas tecnologias são compostas por uma ampla gama de características, como a conectividade móvel, processadores mais rápidos e intuitivos, portabilidade, maior capacidade de armazenamento e uma variedade de recursos integrados. Com base nisso, inspirada em Fragoso (2005), compreendo que há a unificação dos modos de codificação, mas também a diversificação dos suportes e potencialidade da capacidade de distribuição caracterizando formatos criativos não se restringindo às reconfigurações técnicas.

A rigor, há alguns anos, tínhamos jornais impressos, câmeras fotográficas que dependiam de filmes para revelação, fitas cassetes para gravar programas e assistíamos conteúdos com horários estipulados pelas emissoras. Com o advento da convergência, essas mídias foram unificadas, resultando na diversidade de formatos, a descentralização da produção, acesso instantâneo e a integração dos canais no ambiente digital. Hoje, na conexão em rede, não é necessário mais estar em frente à TV para acompanhar o programa preferido, ou ligar o rádio para ouvir as notícias do dia e ou pegar o telefone fixo para falar com a família.

Santaella (2013) compara esses eventos à corporificação dos processos sógnicos que habitam, transitam e se difundem pelas mídias digitais. Com base nessa afirmação, a autora ressalta a relevância dos processos comunicacionais manifestados nos intercursos sociais, pois os avanços técnicos não são esvaziados de sentidos e se concretizam em performances singulares. Nesse contexto, as crianças também desempenham papéis importantes devido à descentralização das informações, ocupando espaços no digital que antes eram reservados a pontos de referência físicos, a exemplo, as bibliotecas públicas. Atualmente, elas podem acessar ambiências virtuais com objetivos semelhantes aos dos lugares fixos onde se encontram. Conectadas a múltiplos repertórios, conseguem assistir aos desenhos preferidos em mais de uma plataforma, tirar fotos e ligar para os amigos combinando o horário de brincar.

O fluxo de conteúdos em múltiplas plataformas, as formas de contribuição e interação do público, além da conjugação dos fenômenos do digital e as práticas sociais, anunciam a emergência dos modos de atuação dos praticantes, o que Jenkins (2009) denominou de cultura da convergência. Em sua definição, o autor enfatiza a existência de uma cultura participativa a qual transforma os lugares ocupados e as estratégias de ser parte dos processos. Nesse contexto, a convergência, além de abarcar os fluxos diversos dos conteúdos midiáticos, traz à tona a cooperação entre os mercados, o público e os meios de comunicação, enriquecendo as experiências e o entretenimento. Esses fatores destacam como esse fenômeno não se limita à reunião das mídias tendo em vista a abrangência.

As diferentes linguagens propiciam o enriquecimento das narrativas dos atores sociais, considerando os tempos e espaços vividos por esses sujeitos. Essa dinâmica faz com que pessoas comuns, como aponta Jenkins (2009), assumam papéis e transformem as paisagens. De modo similar, Pellanda (2003) argumenta que a convergência é uma característica intrínseca da comunicação em rede, pois os encontros são intensificados pelas afinidades e empresas conectam umas às outras. Em outras palavras, as combinações são potencializadas não apenas pelas funcionalidades técnicas, mas também pelas interações promovidas em diferentes dimensões, anunciando a complexidade dos protagonismos e entrelaçamento de atuações.

Nesse contexto, Santaella (2013) argumenta que a narrativa transmídia é uma das manifestações mais marcantes da cultura da convergência. Trata-se de um processo que explora

Goku: *Eu estou assistindo Netflix e eu vou jogar ao mesmo tempo só que com a aba da Netflix aberta.*

Pesquisadora: *você consegue fazer as duas coisas ao mesmo tempo?*

Goku: *Consigo. Estou assistindo CupHead e vou jogar Roblox.*

Nezuko: *Enquanto isso vou ligar para todo mundo para eles "descer" e brincar com a gente.*

amplamente a confluência de múltiplas plataformas, promovendo a integração de narrativas para enriquecer as experiências dos usuários. Em síntese, a autora define essa prática como movimento midiático de uma mesma história que circula por diferentes formatos, como livros, filmes e jogo, sendo simultaneamente transmitida em diversos canais e ambientes.

Jenkins (2009), autor precursor do conceito, define a narrativa transmídia como uma resposta à convergência. Em sua visão, os meios funcionam como canais de compartilhamento das narrativas, a fim de que estas sejam ampliadas e apresentadas em variados formatos. Essa abordagem permite aos envolvidos uma experiência participativa e imersiva. Com a multiplicidade de funcionalidades disponíveis nas tecnologias móveis, expande-se a oportunidade de acessar diferentes partes da narrativa de modo singular e significativo. Isto é, o mesmo conteúdo se desdobra em uma pluralidade de linguagens e mídias, compondo um conjunto de partes complexas em que os elementos se complementam nas suas potencialidades.

Esse conjunto de elementos é partilhado em múltiplas plataformas de maneira sistemática com objetivo de tecer um universo de entretenimento mais rico e envolvente. Para Vieira e Munaro (2019), o processo de adaptação de um filme para formatos distintos oferece a oportunidade de explorar uma variedade de versões da narrativa central. Assim, o público é incentivado a buscar a continuidade da história por meio do encontro entre os fragmentos. É um universo mutável, com conteúdos interligados, proporcionando novas perspectivas sobre personagens e enredos, muitas vezes gerando narrativas secundárias. Na transmidiação, a narrativa, a exemplo, de uma ficção principal possui roteiros definidos e, a partir dela, emergem variadas tramas distribuídas entre as mídias, conectando informações e integrando recursos.

Para Gosciola e Versuti (2012), a narrativa transmídia não se resume a uma história dividida em partes, mas constitui uma estrutura complexa na qual os fragmentos se conectam ao enredo principal. Não é o relato de um personagem, mas da construção de um universo que convida o público a explorar como esses elementos se interligam. Sendo assim, o desdobramento acontece tanto por mais de uma plataforma, a fim de intensificar os trânsitos dos repertórios, como, de modo facilitado, pelo acesso das tecnologias móveis em rede. Um exemplo é a franquia Pokémon, amplamente explorada pelas crianças. Originada, em seu início, como jogo de videogame e, atualmente, com versão para dispositivos móveis, vem se expandindo por meio de desenhos, filmes, série televisiva, jogos em versão física e brinquedos. Cada formato agrega novos elementos e recursos que enriquecem significativamente o enredo, permitindo que a narrativa se desenvolva e flua de forma dinâmica por diferentes canais.

Diante disso, é possível perceber que a narrativa transmídia enriquece as interações, gera ainda outras formas de participação e amplia a produção de significados. São conteúdos interativos que permitem o engajamento de múltiplas plataformas – o que auxilia a manter o interesse na trama e curiosidade da continuidade dos repertórios. Além disso, facilita o acesso a diferentes formas de entretenimento, proporcionando imersão em conteúdos variados e despertando a curiosidade para explorar tópicos relacionados aos interesses de cada um.

Logo, ao acessar às tecnologias móveis, as crianças têm a oportunidade de explorar uma miríade de repertórios e, ao mesmo tempo, participar ativamente nas interações mobilizadas. Assistir a um desenho, baixar o jogo, comprar um brinquedo ou procurar um vídeo sobre o personagem preferido são atividades que se articulam por meio dos elementos da convergência e narrativa transmídia presentes no universo infantil. Dessa forma, a amplitude das redes fluxos de repertórios instiga a busca pela continuidade, enriquece a percepção de um mundo em constante transformação e personaliza as experiências, mobilizando ações conjuntas.

Assim sendo, a sincronização das diversas linguagens e ampliação da narrativa transmídia trazem consigo a infinita gama de elementos que abarca os cenários das infâncias e, por sua vez, enriquece as brincadeiras, os momentos de recreação e interação. Com as tecnologias digitais em mãos, elas se desprendem das âncoras geográficas dos territórios tradicionais impostos, adquirindo assim um novo formato para suas experiências lúdicas. Ao incorporar esses dispositivos em seu cotidiano, elas manipulam informações, moldam e transformam a miríade de atividades nos ambientes digitais que exploram.

4.5 AS TRILHAS DESBRAVADAS NO DIGITAL [as redes fluxos de repertórios das crianças]

As rápidas transformações nas performances das crianças na era digital estão diretamente conectadas aos efeitos das tecnologias nas trocas, no acesso e nos fluxos de informações. Esse cenário se caracteriza pela formação de repertórios inter-relacionados e pela construção de interações colaborativas entre os pares em ambientes compartilhados. Refiro-me aqui às redes de repertórios formadas pelas interlocutoras do estudo, emergidas a partir das ações mobilizadas e das informações interconectadas para ampliar as experiências no virtual.

A pluralidade de repertórios digitais explorados na infância revela propriedades singulares e características interdependentes. É uma espécie de circuito informacional constituído a partir da manipulação e manuseio do conjunto de informações. Com base nisso, compreendo que as crianças fazem uso das redes, mas também criam suas próprias redes, seja

de repertórios ou de interações. O conceito de rede vem do latim *retis*, conforme destacam Pretto e Assis (2008) e Lucena (2012), significa o entrelaçamento de fios de um tecido. Logo, sua definição é diversa, mas, de modo geral, representa um conjunto de nós interconectados e estruturantes das associações instituídas, não sendo possível atribuir-lhe um único sentido.

Em concordância, Lemos (2013) explana que a(s) rede(s) não deve ser reduzida à infraestrutura nem restrita a uma lógica de funcionamento, pois é produzida nas relações humanas, gera associações tecidas nas maneiras de ser e estar no mundo. Nesse sentido, a noção de rede traz à tona as inter-relações que emergem dos processos e vínculos entre os elementos. Elemento gerado pelas associações e pelas composições mobilizadas pelos indivíduos, um tecido de fios interconectados que se faz e se desfaz a todo momento na dinâmica das relações.

Lucena (2012) ressalta que o conceito polissêmico de rede abrange diversas áreas e conotações, envolvendo desde aspectos econômicos, políticos, educacionais e culturais. Musso (2013), por sua vez, afirma que sua gênese está de maneira onipresente várias em disciplinas: nas ciências sociais, enquanto sistema de relações e modos de organização; na Física, como sistemas (des)ordenados, na Matemática, Informática e Inteligência Artificial, como representações baseadas na teoria dos grafos e cálculos de rede. O conceito também se aplica às tecnologias, estruturando processos de comunicação, e aparece na Biologia e Medicina, com exemplos de redes ecológicas, o sistema nervoso e redes sanguíneas. De maneira geral, o termo remete aos fios entrelaçados que compõe os emaranhados tecidos e vínculos partilhados.

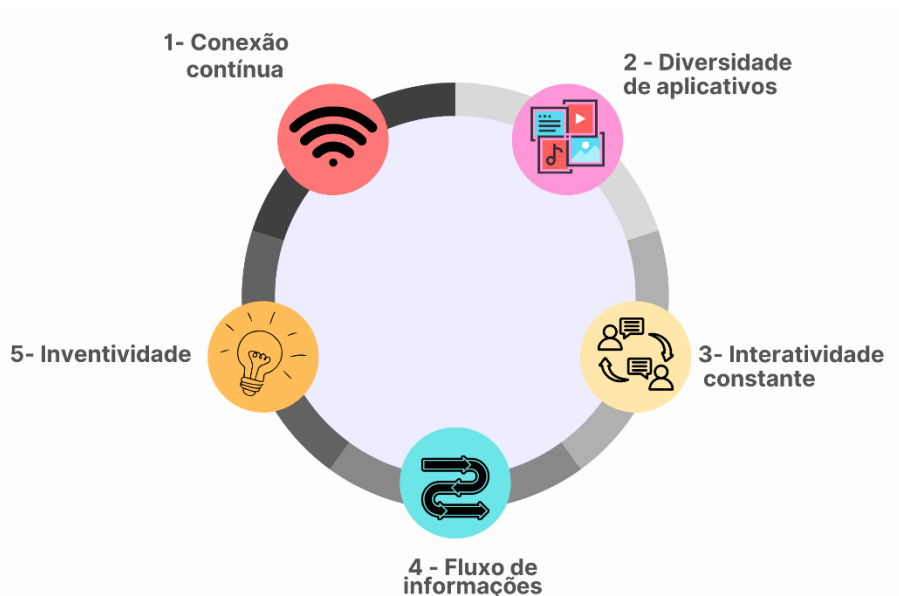
Entretanto, embora reconheça a amplitude do conceito, meu objetivo neste tópico não é aprofundar cada uma das áreas mencionadas, mas destacar como a formação das redes de repertórios na interação das crianças ocorre de forma distinta e com uma organização singular. Para esta análise, considero a rede como as dinâmicas que promovem um intercâmbio de rotas percorridas que entrelaçam associações e criam outros sentidos nas atuações. Diante disso, a ideia de entrelaçamento é crucial para entender as propriedades que caracterizam as redes fluxos de repertórios estabelecidas nas interações lúdicas no digital, revelando uma interconexão surgida do envolvimento com os conteúdos virtuais. Com isso, intensifica-se o esforço constante, com base nos contextos disponíveis, em gerar tipos de agenciamentos, anunciando ainda outros eventos, movimentos e lógicas singulares de apropriação do digital.

Diante disso, o esforço de deslocamentos em busca de acesso à internet pelas interlocutoras deste estudo, como dito anteriormente, tem como principal objetivo se manterem conectadas, criando uma espécie de nó nos espaços ocupados (Santaella; Lemos, 2010). Isso é possível porque os aparelhos móveis conectados possibilitam o contato ininterrupto e de modo

contínuo entre o grupo de pares, permitindo a constante presença e ficar uns com os outros à medida em que brincam. Enquanto elemento fundante de estar sempre on-line, as atividades consistem em mobilizar recursos que propiciem uma espécie de conexão para “ligar” mutuamente os integrantes do grupo, criando redes com propriedades interdependentes.

Em vista disso, com foco na variedade de conteúdos acessados, a qual chamo de redes fluxos de repertórios – construídas pelas crianças interlocutoras em seus agenciamentos. Numa descrição simplificada, defino enquanto circuito informacional emergido das ações lúdicas nos momentos de brincadeiras, contendo partes diferenciadas, outras integradas, formando um todo das interações conjuntas no digital. Com base nisso, ao observar as ações delas com os aparelhos móveis, percebi que os traços relacionados são integrados com as seguintes características: **1) conexão contínua; 2) diversidade de aplicativos; 3) fluxo de informações; 4) interatividade constante; 5) inventividade**, – como mostra a figura abaixo.

Figura 21 – Características das redes fluxo de repertórios



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Inspirada em Santaella e Lemos (2010), entendo que a **conexão contínua** como resultado da proliferação das tecnologias móveis com possibilidade de acesso às redes de diversos lugares pelas crianças. As autoras usam a analogia de uma espécie de contágio, espalhando-se para todos os lados e direções e, aliado a isso, os agenciamentos provocam modificações por meio das linhas interconectadas. Por isso, com intuito de alcançar a rede Wi-

Fi, suas atividades consistem em acessar vários repertórios na intenção de explorar novos elementos das redes para transformar e expandir as performances com os artefatos digitais.

Na oportunidade de conexão ininterrupta, acontece o acesso à **diversidade de aplicativos**. Entre as preferências, destacam-se os jogos on-line, cujo objetivo é a permanência de conexão com os pares em tempo real, promovendo a possibilidade do “perpétuo estar junto”. Essa interação também me permitiu estar *in situ*, ou seja, consegui interagir diretamente de dentro dos cenários explorados. O estar on-line propiciou a interação simultânea na variedade tipológica de repertórios. Para ilustrar melhor, na Figura 22 meus personagens (com diferentes *skins*⁴¹) aparecem lado a lado com as crianças nos jogos Brawl Stars e Roblox.

Figura 22 – Interação com as crianças nos cenários on-line



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A conexão entre as ambiências propicia uma experiência complexa, já que a lógica de interação se baseia na combinação de elementos entre as categorias imersas. Em contraste, considero que a tentativa de permanecer on-line e interagir nos aplicativos promove um envolvimento espacial intenso e de modo coletivo. Isso acontece especialmente nos jogos on-line, nos quais as interlocutoras se encontram simultaneamente no mesmo mapa do jogo e, ao

⁴¹ *Skin* no jogo se refere a aparência do personagem personalizada de diferentes maneiras. Por exemplo, na Figura 22 minha personagem no Roblox possui várias *skins*. Na ocasião, mudei roupas, cabelos, cor de pele, armas etc. Já os personagens são os avatares, controlados ou não, com características, atributos e habilidades específicas da narrativa do jogo, influem diretamente no contexto da jogabilidade e no ambiente explorado.

mesmo tempo, mobilizam-se na procura de mais informações nas redes sociais e outros aplicativos, como ilustro na Figura 23.

Figura 23 – Preferências imersivas das crianças interlocutoras



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Os tipos de preferências imersivas mobilizados pelas crianças instituem estratégias de **interatividade constante**. Em destaque, a opção pelos jogos on-line e a exploração de suas propriedades. Santaella (2007) argumenta que, esse tipo de ambiência possui natureza participativa, pois não concentra em apenas um jogador, tendo como ênfase a interatividade na imersão. Para a autora, o jogo está imbuído dos seguintes atributos: complexidades, multiplicidades, não-linearidade, potencialidade, permutabilidade combinatória e imprevisibilidade; permitindo o interagente liberdade de exploração, criação e intervenção.

Na interação diária, as interlocutoras se mobilizam em grupo para jogar presencialmente juntas, ao mesmo tempo em que convidam amigos que moram distantes. Nesse contexto, um dos tipos de jogos digitais⁴² mais acessados está é o multijogador (ou *multiplayer*). Kastensmidt (2010) argumenta que os jogos multijogadores, também chamados de jogos on-line, têm como

⁴² O jogo digital pode ser acessado em diferentes tipos de aparelhos, tais como: console, computador, *tablets*, *smartphones*, dentre outros. Cada plataforma varia conforme os sistemas de *hardware* e *software*, pois os recursos de processamento disponibilizados são diversos (Kastensmidt, 2010; Telles; Alves, 2016).

principal característica a possibilidade de participação simultânea e de maneira remota. Durante as partidas, os jogadores podem optar por interagir apenas no ambiente virtual ou também presencialmente, no espaço físico, com o objetivo de debater e interagir com os demais.

De qualquer forma, os jogos multijogadores, por sua natureza, oferecem inúmeras oportunidades de interação. A estrutura da interface on-line em si contém vários recursos que enriquecem continuamente as interações conectadas. Dessa maneira, as crianças têm a oportunidade de estar em um mesmo cenário, compartilhar personagens, enfrentar oponentes, formar equipes e se mobilizar com seu time para vencer a partida. Isso evidencia a necessidade de constituir uma rede compartilhada no espaço virtual e, caso desejem, também no presencial.

Jogar com os pares lado a lado no presencial, ao mesmo tempo em que se convida amigos distantes de diferentes localidades, enriquece os tipos de interações sociais e comunicação. Essas conexões criam situações únicas ao compartilhar o mesmo ambiente, formar comunidades e debater tipos de estratégias. Os jogos on-line oferecem instantaneidade e diversão em grupo, promovendo vivências imersivas naquele ambiente. Desse modo, a decisão de estar on-line é o oposto de uma atividade isolada, pois essa possibilidade conecta experiências entre os participantes, promovendo um engajamento que resulta na produção de autorias singulares (Taylor, 2009).

A escolha dos jogos on-line pelas interlocutoras evidencia performances colaborativas, mobilizando a comunicação tanto no digital quanto no presencial, já que estão lado a lado e, ao mesmo tempo, conectadas com os amigos distantes convidados para a partida. No mundo virtual, engajam-se para entender as especificidades técnicas da interface que exige um certo de nível de conhecimento daqueles envolvidos. Paralelamente, o grupo compartilha informações entre si, por exemplo, formas de mudar *skin*, adquirir artefatos, avançar de fase ou explorar mapas e mundos da narrativa, dentre outras. Em suma, essas trocas no mundo real e virtual se interfaceiam, um fenômeno que Taylor (2009) chama “de jogar entre dois mundos”.

A combinação entre dois mundos estrutura processos de interatividades contínua, alicerçados partir das trocas pluridirecionais, que emergem da variedade de ambiências e dos intercâmbios envolvidos nos sistemas de trocas nas interações diversas. Como aponta Silva (2014), a interatividade ocorre de maneira complexa com base em atuações mistas e, em certos

Nezuko: *Vou chamar Arthur para jogar, ele está na casa dele e on-line aqui no jogo.*

Luffy: *Chame para a gente jogar juntos! Eba!*

Nezuko: *Ele aceitou.*

Luffy: *Vamos falar com ele pelo WhatsApp para organizar a nossa equipe.*

casos, na operação de máquinas ou objetos, como o próprio *smartphone*. Este, embora contenha repertórios predefinidos, oferece a possibilidade de reinvenções de dinâmicas e papéis.

Ao abordar a complexidade de engajamentos contínuos e descontínuos das crianças no digital, tendo por base Silva (2014), compreendo a interatividade constante como um tipo singular de interação caracterizado por especificidades e singularidades próprias. E, ao operar entre o virtual e o presencial, evidenciam interações mistas representadas de maneira complexa, com movimentos situados no imprevisível que revelam um sistema de trocas e significações. Assim, ao navegar no universo digital, as interlocutoras identificam uma variedade de referências dispostas ali. Após essa identificação, associam os elementos já conhecidos e buscam compreender os objetivos propostos e as representações. A significação imposta é, então, transformada por meio da não aceitação dos papéis predeterminados. Esse processo acontece nas interações mistas, ao estabelecer combinações singulares e não-lineares.

As interações mistas, conforme alude Silva (2014), consistem na combinação de movimentações contínuas e descontínuas e, sendo assim, implica em decisões de ações grupais ou individuais. Com base nessa definição, identifiquei que os encontros das crianças interlocutoras deste estudo ocorrem, por vezes, simultaneamente no espaço físico e digital, ou exclusivamente no virtual. Nos jogos on-line, por exemplo, elas mantêm a comunicação, troca de informações e o constante esforço em “estar juntas”. Além disso, outras preferências imersivas como redes sociais e aplicativos já mencionados, complementam as operações lógicas das relações combinatórias dos processos de interatividade.

A partir dessas combinações ocorre a intensificação dos **fluxos de informações**, impulsionado pela tentativa de percorrer o máximo de conteúdos disponíveis. Assim, além da preferência pelos jogos on-line, há também o esforço de navegar pelas redes sociais e outros aplicativos. Esse movimento tem por base três aspectos: 1) o conjunto de aplicativos forma um entrelaçamento diversificado de repertórios; 2) as trocas realizadas se amplificam na sucessão de ações coletivas ao transitar por diferentes ambiências; 3) as características técnicas possibilitam a ocupação simultânea em múltiplos cenários, integrando-se à intencionalidade lúdica e potencializando a capacidade de transformar as brincadeiras.

Hinata: meu TikTok, Instagram e WhatsApp estão com fotos da série que eu gosto.

Arthur: eu sigo o Roblox no Twitter, aí eu vi isso.

Vegeta: você vai no aplicativo de música e compartilha no WhatsApp.

Luffy: Gosto do Kwai porque mostra mais coisas de jogos e anime.

Para Santaella e Lemos (2010), os fluxos correspondem a movimentos e circulações que ocorrem não apenas nas propriedades fixas, mas, sobretudo, em redes transformadas regularmente pelos atores. Desse modo, as atividades das crianças consistem na conexão de elementos, redefinindo e modificando os componentes ali presentes. As ligações se estabelecem com base em pontos em comum e, ao navegarem nos recursos disponíveis, conectam os dispersos e ampliam seus repertórios. Por exemplo, o grupo participante, ao jogar Roblox e encontrar dificuldade em alguma fase ou funcionalidade, pesquisavam informações em outras ambiências, como *sites*, vídeos no TikTok ou no YouTube. Após aprender sobre o assunto, compartilhavam o conteúdo em redes sociais, como Instagram e WhatsApp, promovendo a circulação e expansão das informações entre eles.

São atividades inteiramente interconectadas com objetivo de enriquecer os repertórios escolhidos. Essa multidimensionalidade de encontros aumenta e diversifica a quantidade de informações acessadas, gerando uma espécie de deslocamentos dentro do próprio espaço digital. Dessa forma, os múltiplos pontos permitem uma interação constante, a exemplo, explorar os jogos ou nas redes sociais, enquanto procuram informações em *sites*.

Os fios desse emaranhado denotam tanto a expansão quanto a apropriação singular dos elementos do digital de modo singular, instituindo também estratégias de **inventividade**. São composições fundamentais que derivam das performances transitórias, configurando-se como uma mescla de artefatos sustentada pelos modos de experimentação. Assim, como em um laboratório, as crianças exploram os materiais disponíveis no digital e adequam às atividades lúdicas, adaptando-os conforme as demandas e desejos do momento.

Para Maravilha (2019), a inventividade está situada no lugar da inquietação e da necessidade de intervir naquilo que é dado. Trata-se de uma propriedade intrínseca do tempo e lugar das infâncias, bem como seus processos de autonomia e protagonismos singulares. Na aproximação nos contextos digitais, pressupõe-se uma relação direta com esse território, que permite vivenciar uma variedade de experiências e, a partir disso, a (re)elaborar paisagens autorais, dando lugar para outras formas de experimentar os rearranjos espaciais ali presentes.

Os rearranjos espaciais manifestam-se na capacidade de (re)inventar as práticas ao atribuir diferentes funcionalidades às ambiências digitais. Nesse processo, as crianças não apenas interpretam e criam redes fluxos de informações, mas também, na arte de inventar, adaptam as funcionalidades dos aplicativos aos contextos lúdicos, apropriando-se de maneira singular. Para ilustrar melhor, identifiquei algumas situações recorrentes nos nossos encontros, como utilizar a ligação do WhatsApp para manter o contato durante uma partida, a escolha de um jogo off-line como alternativa em caso de ausência de conexão, ou ainda a procurar de estratégias para acessar conteúdos pagos.

Inspirada em Certeau (1998), compreendo a **inventividade** como um dos traços das redes fluxos de repertórios situada nos atos de subversão e transgressão das infâncias. O autor compara a uma inventividade artesanal, na qual, por meio de um processo de bricolagem, combinam-se elementos eficazes em montagens e composições. Esses saberes operacionais apresentam continuidades e descontinuidades, desconstruindo assim prescrições circunscritas, sobretudo, distinguindo o modo particular das crianças em ocupar e reivindicar o espaço virtual

Portanto, reconheço que as redes fluxos de repertórios são componentes que tensionam a reivindicação dos protagonismos das crianças no digital. Os traços apresentados até aqui evidenciam a inserção delas como protagonistas de seus próprios processos de atuação, configurando formas singulares de produção cultural, uma vez que as redes possibilitam atos de criação e reinvenção e configuração das paisagens. Assim como os adultos, ao se fazerem presentes no virtual, manipulam informações, moldam e transformam experiências, vivenciando novos processos de comunicação e construção do conhecimento. Esse “protesto”

Goku: *Ele está da casa dele. E estou jogando com ele, mas estamos na ligação pelo WhatsApp. Veja. Ele está aqui na mesma ilha que eu.*

Arthur: *já que não tem internet, todo mundo vai baixar o mesmo jogo que dá para jogar off-line e vamos jogar juntos aqui e ver quem ganha mais pontos.*

Vegeta: *eu baixei um aplicativo que dá para baixar música e não tem propaganda.*

Luffy: *Temos que procurar formas de baixar aquele jogo sem pagar, porque não temos dinheiro.*

com intenção de ocupação das espacialidades, que atravessa tanto os contextos físicos quanto o virtual, se dá cotidianamente, articulada às estratégias das atividades lúdicas distintas.



A reivindicação das culturas digitais pelas crianças

A cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas -, mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de um outro dia (Certeau, 1998, p. 239).

A intensificação da presença do público infantil nas redes anuncia transgressões emergidas ao criar os próprios espaços e forjar produções culturais singulares. Engajadas com os dispositivos móveis, protagonizam ações manifestadas nos atos culturais, enquanto estratégias de resistências no esforço de reinventar os cenários digitais explorados, inaugurando outras formas de apropriação conforme seus interesses, revelando composições, apropriações e reinvenções distintas das produções culturais disponíveis nas ambiências digitais. Com base nisso, nesta seção anuncio as produções das culturas digitais forjadas pelas crianças, como um ato de resistência mobilizado na ocupação espacial, um esforço operacional mediado pelos agenciamentos infantis nas maneiras de resistir, manipular e modificar o espaço cultural e as regras e normas estabelecidas, constituindo outras formas de negociação e subversão das disposições referenciais encontradas dos repertórios e contextos percorridos.

Os traços distintos desses mecanismos de confrontação circunscrevem elementos simbólicos lúdicos, revelando características constituintes da produção cultural das infâncias. Essas marcas de diferenciação se consolidam na intensificação das atividades lúdicas originadas nas experiências operadas por dinâmicas próprias enquanto sujeitos de transformação. Desse modo, o contato com as interfaces tecnológicas pressupõe um olhar implicado para as maneiras como negociam e protagonizam performances constantes e interconectadas entre os espaços físicos e virtual. Nessa perspectiva, as reconfigurações interativas das crianças atuantes na era digital também transformam os modos como são percebidas pelos adultos, desvela ainda controvérsias e ambivalências do debate público resultando na atualização da morte da infância e, ao mesmo tempo, negando as existências singulares, direcionando-as às margens da exclusão.

5.1 O TRAÇADO DAS CULTURAS DIGITAIS

As apropriações lúdicas das crianças nas performances instituídas no espaço digital anunciam novas características às produções culturais das infâncias. São maneiras de fazer no cotidiano que precisam ser analisadas diretamente das operações delas enquanto atuantes e protagonistas desses cenários. Essa aproximação mediada pelas tecnologias móveis mostra como a presença contínua nas ambiências virtuais foge às demarcações ali preestabelecidas, uma vez que os mecanismos e táticas adotados possuem características distintas e singulares e, além disso, intervêm e subvertem por meio de desvios e práticas engajadoras individuais e/ou coletivas. Por isso, ao assimilar os repertórios e dinâmicas existentes, modificam e criam para si modos de habitar e praticar a organização espacial e de constituir suas próprias culturas.

Neste estudo, sob a perspectiva de Certeau (1995, 1998), compreendo a cultura como toda a experiência singular manifestada nas ações protagonizadas pela atuação dos atores nas diversas instâncias. Para esse estudioso, o ato cultural é uma colagem de invenções, o esforço de combinações e procedimentos capazes de bricolar, conectar e registrar as composições dos materiais da cultura. Esta, em suas considerações, não é algo estático ou tampouco a aceitação das estruturas de poder, pois retém a atenção à invisibilidade, a resistência e negociação efetivadas pelos sujeitos marginalizados que subvertem e adaptam as normas culturais dominantes nos contextos vividos. Desse ponto de vista, o autor reconhece toda experiência particular dos praticantes no cotidiano como traço nuclear e, com base nisso, resgata os pontos representativos e cruciais para caracterizar as produções culturais desses praticantes, dentre os traços estão: **a)** as táticas de percepção do próprio meio; **b)** o quadro de referências – seja instituições, ideologias e outras instâncias estruturadas; **c)** a aquisição distinta – diz respeito à ação e criação; **d)** os sistemas de comunicação – rede mobilizada na produção de significados.

A partir dessa definição, faço o esforço de identificar os pontos referenciais neste objeto de estudo. Nesse caso, as estratégias de percepção (**traço a**) são os modos como as crianças captam o espaço virtual e ressignificam os quadros de referências (**traço b**). Estes definidos por Certeau (1995) como repertórios atribuídos e impostos de modo totalitário, aquilo efetivamente fixado; mas transformados nas produções culturais. Assim, o virtual é território privilegiado e desenhado para os adultos, mas ocupado pelo público infantil que percebe, referencia e revela outras estratégias distintas (**traço c**) de ocupação deste espaço. Inauguram, assim, outras apropriações conforme seus interesses, irrompendo as singularidades na mudança de papéis e subvertendo, os sistemas de comunicação (**traço d**) por meio da composição distinta da vivência espacial ao articular, manipular e modificar o conjunto de significações existentes.

Por isso, tenho por inspiração inicial, o conceito de culturas (*no plural*) com intuito de questionar a singularização da “cultura digital”. Como aponta Certeau (1995), ao singularizar a cultura, exclui-se as particularidades e enaltece certas características que separam as experiências da maioria das pessoas. Dessa forma, ao defender que a produção cultural ocorre de modo diverso, remete a ousadia de reconhecer a pluralidade de experiências dos atores sociais. Sendo assim, o termo no singular delimita os “destinatários” de uma cultura, impondo o poder de uns sobre os outros e, conseqüentemente, ocasionando a exclusão dos sujeitos ordinários e suas estratégias de subversão. Assim, a definição das culturas no plural é uma incessante resistência urdida nas ações comuns que leva, com efeito, transcender e discordar da significação enquanto traço do homem culto, a aprendizagem erudita (Santaella, 2003). Esta

acepção, por muitos anos, sustentou os processos de estratificação, classificação e normatização (Certeau, 1995; Brougère; Ulmann, 2012). Portanto, a prática dos cotidianos faz operar um deslocamento da definição convencional, pois tem como alicerce as experiências rotineiras.

Inicialmente, as transgressões culturais acontecem nas ocupações dos *locus* privilegiados, sobretudo, a fim de efetivar substituições e integrações das práticas contestadoras. Com efeito, na demarcação das crianças, remete a tentativa de edificar um espaço particular com traços próprios e significados distintos, com intuito de superar as características classificadas pelos adultos como objetivamente plausíveis. A existência dessa “arquitetura” imposta mostra a rigidez e as possibilidades de intervenção, modificação e adaptação por meio das imprevisibilidades emergidas na ocupação espacial. Isto é, o espaço é modificado nas práticas culturais de acordo com os interesses delas e, por isso, espaço e cultura são conceitos interligados. Em outras palavras, as operações culturais são movimentos indeterminados que não têm como foco somente os produtos e repertórios oferecidos nas interações, mas a produção de outras táticas singulares e fundantes nas manifestações das operações dos sujeitos, marcando socialmente um desvio na (re)invenção do cotidiano (Certeau, 1998).

Os desvios, ou melhor, as práticas culturais do cotidiano, acontecem nas movimentações do espaço e, para tal, subverte as estruturas impostas mediante a utilização de **apropriações e táticas**. Estas referem-se às astúcias de interesses singulares e desejos indeterminados pelos sistemas e se fazem presentes nas práticas rotineiras do dia a dia, como ler, caminhar, falar, cozinhar, conversar – constituem enquanto cerne das experiências. Nesse sentido, as táticas permitem ações de (re)apropriação, ao possibilitar os sujeitos organizarem técnicas de produção cultural e, pode ser considerada como uma “antidisciplina” na articulação das dinâmicas impostas, pois é uma intervenção dos processos organizativos (Franco; Oliveira, 2016).

A força social imposta nas relações sociais é chamada por Certeau (1998) de **estratégias**. Trata-se do domínio das instâncias autoritárias alicerçado no discurso totalizante da ordem e, por sua vez, configura posições, isola, postula e circunscreve uma exterioridade distinta. Em contrapartida a essas imposições, os sujeitos instituem um conjunto de operações e apropriações, ou melhor, mobilizam agenciamentos nos processos de negociações para subverter as restrições estabelecidas. É a capacidade de agir dentro dos sistemas de poder e maneiras improvisar na ocupação dos espaços e (re)criar os produtos culturais. Desse modo, ao praticar os espaços, físicos ou virtual, compreendo que as crianças anunciam dinâmicas próprias no intuito de subverter o ordenamento proposto ali e, à vista disso, resistir e reapropriar.

Assim, com base nas proposições de Certeau (1995, 1998), é possível inferir que o espaço não é algo estático, fixo ou dado, porque é constantemente feito e transformado. Isto é, a prática cultural é ação fundante das dinâmicas, pois altera o lugar (dado) na ocupação espacial significativa (espaço praticado). É constituído pelas produções culturais de sentidos e, com isso, o binômio espaço e cultura estabelecem uma relação mútua nas reconfigurações das ocasiões vividas (Buchanan, 2000). Em razão disso, a invenção do cotidiano são as atividades humanas (eventos, interações, intervenções etc.) que compõe as operações diárias, em sua maioria consideradas “invisíveis”; e a possibilidade de “inventar” está ligada à concepção de que os atores sociais não são passivos diante das normas e estruturas, pois subvertem as paisagens e efetivam rearranjos ao improvisar e reconfigurar as posições instauradas.

De acordo com Cunha e Mesquita (2019), para estabelecer esse intenso debate sobre as produções culturais, Certeau caminhava pelos diversos campos do conhecimento – Sociologia, Antropologia, História, Psicanálise e Linguística. Debruçou-se ainda em autores como Bourdieu e Foucault. A partir dessas obras, identificou, de forma crítica, as proximidades e distanciamentos com a sua perspectiva. De um lado, criticou estruturalismo pelo seu objetivismo, concepção rígida e, considerando-o insuficiente para analisar os detalhes ímpares da atuação dos atores sociais. Por outro lado, também identificou a existência do ordenamento imposto em sociedade e as estratégias dominantes. Por consequência, reconhece as relações de poder e a dimensão de normatividade, mas, ao mesmo tempo, refuta nitidamente a classificação dos sujeitos como passivos e apenas consumidores do processo de massificação uniformizada.

A proposta central de Certeau (1995) é que os indivíduos ordinários subvertem a imposição social estruturante segundo seus interesses e regras. Por isso, o praticante se insere no cotidiano, faz uso dos espaços e intervém à sua maneira, não como mero espectador, mas como protagonista capaz de resistir às normas estabelecidas. As práticas constituídas seguem uma lógica de funcionamento não-linear, pois, constrói bricolagens, descobertas, registros, apropriações e combinação nos modos de reempregar a cultura. É uma espécie de manifestação de transformação da ordem cultural que, ao reivindicar e se apropriar das referências disponíveis, depreende elementos e elabora outras manifestações com traços distintos.

Desse modo, ao ter como foco as produções culturais das crianças no digital, entendo que elas mobilizam diversas práticas “não observadas” nas delimitações já existentes e atribuem novos significados nas maneiras de habitar o espaço virtual, o que inclui suas formas de organização e de resistência por meio das táticas empreitadas. A inventividade do universo infantil no digital ocorre de maneira plural e possuem astúcias singulares advindas de

experiências particulares e, por isso, as táticas de produções culturais se entrelaçam por meio das operações combinatórias. Tais considerações levam-me ao conceito de “culturas digitais” no plural ao ter por base Lucena (2004, 2016) inspirada nas proposições de Certeau (1995).

Ao utilizar o conceito culturas digitais, Lucena (2016) enfatiza que os praticantes vivenciam formas de consumo e produção nos processos sociotécnicos. Nesse processo, a utilização das tecnologias móveis e do que a autora nomeia de “rede sociodigitais”, coloca os praticantes em constante interação no (ciber)espaço. Nesses processos interativos, a comunicação ocorre nas mobilidades, com registros, acessos e compartilhamentos de informações acontecendo a todo instante, caracterizando uma imersão intensa nas culturas digitais. Entre os públicos envolvidos, destacam-se as crianças, que não imergem no virtual de maneira convencional, evidenciando outros modos de socializar, interagir, aprender e ensinar.

Desse modo, embora as proposições de Certeau (1995) não abarquem o digital, adoto as práticas, mencionadas tanto por Lucena (2016) como Bollmer (2018), como fator fundante para examinar os contextos dos praticantes na produção das culturas digitais. Para argumentar com base nessa perspectiva, retomo dois aspectos já mencionados aqui na teoria da cultura no plural: a existência de uma estrutura social imposta e as táticas de subversão dos sujeitos. Isso porque essa dicotomia também está presente nas contradições da ocupação do universo virtual.

Sobre o aspecto referente a existência de uma estrutura, entendo que, apesar da existência do esforço constante de reivindicação nas práticas dos indivíduos no cotidiano em contrapartida aos arquétipos impostos, de modo controverso, também há o controle e manutenção deste espaço por aqueles que possuem poder. Desse modo, a emergência das ambiências virtuais, como define Lemos (2021), envolve os desafios da cultura digital, hoje, marcada pelo excesso de controle das plataformas digitais, datificação e lógica algorítmica.

Isso porque, nos anos recentes, a materialidade do digital alargou a produção de dados e oferta de informações – em destaque o enfoque para o lucro das grandes empresas⁴³. Estas com amplo domínio de rastreamento, coleta e processamento de informações para operacionalizar os dados⁴⁴, transformou e vêm modificando as paisagens dos cenários

⁴³ Dentre as principais empresas com grande margem de lucro, de acordo com Lemos (2021), estão as *big five*: Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft.

⁴⁴ A escrita desta seção aconteceu simultaneamente com a eleição dos Estados Unidos e, logo em seguida, a posse do, então, presidente Donald Trump no ano de 2025. Com esse acontecimento, os proprietários da empresa Meta, Mark Zuckerberg, e do X (antigo Twitter), Elon Musk, declararam apoio ao presidente e mudaram os mecanismos das respectivas plataformas em *prol* da política partidária radical estadunidense. Esses acontecimentos evidenciam a relação entre a política e o papel das redes sociais na sociedade, em que esses líderes corporativos seguem

comerciais, políticos, econômicos, sociais e governamentais (Lemos, 2021). Certamente esses retrocessos vêm alterando, remodelando e influenciando decisões políticas, leis e interesses de conflitos, resultando na exclusão da dignidade humana. Acontecimentos recorrentes que mostram como os sujeitos de poder têm utilizado as tecnologias enquanto instrumento de dominação, ampliando desigualdade e reforçando o controle (Bollmer, 2018; Miller, 2020).

Os últimos acontecimentos evidenciam a existência de um maniqueísmo sustentado pelas contradições do “progresso” tecnológico e, que, inevitavelmente, reflete nas relações sociais, seja envolvendo prejuízos e/ou benefícios (Miller, 2020). Um dualismo com diferentes implicações na vida contemporânea presente nos imbricamentos da vida on-line e off-line. São aspectos cruciais a serem mencionados ao tratar do digital como foco investigativo, pois anunciam desafios os quais abarcam não apenas os adultos, mas também as crianças.

Apesar das controvérsias mencionadas até aqui, não posso considerar apenas a visão determinista do virtual, como aconselha Bollmer (2018), pois, ele é também um espaço de movimentos libertários e de resistência (Lemos, 2021), especialmente em relação às práticas das crianças. Como resultado, compreendo que a infraestrutura vai além dos protocolos técnicos, algoritmos e *softwares*, mas igualmente requer identificar as significações constituídas nas relações originadas e subvertidas nessas ambiências, ou melhor, as referências das produções mediadas pelas práticas ordinárias e nas intervenções do cotidiano (Miller, 2020).

A partir disso, Bollmer (2018), inspirado pelas teorias de Certeau (1995), define o conceito de culturas digitais como as dinâmicas culturais atravessadas pelo digital, não acontecendo de maneira unitária, pois, para ele o foco está em direcionar o olhar para ações efetivadas pelas pessoas. A morfologia desse cenário revela o crescente engajamento das crianças nas dinâmicas cotidianas, especialmente com as tecnologias. Estas estão integradas nas atividades rotineiras e são parte dos processos de existência, individual e coletiva, moldando, embora não determinando, a abrangência e complexidade dessa integração (Castells, 2005).

Desse modo, as práticas rotineiras originadas dos usos das tecnologias digitais, perpassando todo o tecido social é chamada tanto de cibercultura quanto de cultura digital (Santaella, 2003b). É comum encontrar na literatura autores utilizando tais nomenclaturas como sinônimos (Lemos, 2021; Rudger, 2011; Santaella, 2003b; Silveira, 2009) e outros darem preferência a designar como cultura digital (Castells, 2003, 2005; Costa, 2003) ou apenas

interesses próprios visando o lucro, e priorizando a ausência e/ou eliminação dos mecanismos de regulamentação com objetivo de exceder o controle de poder advindo da lógica de funcionamento dessas empresas no digital.

cibercultura (Lévy, 2010). Apesar de não existir consenso na diferenciação dos termos, especialmente pelos estudiosos utilizarem como termos similares, Souza e Bonilla (2024), encontram diferenças e aproximações. Inicialmente, para as autoras, o essencial é identificar as transformações provocadas pelos processos de digitalização e as reconfigurações culturais.

Considerando os elementos de diferenciação, a cibercultura possui como principal característica a conectividade (Lévy, 2010). Seu surgimento, deu-se, essencialmente, com a criação do computador, que ligado aos cabos de conexão fixos limitava a mobilidade nos espaços físicos, pois o indivíduo estava “preso” ao local pelos fios, mas se locomovendo no ciberespaço. Para Souza e Bonilla (2024), o conjunto de técnicas e materialidades, bem como a variedade de práticas e atitudes emergidas desse processo, mostra que o horizonte estruturante da cibercultura requer uma atividade generalizada. Em outras palavras, no argumento das autoras, configura-se como a cultura das redes pela dependência de polos de liberação estáticos.

Ao longo do tempo, com o avanço das tecnologias digitais de comunicação, notadamente com a aperfeiçoamento dos aparelhos com funcionalidades múltiplas, maior capacidade de processamento e redução de tamanho, houve a intensificação dos processos de partilha, interação, ocupação dos espaços (físico e virtual) e participação. Tais mudanças, de acordo com Costa (2003), não afetam a vidas dos interagentes apenas no que condiz o aspecto técnico, mas alcançam zonas amplas de produção autêntica da cultura digital. Isso porque as relações são transformadas pelos artefatos tecnológicos e, com isso, a interação é uma das características marcantes das práticas mobilizadas no digital, bem como a possibilidade de estar presente em inúmeros ambientes de navegação e a ampliação de experiências no cotidiano.

Com base nesses acontecimentos, conforme Souza e Bonilla (2024), a cultura sofreu reajustamentos e desaparecimento de elementos. Isto é, com o advento das tecnologias móveis, a transformação acelerada e contínua alterou e vem alterando as características da cibercultura. Essa mudança alicerçada no intenso envolvimento e participação dos atores sociais com interfaces cada vez menores, carregando para onde desejarem, e acessando uma variedade alta de aplicativos, anunciam a reorganização das relações sociais mediadas no digital (Pretto; Assis, 2008). Além disso, há a intensificação da produção simbólica representando a mudança de uma era baseada nas práticas culturais integradas ao digital no cotidiano, e nos inúmeros ambientes performados, a capacidade de recombinar e reorganizar os modos de atuação (Silveira, 2009).

Se antes, conforme argumenta Castells (2003), a navegação no ciberespaço tinha propósito mais instrumental, a exemplo, o alto índice de pessoas trocando e-mail, operando tarefas em *websites* e demais atividades para o trabalho. Hoje, com a facilidade de acesso à

internet, a apropriação desses efeitos reflete na diversidade de práticas sociais, a representação de papéis, construção da identidade e na intensificação da sociabilidade estabelecida no contexto de transformação e seus efeitos nos padrões de interações. E, portanto, a cultura digital está situada nos processos de partilha das comunidades sem fio, nas técnicas de mobilidade e de interagentes que se interconectam por meio dos seus *smartphones*, *tablets* e demais dispositivos, a qualquer momento, hora ou lugar. Enquanto tal, é um fenômeno complexo, principalmente no processo de transformações que afetam as dinâmicas culturais e, em destaque, porque as práticas on-line e off-line são fortalecidas, abarcando de modo abrangente as vivências cotidianas atravessadas pelo virtual em rede (Costa, 2003; Cordeiro, 2014)

Diante disso, para Souza e Bonilla (2024), a cibercultura é a cultura do ciberespaço, pressupõe a dependência das estruturas fixas das redes para veicular as informações; enquanto a cultura digital, estabelecida com base em aparelhos que representam a extensão humana (Santaella, 2003), é entendida pelas autoras como as interações impulsionadas não apenas pelo uso de equipamentos, mas também da experiência, produção e socialização ocorridas numa perspectiva multidimensional e distante da linearidade. São processos articulados às instâncias políticas, sociais, econômicas e culturais que impactam o cotidiano por encontrar no digital um suporte e enriquecer os modos de elaboração que se cruzam e inter-relacionam o tempo inteiro.

Embora exista uma diferenciação tênue, Souza e Bonilla (2024) não negam o entrelaçamento entre a cibercultura e a cultura digital, pois não compreendem como fenômenos hierárquicos, mas interconectados de maneira articulada e horizontalizada. Esses entrecruzamentos revelam a continuidade dos elementos culturais com suporte no digital. São compartilhados, como uma espécie de “*continuum*” (Santaella, 2003b, p. 46), um ponto que dá continuação ao fundir e dividir os elementos adicionados ou perdidos nas vicissitudes culturais. Nesse processo, assim como funciona o sistema de um organismo vivo, acontecem adaptações e recombinações nas produções simbólicas na aproximação com o digital, seja on-line e off-line, entre espaços físicos e virtuais, uma cultura integra parte de outra (Baratto; Crespo, 2013).

Frente a isso, tendo em vista esse “ecossistema de subculturas” (Costa, 2003, p. 54) e a multicomplexidade dos reajustamentos nos imbricamentos das produções culturais, não restritas somente ao digital, adoto, neste estudo, o termo culturas digitais – no plural – (Lucena, 2016; Bollmer, 2018). Para nós, do grupo ECult, com base em Certeau (1998), entendemos que as operações culturais no digital acontecem por movimentos plurais e indeterminados e, por sua vez, presentes nas práticas de apropriações dos sistemas disponíveis. Por consequência, o espaço virtual é um território não apenas habitável às maneiras daqueles que ali ocupam, mas

também é cambiante, variável e pode ser “tomado de empréstimo por um passante” (Certeau, 1998, p. 48). Essas estratégias de apropriação revelam os processos de ocupação, partilha, interação, comunicação, produção e participação no cenário explorado.

Enquanto processos recombinantes, acontece na amálgama dos constituintes culturais para mesclar as práticas sociais e configurar os mecanismos de circulação, distribuição, compartilhamento e produção nas redes (Lemos, 2009b). Tais transformações redimensionaram os intercâmbios operacionais dos atores sociais, bem como as relações dos espaços-tempos. Para, Bruno (2021, p. 135) esses elementos se caracterizam como “[...] uma cultura plural, múltipla, plástica e híbrida”, porque acontece no cruzamento dos movimentos integrativos, potencializados no devir e na imprevisibilidade. Desse modo, conforme defende a autora, a cultura digital não se reduz ao uso das tecnologias, pois potencializou mudanças emergentes nas relações com conhecimento e com as informações no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, as transformações provocadas pelo digital levam a uma reconfiguração das manifestações culturais na infância, o que não implica em uma substituição, mas a hibridização das produções e apropriações do espaço virtual. Assim, apesar de fixar o olhar para as práticas diretamente da perspectiva das próprias crianças, ouvindo suas vozes dos lugares ocupados, ou melhor, reivindicados, não significa que não exista tensões, implicações e os vários desdobramentos advindos das estruturas e estratégias impositivas emergidas desse complexo interativo que é a realidade das infâncias contemporâneas. Entretanto, inspirada em Certeau (1998), tenho-as aqui como narradoras dos seus discursos, sobretudo, reconhecendo-as como agentes de anúncio das operações e desvios constituídos no virtual para fins próprios e, além disso, habitantes dos espaços explorados para intensificar, ressignificar e transformar as experiências e estratégias de coexistência, não se reduzindo apenas à manutenção das redes tensionadas no dilema do determinismo técnico impositivo e fronteiras rígidas.

Nessa perspectiva, é possível inferir o digital como território utilizado para a demarcação de existencialidades das crianças, já que delineiam as linhas de fugas, rupturas, estratégias de criação e outras significações (Deleuze, Guatarri, 1995; Bonilla, 2019). Essas táticas de apropriação anunciam a pluralização das produções culturais que se hibridiza a partir de pequenos atos de resistência e subversão, manobrando sistemas restritivos na abertura de traços, margens e deslocamentos (Certeau, 1995). A experiência prática delas revela uma organização sincrônica, trajetórias indeterminadas, aparentemente, desprovidas de sentido porque não é considerada coerente ou em conformidade com as ocasiões constituídas. Assim, a multiplicidade dos esquemas de ações na era digital, enquanto ponto referência de organização

precipuaemente combinatória e transgressora, altera e, simultaneamente, amplia, os repertórios culturais que se mesclam, como um mosaico, em elementos diversos nas práticas cotidianas.

Portanto, a inventividade do universo infantil no virtual anuncia processos culturais constantemente apreendidos e transformados em elementos lúdicos pelas crianças. Enquanto agentes de participação, negociam e alteram constantemente as próprias produções culturais e, assim sendo, as estratégias no virtual evidenciam formas de enfrentamentos e reivindicação de escuta. As configurações da realidade mobilizadas pelas infâncias presentes na era digital anunciam as inúmeras manifestações incitadas pela imersão com as tecnologias e ressignificações dos espaços-tempos. A proximidade com as culturas digitais disponíveis na ambiência virtual, constitui-se como uma oportunidade de ampliar produções singulares e, em contraste, anunciar formas de engajamentos caracterizadas pela intensificação das interações estabelecidas na produção cultural com os pares refletidas de maneira distinta e complexa.

5.2 A PRODUÇÃO DAS CULTURAS DIGITAIS PELAS CRIANÇAS

Os elementos presentes das culturas digitais são cada vez mais parte das experiências do público infantil. Enquanto produtoras agentes e ocupantes de um território privilegiado – o espaço virtual direcionado aos adultos –, revelam agenciamentos e táticas de resistências nas maneiras de negociar e se apropriar dos repertórios disponíveis. Com base nisso, o debate proposto neste tópico anuncia o lugar das crianças na produção das culturas digitais. Estas, enquanto marca dos processos de intensificação das interações com as tecnologias móveis, revelam que os grupos infantis incorporam e recriam os pontos de referências conforme interesses próprios inaugurando uma outra amplitude dimensional dessa aproximação.

Hoje, ao observar as reconfigurações interativas decorrentes dos processos de digitalização, compreendo que as produções culturais das crianças provocam outros modos de existência, modifica paisagens e institui o virtual enquanto terreno de aventuras. As manifestações na reivindicação deste cenário forjam formações complexas, acontecimentos relacionados e ainda, conforme aponta Menezes (2013), provoca o surgimento de novos modelos culturais. Enquanto sistemas simbólicos presentes nas práticas sociais, a experiência mediada pelas tecnologias toma como ponto de referência as culturas digitais previamente existentes. E, ao constatar isso, presenciam um conjunto de atitudes, comportamentos e repertórios estruturados para reelaborar os elementos acessados de acordo com suas especificidades e referências com a intenção de habitar e ocupar o digital às suas maneiras.

Essas operações se constituem, como contrasta Certeau (1995), enquanto marcas de reivindicação do reconhecimento das práticas culturais. Assim, compreendo que as infâncias são parte de um grupo marginalizado que estão em diferentes margens, mas que encontram diversas formas de escapar (Menezes, 2013), e com base nisso, entendo o ato de reivindicar como resposta à negação dos trajetos de experiências no espaço virtual. Entretanto, apesar de ter como foco o cenário contemporâneo, reconheço que o ato de concebê-las como seres relativamente incapazes é herança de um contexto histórico longo. Em concordância, Sarmiento (2008), utiliza o termo negatividade para se referir ao processo social dessa negação. Para o autor, a negatividade sempre esteve historicamente consolidada na desconsideração das características singulares de condições dos grupos infantis na sociedade. Ao mesmo tempo em que houve na modernidade (e ousa afirmar que ainda há) o esforço de implementar um conjunto de interdições e prescrições a fim de regulamentar fatores estruturais excluindo as suas especificidades, ações e capacidades, tendo por argumento a incompetência dessa geração.

Ao longo dos anos a classificação desse grupo como subalterno se deu em decorrência da condição etária que direcionou a concepção de infância e criança com base no estatuto diferencial herdado das variações históricas⁴⁵, classificando-as enquanto seres incompletos, não socializados, espelhando a incompletude e dependência nessa fase. Conforme elucida Ariès (1973), por muito tempo, a infância foi algo inexistente, especialmente antes do século XVI. Isto é, não havia o reconhecimento dos estágios de desenvolvimento, as especificidades dessa fase e, como consequência, iniciavam a participação no mundo adulto de maneira precoce.

No século XVII, surge a concepção de infância na classe dominante com uma observação mais pontual das particularidades. A partir disso, há o seu reconhecimento enquanto ser pequeno, frágil, dependente e fraco, dando origem ao cuidado e proteção, pensando no que elas poderiam vir a ser na fase adulta. A rotulação de inaptidão e sujeito incapaz provocou a valorização de um aprendizado para formar cidadãos ativos, civilizados e proporcionar orientação com base na disciplina e difusão da cultura, havendo ainda um distanciamento do respeito aos elementos constitutivos e particulares (Nascimento; Brancher; Oliveira, 2008).

Entre os séculos XVIII e XIX se concretiza, ainda fortemente nas famílias aristocratas, uma diferenciação das especificidades comparadas aos adultos. No entanto, nas classes mais baixas, as primeiras definições prevalecem e, conseqüentemente, motivou a exploração de mão de obra infantil durante a industrialização (Sarmiento, 1997). Desse modo, o conceito de

⁴⁵ Não tenho como objetivo neste tópico trazer uma análise exaustiva do processo histórico do conceito de infância e sim evidenciar que sempre houve, conforme denomina Sarmiento (2008), a negatividade das especificidades de protagonismos dessa geração, ao mesmo tempo a falta de reconhecimento das subjetividades existenciais delas.

infância, conforme Buckingham (2007), teve definições diversas e ao mesmo tempo contraditórias. Os pontos marcantes mencionados evidenciam como a infância está constantemente inserida em contextos de instabilidade e ambiguidades e, notavelmente, sendo construída e reconstruída nos múltiplos acontecimentos e lugares, anunciando sua emergência.

O transporte dessas marcas do tempo, historicamente e socialmente construídas, estipularam as possibilidades de interações e exprimiu, na maioria das vezes, contradições no extrato dessas complexidades. Diante dos episódios históricos mencionados brevemente, sublinho, conforme as pontuações de Sarmiento (2003), as marcas inscritas nesta geração no decorrer dos anos. Essas marcas circunscreveram traços diferenciais classificando-a como objeto de inculcação de valores, normas e comportamentos para as práticas sociais consideradas “adequadas”. Essa prescrição e normatização esteve presente também nos estudos científicos de diversas áreas, tal como a Biologia, Psicologia e Medicina. Consequentemente, teve como base de análise a capacidade cognitiva, o desenvolvimento e o processo de aprendizagem e, com efeito, esse esforço corroborou o controle do adulto e das instituições sobre as crianças, por meio de vários dispositivos com a justificativa da inexistência de uma capacidade racional.

Em meados do final do século XX inicia um movimento de reconhecimento das produções culturais infantis pelos sociólogos e antropólogos de países da Europa e América do Norte e, posteriormente, no Brasil. Assim, surge tanto a Antropologia da Criança (Cohn, 2005, 2013) quanto a Sociologia da infância (Corsaro, 2005, 2011, 2019, 2021; Delgado, Müller, 2005; Kramer, 2002; Montandon, 2001, Prout, 2010ab; Quinteiro, 2009; Qvortrup, 2010; Sarmiento, 2008), com objetivo de compreender essa geração nos processos de subjetivação. Em destaque, questionar as demais áreas pertencentes ao campo da saúde, problematizando as abordagens positivistas, para efetivar uma releitura da inflexão conceitual, questionando ainda exclusão das singularidades das infâncias e, sobretudo, ampliar o olhar para experiências plurais e socioculturais deste público. Portanto, desconsidera a noção de uniformidade da infância, visto que, por muito tempo foram classificadas como um grupo homogêneo e, como resultado, houve a generalização das características etárias e um excesso de valorização dos espaços estruturais como marcadores do “ofício” de ser criança (Abramowicz; Oliveira, 2010).

Os estudos de ambos os campos consideram a criança como atores sociais no protagonismo de suas particularidades, com autonomia de produção cultural própria que não é subalterna ou condicionada à autoridade adulta (Cohn, 2005) e a “infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (Sarmiento, 2008, p. 7). Acima de tudo, reconhece a pluralidade deste grupo, e por isso adoto aqui o termo “infâncias” no plural. A

partir disso, as teorias sociológicas e antropológicas das infâncias desvencilharam-se da doutrina individualista e da concepção das crianças como objeto das ações institucionais e adultocêntricas, isto é, como sujeitos que internalizam os conhecimentos e habilidades dos adultos. Pautando-se, sobretudo, na perspectiva da abordagem interpretativa, sugerindo a constituição de outras formas de participação na estrutura social existente. Em destaque, as culturas são construídas e afetadas por elas a partir das interações cotidianas.

Assim, esse campo teórico defende que as crianças não são produzidas pelas culturas, mas sim produtoras, porque (re)elaboram sentidos singulares e compartilham plenamente a autonomia cultural nas vivências (Cohn, 2005), denominando esse fenômeno como culturas infantis (Corsaro, 2011) ou cultura das infâncias (Sarmiento, 2008). O foco central, independentemente da variação quase imperceptível dos termos, está alicerçado numa abordagem interpretativa das experiências nas infâncias. Com efeito, questiona as classificações da perspectiva biologicistas, e as atribuições institucionais e familiares, tendo em vista que suas produções culturais nos processos não institucionalizados (Sarmiento, 2008).

O aspecto central, alude Corsaro (2011), é olhar para as estratégias de participação nas rotinas diárias dentro dos grupos infantis. Por meio das interações diárias, tornam-se membros do que o autor chama de cultura de pares no compartilhamento de momentos, brincadeiras e outras formas de socialização. Nesses momentos, as crianças reinterpretem os cenários explorados, efetivando o que ele denomina de reprodução interpretativa. Esta acontece na interpretação e intervenção singular do mundo adulto, contribuindo por meio de negociações na produção cultural criativa e alargando os repertórios infantis pertencentes aos grupos.

No entanto, as proposições de Corsaro (2011) não tiveram como base à análise a ocupação do espaço virtual pelas crianças. Pensando nisso, entendo que o esforço da reprodução interpretativa acontece de maneira mais complexa na atuação infantil no digital, devido a amplitude dos entrelaçamentos culturais e a dupla referenciação de repertórios – não se resumindo apenas nas referências dos adultos – aspectos que mencionarei mais à frente. Por isso, prefiro aqui o termo apropriação inspirada nas proposições de Certeau (1995). Assim, entendo que elas continuam enriquecendo as interações com os pares, mas que essa interação acontece de forma mais abrangente e, por isso, levei em conta os seguintes traços diferenciadores: **i) mudança na rotina** – a inserção das tecnologias digitais gerou mudança na rotina das crianças, bem como nas formas de negociação e nas interações grupais; **ii) experiências de socialização** – acontece tanto dentro quanto fora do espaço virtual; **iii)**

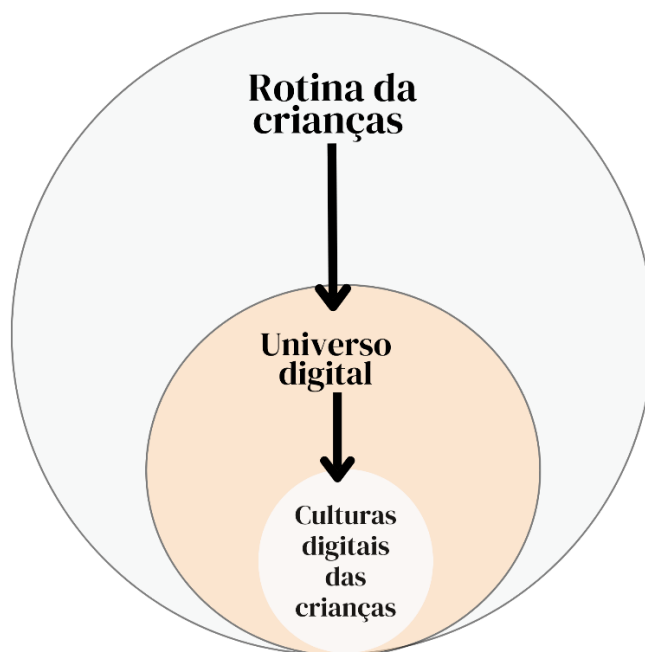
elementos culturais disponíveis – há uma variedade de elementos culturais para além da referenciação do mundo adulto.

Assim, para explicar a produção das culturas digitais produzida pelas crianças, adoto os pressupostos da Sociologia da Infância e Antropologia da criança ao considerar que, os modos de inserção do público infantil nas culturas (digitais) anunciam os efeitos da dimensão de uma produção cultural singular na infância. Para ilustrar melhor, o digital é majoritariamente demarcado como um território estruturado para e pelos adultos, mas é ocupado por uma prática reivindicativa pelos grupos infantis. Neste sentido, constitui-se como um espaço com características instituídas, com significados identificáveis, dotado de valores socioculturais, devido ao conjunto de significações ali postas. Ao interpretá-lo, de modo especial, conferem-lhe outros sentidos e objetivos de uso, reelaborando, de acordo com as suas necessidades, especificidades, interesses e imaginário com caráter próprio (Brougère, 2010; Menezes, 2013).

Entretanto, não nego que o espaço virtual possui uma referenciação dupla: repertórios dos adultos e repertórios voltados para as crianças (feitos pelos adultos). Na aproximação, criam estratégias de interpretação das referências contidas ali, pois dispõem de um acervo posto e, nessas circunstâncias, compreendem o funcionamento, ou melhor, a função, e, ao mesmo tempo, atribuem valor simbólico ao suporte que ganhará novos significados. Nesse sentido, há uma estreita associação entre a **função** (funcionalidade previamente atribuída) e a concessão de um valor **simbólico** (significação singular produzida), ampliando a dimensão funcional conforme os interesses, desviando do uso habitual na releitura do cenário (Brougère, 2010).

Dessa maneira, o estar no digital pressupõe a interpretação e apropriação dos artefatos previamente existentes. Os mecanismos de elementos disponíveis desafiam por meio da confrontação com repertórios diversos e variados, como uma espécie de banco de imagens, captam novas produções. Em suma, o universo digital é parte das rotinas das crianças, e, ao ter acesso aos materiais disponíveis, não se contentam em explorar passivamente as características previamente atribuídas, pois ao dominar a multiplicidade de elementos, a fim de captar as produções estabelecidas, propõem formas de engajamento diferente do contexto atual e não se apropriam das representações de maneira idêntica, produzindo culturas digitais com traços distintos (Brougère, 2010; Corsaro, 2011). Isto é, não se limitam a interiorizar ou imitar, pelo contrário, também começam a ser parte daquele espaço existente como elemento do cotidiano, e, com isso, negociam e produzem repertórios culturais próprios, como mostra a figura a seguir.

Figura 24 – O universo digital enquanto elemento das rotinas das crianças



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A agência infantil acontece coletivamente por meio da participação na sociedade. Dentre os elementos que compõem suas rotinas está universo digital, que é apropriado de uma cultura maior a fim de endereçar e transformar os aspectos identificados na atuação conjunta. Isso mostra que os artefatos do espaço virtual não é uma exclusividade dos adultos, porque as crianças produzem, compartilham e refinam este território e, aliado a isso, resistem às regras impostas. Acima de tudo, esta articulação não somente compõe como proporciona as mudanças das apropriações ativas e, como tal, a criam, inovam, ajustam e efetivam manifestações.

Por isso, com base em Certeau (1995), entendo que esse esforço tem papel operacional, ou melhor, o objetivo das operações mobilizadas, enquanto ação criativa realizada no cotidiano. Neste caso, a presença das crianças no digital anuncia maneiras de resistir, manipular e modificar este espaço cultural e normas estabelecidas, mesmo com a imposição de limitações e regras, elas substituem e reinterpretam. Na oportunidade, modificam as representações de traços manipuláveis por meio das estratégias de negociação nas interpretações próprias das estruturas dos elementos disponíveis. Em razão disso, engajam de modo particular, ao explorar as pistas, incorporar e transformar as referências no digital a partir das intenções dos grupos de pares e, de certa forma, deixam uma marca especial na multiplicidade de complexos interativos.

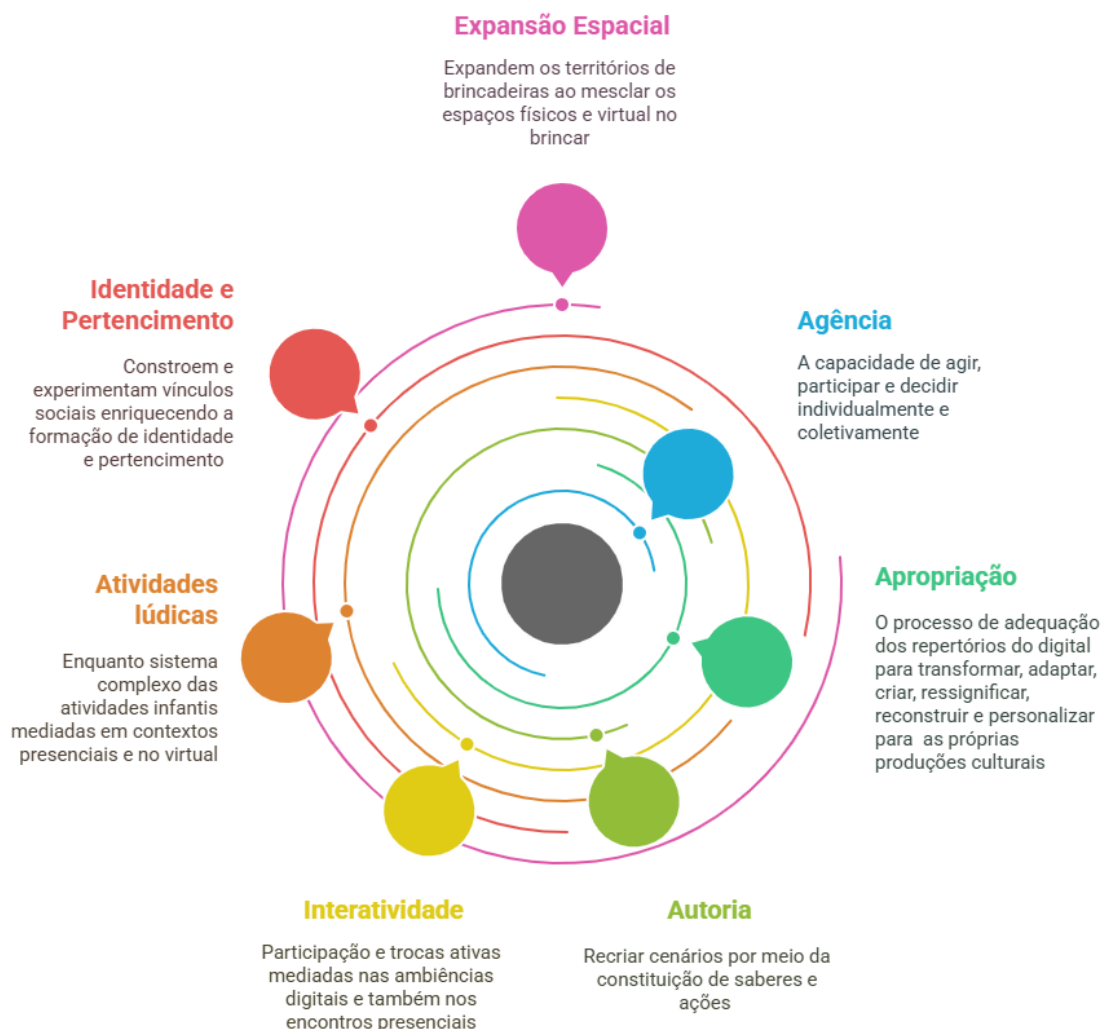
Essa marca acontece na tentativa de reelaboração das culturas digitais postas, concebendo, produzindo e transformando as representações conforme os interesses e

imaginários. Esse mecanismo de apropriação cultural pressupõe confrontação das disposições e com as referências exploradas, captam novas produções. As fontes no digital são diversas, em meio às especificidades, seja imagens, significados ou símbolos, há o trânsito constante em diferentes canais e, com isso, há o suporte de ação para a manipulação lúdica (Brougère, 2010).

Assim, ao defender e ter como proposição a existência das culturas digitais forjadas de maneira singular pelas crianças, entendo que há um conjunto de regras e significações particulares produzidas em seus contextos. Por isso, em vez de direcionar o olhar para os repertórios dados, é necessário focar na emergência da produção efetivadas por elas no virtual que, em decorrência do aumento de intensidade de protagonismos com as tecnologias móveis, vêm enriquecendo e sendo progressivamente parte das atividades lúdicas. Isso mostra a ampliação gradativa das manifestações providas pela diversidade de ações para além das brincadeiras com os pares. À medida que a criança cresce, isto é, com o avançar da idade, conseguem materializar as intencionalidades de maneira mais efetiva. Como constatei em meus estudos anteriores (Oliveira, 2021a), quanto menor é a faixa etária, maior é o controle dos pais e responsáveis das performances com os aparelhos e, conseqüentemente, o direcionamento dos repertórios.

Dessa maneira, à medida que crescem, a marca dessa geração no digital acontece de forma mais expressiva, tomando como denominador os traços distintivos que circunscrevem os elementos simbólicos assinalando características de referências distintas. Pensando nisso, procurei identificar as características estruturantes dessa produção, ou melhor, os elementos constitutivos originados da manipulação das tecnologias móveis e a constante presença no espaço virtual, sozinha ou com os pares, porque diante dos conteúdos complexos e estruturados, são convidadas a decifrar os códigos ali presentes e, ao assimilar, acionam outros campos advindos dos pontos de referência exclusivos das infâncias, como mostra a figura a seguir.

Figura 25 – Elementos estruturantes das culturas digitais das crianças



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

- **Agência**
É a capacidade de agir, participar e decidir, individualmente e coletivamente, na sociedade por meio das produções culturais. A apropriação e agenciamento são dois conceitos interligados tanto nas produções de Corsaro (2011) quanto nas de Certeau (1995). Este com uma abordagem na perspectiva de resistência e subversão social, aquele nos estudos das interações e significação das produções culturais nas infâncias. No entanto, de modo similar, os dois reconhecem como maneira de agir singular e transformar a sociedade. Por isso, inspirada em ambos, compreendo que a agência infantil no digital ocorre na apropriação dos produtos culturais, nas estratégias de descobertas, tomada de decisão, protagonismo e negociação constante, pois, não ocupam passivamente o espaço virtual. A partir disso, também revelam formas de resistência, ao prover rupturas e reconfigurações enquanto protagonistas culturais.
- **Apropriação**

Acontece nas operações cotidianas no intuito de adquirir para si e os grupos de pares envolvidos os elementos das culturas digitais preestabelecidas originalmente, implicando na tentativa de modificação dos cenários postos. Desse modo, refere-se ao processo de ocupação e adequação dos repertórios antecipadamente previstos pelos sistemas culturais explorados. Com base em Certeau (1995), reconheço que o ato de apropriar das crianças mobilizado no digital envolve habitar o espaço virtual e, simultaneamente, interagir com os produtos disponíveis de modo a reinterpretar, transformar, modificar, adaptar criar, ressignificar, personalizar e reconstruir por meio de táticas subversivas. Ao fazer isso, por meio da capacidade de resistência, transformam as experiências e atribuem outros sentidos a aqueles previamente traçados, anunciando assim estratégias de agenciamentos singulares

- **Autoria**

Diante das interações em contextos físicos e presenciais, ao (re)criar cenários, as crianças mostram produções singulares. Desse modo, a autoria se constitui como saberes e ações práticas no esforço de ser parte da sociedade e construir referenciais próprios (Oliveira, 2021a; Souza, 2019). Os significados instituídos nas autorias infantis são elaborados nas experiências diárias com sistemas simbólicos e significações singulares que edificam as culturas digitais infantis. No contato com o virtual, como uma espécie de experimento lúdico, elas produzem constantemente repertórios do/para universo infantil por meio da invenção, produção, experimentação, originalidade e compartilhamento. Logo, a autoria é instituída da capacidade de intervir, explorar e atribuir outros sentidos a este universo.

- **Interatividade**

A presença no ambiente digital, em destaque na modalidade on-line, amplia as possibilidades de interação de maneira fluída, dinâmica e contínua na infância. Conferindo especificidades, engendram modos singulares de interagir, construindo redes e trocas constantes nos grupos de pares, compartilhando interesses em ações mútuas (Lucena, 2004; Silva, 2000). Nesse sentido, a interatividade nas práticas das crianças acontece nas trocas ativas mediadas entre contextos virtual e presencial, com redes tecidas nos cenários interativos físicos e digitais. Em outras palavras, esse elemento se manifesta na participação ativa que, em sua amplitude, evidencia a capacidade do público infantil de influenciar, alterar, intervir, compartilhar, engajar, conectar e construir nas ambiências protagonizadas, implicando em dinâmicas com características distintas e propostas nos sistemas de trocas e significações.

- **Atividades lúdicas**

Enquanto sistema complexo das práticas infantis, as atividades lúdicas são constituídas dentro e fora do virtual. Tocar em telas, arrastar os dedos e navegar pelos diferentes conteúdos devido à facilidade que as tecnologias portáteis proporcionam para a apropriação singular nos modos de viver a cultura digital (Couto, 2013). Em suma, cria-se uma outra forma de interagir de maneira prazerosa com essas interfaces ao intensificar as atividades rotineiras criativas, descobrindo, explorando e brincando. Com os aparelhos em mãos, acessam jogos, se divertem, improvisam, fantasiam, imaginam e elaboram novas regras. O aspecto central está no desenvolvimento de atividades nas rotinas de caráter lúdico, atravessadas pelo digital, sobretudo, com intuito de ampliar as experimentações e efetuar mudanças nos espaços-tempos, enriquecendo as interações e trocas coletivas nas tramas dos acontecimentos.

- **Identidade e pertencimento**

A variedade de interações no virtual engaja o vínculo social entre grupos. Essas trocas grupais têm como principal elemento como os indivíduos que atuam ali identificam a si mesmos e os demais escolhidos para ser parte das trocas grupais (Taylor, 2009). Desse modo, as crianças constroem e experimentam suas identidades na relação com o universo digital, seja explorando jogos, redes sociais e aplicativos diversos. Com a intensificação da presença, elas criam imagens de si mesmas, expressando e enriquecendo diferentes aspectos da identidade nas relações individuais e em grupo. Na oportunidade, ao identificar os pares com interesses em comum, intensificam a construção de laços e amizades, bem como de pertencimento, especialmente por se sentirem parte de comunidades com gostos e repertórios semelhantes.

- **Expansão espacial**

O espaço virtual, hoje, se constitui como mais um território ocupado pelas crianças. Isso permite, como discutido na seção anterior, um rearranjo nas dimensões espaciais exploradas. Diante disso, vão além das fronteiras estabelecidas, e anunciam as possibilidades das atividades lúdicas mediadas pelo hibridismo entre o físico e o virtual, bem como a garantia de uma dupla presencialidade. Esses entrelaçamentos permitem que a experiência do público infantil seja ampliada, como uma espécie de continuidade na fusão desse encontro, em que o *playground* comum, na estrutura que conhecemos, abarca mais equipamentos advindos do ambiente virtual, expandindo as possibilidades e repertórios das brincadeiras. Nessa intersecção, o balanço não é apenas o artefato material tangível, mas também o jogo digital escolhido na brincadeira, integrando assim, oportunidades para complementar e ampliar o brincar.

Assim, os esquemas que constituem os elementos das culturas digitais das infâncias, revelam os modos como se apropriam e transformam as referências dispostas. Hoje, marcada por diferenciações, se comparada as dos adultos, mas, ainda assim, carrega consigo algumas características em comum. As operações concretas estabelecidas pelas atividades lúdicas intensificam as estratégias de participação originadas de experiências iniciadas pela aproximação, muitas vezes, não intencional, nos primeiros anos de vida, e, com o passar dos anos, em decorrência de uma familiaridade, os aparelhos móveis ganham *status* de portadores de significações e ações. Estas são atribuídas no observar, experimentar e manipular os cenários do virtual, pressupondo interpretar a significação dada, conceder novas e anular outras. Dito de outra forma, as crianças tentam desenvolver uma autonomia na função do agir com os objetos, adaptando os elementos oriundos daquilo que é imposto e, efetivamente, fazem vários usos a partir de negociações, mesmo com as restrições dos materiais preliminares, manifestam, por meio dessa transformação, atos de manifestação e subversão não aceitando imposições.

Esse cenário anuncia o papel da criança enquanto protagonista e agente de transformação e a emergência do contexto o qual está inserida. Ao terem contato com as interfaces tecnológicas e, conseqüentemente, acesso às redes, buscam seus lugares nas culturas

digitais e, de modo especial, atribuem significados à essa experiência, explorando elementos ricos que permitem construir novas características e, ao mesmo tempo, sincronizar às produções culturais existentes. A necessidade do olhar implicado que este estudo se propõe emerge da aproximação com as interlocutoras e atividades lúdicas mobilizadas por elas, para entender as maneiras como negociam, subvertem, enfrentam obstáculos, realizam e se apropriam do espaço virtual, sendo capazes de realizar e traçar suas próprias produções culturais (Becker, 2017).

A partir dessas ponderações, procurei mostrar aqui como as crianças reelaboram as culturas digitais postas, isso porque, ao estudar o conceito, identifiquei que o universo adulto, bem como os aspectos econômicos, políticos, educacionais e sociais, é adotado como principal característica de argumentação sobre a era digital, raramente usa-se a perspectiva das vivências do público infantil. Embora, inegavelmente, as negociações mobilizadas pelos grupos infantis estabelecidas nas relações sociais evidenciem a necessidade de reconhecimento do seu protagonismo no lugar social e político, seja em espaços físicos ou virtual. Enquanto marcas de performances cada vez mais plurais, como uma espécie de manifesto, anunciam a intensificação das atividades lúdicas nas vivências e episódios de brincadeira, tornando o contexto do espaço ocupado enquanto território político de denúncia de ausências e enunciação da mudança do universo das crianças de acordo com os interesses próprios.

5.3 O BRINCAR NA ERA DIGITAL

O contato com o universo digital pelas crianças anuncia performances singulares que, de certa forma, apresenta o complexo de significados culturais mobilizados nas práticas cotidianas. As mudanças constantes dos aparatos tecnológicos, assim, influem diretamente nos modos de brincar e se divertir, ampliando os contextos de brincadeiras e estabelecendo outras relações culturais. Se antes era comum brincar de amarelinha pega-pega, esconde-esconde, hoje, também é possível inserir um jogo on-line nos momentos de interação com pares e enriquecer os artefatos adotados nas atividades lúdicas – para além dos materiais e artefatos já conhecidos. Dessa maneira, o digital se torna espaço de apropriações híbridas, sobretudo, por ser um vasto território que redimensiona espaços-tempos e possibilita a continuidade dos episódios lúdicos, enriquecendo as experiências não reduzidas apenas às atividades analógicas.

O brincar vem sendo alterado pelo atravessamento das tecnologias digitais durante a infância. De modo geral, conforme aponta Souza (2019), a relação entre a criança e o brincar e os espaços-tempos sofrem constantemente mudanças e variações ao longo do tempo. A aproximação deste público com o digital revela outras dimensões das brincadeiras, como evidencia a fala do Artur – participante deste estudo – ao mencionar o jogo enquanto atividade lúdica que é parte dos momentos de brincadeiras em grupo. Esse registro revela a apreensão do universo simbólico do espaço virtual e a apropriação dos elementos que reconfiguram as interações e reelaboração das experiências.

Arthur: Lá onde você quer morar, o pessoal não brinca e não se junta para jogar e brincar junto. Aqui temos Wi-Fi da academia e do salão de festa e dá para juntar todo mundo como a gente faz e brincar de muitas coisas diferentes. Se eu fosse você...não me mudava.

A relação da importância do brincar para os contextos culturais é abordada por diversos estudos (Carvalho; Pedrosa, 2004; Carvalho; Pontes, 2003; Pontes; Magalhães, 2003; Bichara, 2015; Cotrim; Bichara, 2013; Fortuna, 2019; Kishimoto, 2014, dentre outros) enquanto experiência essencial para a infância. Nesse sentido, o brincar possui uma dimensão ampla e multifacetada interligada, dotada de significação social, possui particularidades e é experiência que permite a interpretação do mundo, construir realidades alternativas daquela vivida e, por sua vez, a criança conhece a si mesma e o universo ao redor. Por tais razões, conforme Kishimoto (2014), é difícil elaborar uma definição que englobe a multiplicidade de manifestações das ações brincantes devido às peculiaridades que circundam este fenômeno.

O brincar, de modo geral, é uma ação com intencionalidade livre, tensionada sem qualquer rigidez, iniciada e conduzida pela criança. Na oportunidade, o episódio de brincadeira permite estabelecer regras, compreender linguagens, desenvolver habilidades e capacidade imaginativa (Fortuna, 2019). No entanto, apesar de não ter objetivo estrutural, é considerada uma atividade séria, especialmente pelo significado que essa experiência possui na prática social e cultural, bem como a complexidade de significação envolvida, seja em contextos analógicos ou digitais. É tida como uma estratégia importante para a compreensão e desenvolvimento de comportamentos e também adaptar os ambientes os quais estão inseridas.

Para Souza (2019), o brincar se configura em algo mais complexo, incorpora diversas atividades e, de certa forma, abarca as brincadeiras, a exemplo, o brincar com um objeto para conhecer as formas, objetivos e o simbolismo. A partir disso, é possível elaborar ações lúdicas, e, na definição dessa autora, a brincadeira é o lúdico em ação. Com base nessa diferenciação,

há, portanto, estrutura preexistentes, conforme Brougère (1998), tanto na atividade lúdica quanto na brincadeira em geral. A brincadeira, em particular, enquanto episódio complexo, possibilita a criança a aprender contextos, seja sozinha ou com os pares, leva em consideração a cultura preexistente na atividade e o esforço de assimilar e personalizar os repertórios.

A criança brinca para controlar o universo simbólico, enriquecer tipos de aprendizagens, interações e momentos lúdicos. Ocorre de maneira natural com o esforço de compreender os processos de transmissão e assimilação. Primeiramente, se dá de forma leiga, especialmente pela imitação e, com o decorrer do tempo, adota-se traços singulares instituídos do conjunto de interações para as produções culturais próprias (Pontes; Magalhães, 2003; Bichara, 2015; Cotrim; Bichara, 2013; Souza; Becker; Bichara, 2022). Diante de tal proposição, com o olhar para o digital, entendo que as crianças, hoje, têm contato com tais aparelhos desde bebês e nos primeiros contatos miram o olhar para câmera, tentam pegar, morder, beliscar, isto é, são maneiras leigas de aproximação. À medida que crescem simultaneamente há um esforço mais intenso e significativo em compreender estes aparelhos e, por isso, exploram as funcionalidades a fim de ressignificar as representações simbólicas conforme seus interesses, seja com atividades simples como gravar um áudio, escrever uma mensagem ou atividades de cunho complexo como jogar on-line em grupo (Bedford *et al.*, 2016; Mallmann, 2019).

O brincar na era digital, portanto, tem caráter adaptativo e está fortemente presente no conjunto de comportamentos das crianças, por ser um artefato inserido nas interações sociais na infância, faz com que amplifique as fronteiras imaginárias, possibilita mudanças visíveis, eventos transitórios e transformações diversas. Apesar de ser uma ação multidimensional e da dificuldade de definição precisa, como mencionado anteriormente, Becker (2017, p.29) ressalta que é um fenômeno identificado pelas seguintes características: visibilidade; elevados níveis de atividades; combinações de movimentos, padrões motores, intensificação de expressões e variedade de sequência comportamental. Com base nisso, chamo atenção, inspirada em Bichara *et. al.* (2009), que justamente pela sua multidimensionalidade, não há uma universalidade em sua definição, tendo em vista a diferenciação plural do evento no cotidiano.

Pensando nessa complexidade, Becker (2017) procurou entender as formas de apropriações das tecnologias pelas crianças nas atividades lúdicas e, por isso, ao analisar o brincar, mapeou os critérios identificadores da brincadeira com base nos autores Krasnor e Pepler (1980), Gray (2009) e Burghardt (2005). Considerando o contexto do brincar na era digital desta pesquisa, a classificação de Gray (2009) é a que mais se aproxima dos parâmetros identificados nas minhas observações com as interlocutoras do estudo em campo, dentre eles

estão: (1) autoescolhida e autodirigida, (2) intrinsecamente motivada; (3) estruturada por regras mentais; (4) imaginativa e (5) produzida de forma ativa e alerta (Gray, 2009, p. 480).

O primeiro critério evidencia que a brincadeira é uma atividade autoescolhida e autodirigida, em que as crianças escolhem o que fazer por livre e espontânea vontade, propõe regras conforme seus interesses, e a decisão acontece em *prol* dos pares. O segundo critério se refere à motivação intrínseca no ato de brincar com a tentativa de elaborar objetivos e alcançá-los nas interações lúdicas. Já as regras mentais, terceiro critério, como chama o autor, não pode ser confundida com rigidez, pelo contrário, são originadas de atividades livremente escolhidas e exige um esforço de como as ações devem ocorrer, mas não dita cada decisão. O quarto critério é a imaginação e fantasia, em que no brincar ocorre pelo contato com enredos e personagens, vivenciar representações de eventos e situações presentes ou não no mundo real. Por fim, a produção ativa, último critério, é a consciência do comportamento intencional, com objetivo de manter a atenção voltada às interações brincantes na experimentação do dia a dia.

Ao adotar o digital como mais um território para as brincadeiras, com base nas minhas observações em campo, percebi que as interlocutoras escolhem os repertórios conforme seus interesses e de maneira coletiva e reestruturam a referenciação disponível. A motivação de estarem juntos na mesma ambiência, a exemplo, para explorar jogos on-line, provocava a interação de forma mais intensa na tentativa de compartilhar conhecimentos e alcançar os objetivos, sejam estes do próprio jogo ou criados pelos grupos. Apesar de elaborarem intenções e estabelecerem regras, as atividades mobilizadas não detinham estruturas rígidas, pelo contrário, eram decididas livremente pelos pares com intuito de proporcionar momentos de diversão. Na oportunidade, o estar “dentro” do jogo, desbravar os cenários e escolher personagens, roupas e lutar contra os inimigos, dentre outras ações, enriquecem, por meio dos ambientes imersivos, a imaginação e fantasia na criação de mundos, histórias, descobertas e interação. E, com base no último critério, identifiquei que as crianças têm consciência dos comportamentos acionados e mantêm a atenção durante as atividades lúdicas promovidas.

Ao verificar os fatores contextuais das brincadeiras no digital, surge a necessidade de compreender os aspectos associados aos elementos da interação espontânea. Em destaque, como mostra as próprias falas das interlocutoras, estão os jogos. A despeito disso, Becker (2017) classifica os jogos on-line como atividades lúdicas que possibilita a hibridização das performances interativas de caráter competitivo, envolve o faz de conta. Seriam, portanto, uma atividade de complexidade competitiva, em que há vencedores e derrotados, com regras

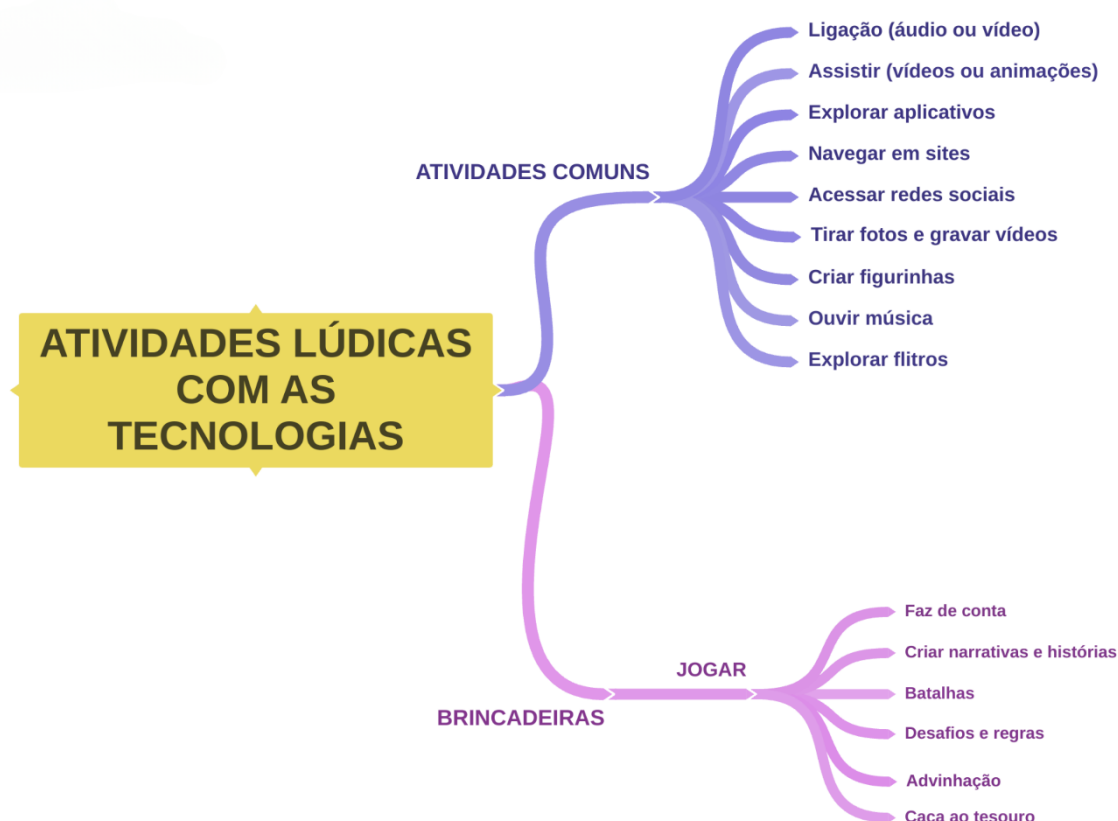
atribuídas e (re)criadas, cujos objetivos a serem alcançados envolve exclusivamente os parâmetros atribuídos previamente pelo grupo de pares na imersão com as tecnologias.

Assim, nesta investigação três aspectos são marcantes no cotidiano das interlocutoras: as brincadeiras, atividades lúdicas e os jogos. É necessário diferenciar conceitualmente esses termos que, embora sejam por vezes confundidos, possuem especificidades. As brincadeiras acontecem de forma livre e espontânea, no que condiz ao conjunto de fatos e atitudes e, de modo geral, não seguem uma lógica ou obediência de regras, mas contribui para a compreensão do contexto social, laços de pertencimento e amplia a capacidade de interpretação e socialização. A atividade lúdica envolve ações que abarcam a dimensão da cultura e permitem desenvolver imaginação e a fantasia, mas não se restringe às brincadeiras, pois abarca uma miríade de práticas no cotidiano. Com base nisso, o jogo, em sua variação, se classifica como um subtipo de brincadeira, porque possui critérios identificadores e características distintas, como regras definidas, normas de comportamento, objetivos, o que restringe parte das ações, tornando-o um elemento circunscrito, em destaque pela atribuição de papéis e cenários (Becker, 2017; Brougère, 2010; Kishimoto, 2014; Pontes; Magalhães, 2003; Huizinga, 2000).

De acordo com Becker (2017, p. 32), “[...] embora os jogos e brincadeiras possam ser considerados atividades lúdicas, nem toda atividade lúdica pode ser definida como uma brincadeira ou jogo de regras”. Assim, a autora classifica as atividades lúdicas como um parâmetro mais abrangente que inclui outras atividades, as brincadeiras e os jogos (estes como um subtipo tanto das atividades lúdicas quanto das brincadeiras). Por isso, ao pensar nas performances das crianças com as tecnologias digitais neste estudo, devido à variedade das redes fluxos de repertórios mobilizadas pelas interlocutoras, adoto o termo atividade lúdica.

Diante da intensificação da permanência on-line e da oportunidade de ampliar os espaços-tempos durante a imersão no digital, na conexão ininterrupta, as crianças participantes combinam o conjunto de elementos nas diversas categorias, seja jogos digitais, redes sociais e demais aplicativos. Nesse sentido, reconheço que esse agrupamento de ações se apresenta de maneira complexa, porque nem sempre são brincadeiras, mas sim uma atividade lúdica. Isto é, um ato considerado “sério”, a exemplo, procurar um *site*, não é classificado como brincar, mas pode ser considerado uma atividade lúdica que complementa e faz parte das redes fluxos de repertórios, e pode pertencer ou não, dependendo do contexto e da intencionalidade a qual a atividade com o aparelho acontece, aos episódios de brincadeiras. Na figura a seguir, pontuo algumas das atividades lúdicas recorrentes nas práticas das interlocutoras com os dispositivos móveis; e o “jogar” como principal componente da brincadeira dos nossos encontros.

Figura 26 – Exemplos de atividades lúdicas emergidas na prática das interlocutoras



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A atividade lúdica, conforme Brougère (1998), acontece no papel mais ativo da criança, à medida que a idade avança, o leque de atuações se intensifica e acontece não somente na brincadeira. O aspecto central está nas características diferenciais dos contextos e interesses próprios, seja sozinha ou em grupo. Assim, por meio da uma inserção mais acentuada no digital, consequentemente, protagonizando um papel mais ativo nas manifestações, enriquecem outras atividades além do brincar, assimilando, de maneira mais ou menos personalizada, e reestruturam as disposições existentes, controlando e ressignificando os repertórios explorados.

Brougère (1998, 2010) denomina esse conjunto de regras e significações próprias das atividades das crianças de cultura lúdica. Trata-se, segundo o autor, de um conjunto de procedimentos de referências dispostas que permitem a interpretação, tal como dos jogos e demais ações, e se apoderar dos elementos culturais. Com bases nisso, Becker (2017) em seu estudo procurou entender as formas de apropriação das tecnologias nas atividades lúdicas das crianças e, com base nisso, destaca que a ampliação da cultura lúdica na infância, acontece, sobretudo, pelo maior engajamento das negociações, protagonismos e compartilhamentos.

Além disso, as características sociais e técnicas do digital expandem os espaços-tempos e redimensionam os episódios lúdicos por possibilitar novos contextos de brincadeira.

Nessa perspectiva, as reconfigurações nas possibilidades interativas na infância com os ambientes digitais, articulam-se com os modos tradicionais de brincar como conhecemos e proporciona brincadeiras distintas. Nas experiências, presenciei episódios em que as interlocutoras simulavam ser protagonistas ou vilões, conquistar ilhas, criar cenários, escolher vestimentas, acionar poderes e encontrar os amigos nos mapas dos jogos. Assim, realizam a alternância de papéis, especialmente por estarem presentes em um outro espaço e estabelecer outros modos de atuar, sozinhas ou em grupo. Isso mostra que os gestos, emoções, narrativas e os cenários (re)criados são articulados com os materiais e artefatos já existentes e, diante das marcas essenciais das culturas digitais da infância, redimensionam os elementos constitutivos encontrados, ocasionando mudanças nas rotinas, ao expandir fronteiras e atuar neste universo.

O lugar que ocupam no espaço virtual possui um caráter dinâmico e fluído nas negociações diárias e possibilita a elaboração singular dos significados culturais. As tecnologias digitais são cada vez mais parte das interações do público infanto-juvenil, implicando no acesso participativo e colaborativo, mas também em mudanças incertas, sobretudo, pela imprevisibilidade nas tramas dos acontecimentos e os paradoxos que envolvem o fenômeno. No entanto, como Menezes e Couto (2010) chamam a atenção, as práticas lúdicas tradicionais não foram abandonadas em função do estar on-line, pelo contrário, estão aparecendo outras estratégias de brincar e características singulares próprias da ludicidade. São misturas que acontecem constantemente durante as explorações, anunciando outras formas de se relacionar, expressar, comunicar, experimentar, imaginar, criar e articular as relações na atuação contínua.

Tais aspectos transformam os modos como a infância é percebida e, a maneira, tal qual a conhecemos, ou melhor, conhecíamos, portanto, vem sofrendo mudanças diversas pela complexidade presente na era digital e a imersão intensa das crianças neste universo. A conexão do brincar e a brincadeira mudou e continuará mudando na relação do público infantil com os espaços (físicos e digitais), com demais indivíduos (especialmente os adultos) e os seus grupos de pares brincantes. A necessidade de conhecer essas mudanças, de certa forma, anuncia a emergência de entender as maneiras como se apropriam e ressignificam as culturas digitais e, ao mesmo tempo, os lugares ocupados neste cenário. Diante disso, este tópico evidenciou que as práticas lúdicas e as brincadeiras não foram extintas, pelo contrário, estão sendo ressignificadas, o que me leva a questionar o outro lado da polarização do discurso defendido por aqueles que anunciam a morte da infância e a extinção do brincar por conta dos aparelhos

tecnológicos – argumento ainda amplamente disseminado e firmado a partir de perspectivas idealizadoras, contraditórias, deterministas e excludentes advindas do lugar de domínio discursivo e, acima de tudo, do sentimento de nostalgia do viver a infância de modo tradicional.

5.4 A INSISTÊNCIA INCESSANTE NA “MORTE DA INFÂNCIA” EM SUA VERSÃO ATUALIZADA [o pânico moral continua]

Ao longo dos últimos anos, tornou-se corriqueiro o argumento de uma mudança radical da infância ou ainda seu possível desaparecimento. Discursos estes advindos das previsões apocalípticas em decorrência da atuação cada vez mais intensa desse público explorando o digital. É uma tese pessimista que apresenta as crianças como receptoras passivas, ao negar os papéis ativos delas em sociedade, sobretudo, não valoriza as suas produções culturais ao concebê-las como vítimas espectadoras. Considero, de fato, uma posição eminentemente contrastante com a discussão a qual venho desenvolvendo até aqui pelas ambivalências presentes, principalmente, no foco exacerbado apenas na restrição, ao desconsiderar as experiências e agências, nutrindo um determinismo vigente em ambas as discussões tanto acadêmicas quanto populares. Contudo, é crucial entender esse maniqueísmo ambivalente nesse fogo cruzado instituído nas tensões contemporâneas sobre as práticas do público infantil.

O anúncio da morte da infância não é algo recente. Há duas décadas o sociólogo Neil Postman (1999) proclamou seu fim na obra intitulada “O desaparecimento da infância”. Essa declaração teve como tese central a tecnologia como principal motivo de desumanizar e destruir a produção cultural e a comunicação das crianças. Esse desaparecimento ocorreu, conforme seus argumentos, devido à ruptura entre a fronteira do mundo adulto do universo infantil, tendo em vista que o controle da informação não seria mais possível, consequentemente houve uma exposição excessiva por meio das mídias, tirando-lhes a inocência – diluindo as fronteiras intergeracionais. Nessa perspectiva, esse cenário desafiou a imposição de limite dos adultos e permitiu-lhes ter acesso aos conteúdos ditos impróprios. Aponta ainda, a extinção das brincadeiras tradicionais, dos estilos de roupas infantis, declara também a homogeneização de lazer, linguagem, hábitos e de entretenimento enquanto elementos que apagaram a infância.

A partir de um escrutínio na obra de Postman, Buckingham (2007) destaca que, nas entrelinhas, o autor defende uma forma de conservadorismo moral, com argumento alicerçado no viés paternalista convencional, ao anunciar que os tempos de inocência e de dependência, bem como a forma tradicional de criação dos filhos(as), foram solapados pelas mídias. Apesar de não haver muita distinção no que condiz aos tipos de tecnologia para anunciar o fim da infância, o autor atribui a culpa à popularização dos aparelhos tecnológicos de modo geral, em

destaque a televisão – eletrônico largamente disseminado na época. Dessa perspectiva, a tecnologia é vista como autônoma, exercendo uma influência determinante por si só, desconsiderando as forças presentes nas relações sociais e contextos vividos pelas crianças.

Essa simplificação também atingiu os videogames amplamente associados ao tipo de violência que Buckingham (2007, p. 68) chama de “imitativa” e de encorajar os jovens a copiarem as narrativas dos jogos, por consequência dos efeitos gráficos. De modo geral, houve um grande esforço por parte de pesquisadores em comprovar os efeitos negativos da utilização das tecnologias. Em resumo, a natureza do discurso defendido culpabilizou esses aparelhos pela diminuição de horas de sono, aumento do índice de obesidade e violência, depressão, ansiedade, prejudicar a interação social ocasionando solidão e isolamento, causar efeitos negativos para imaginação, prejudicar o desempenho escolar e o brincar (Mirín-Díaz, 2010; Fortuna, 2019).

A noção essencialista da infância e a responsabilização das tecnologias, como abordado até aqui, não é algo novo, e, hoje, muitas das preocupações ensaiadas tanto com a televisão quanto com os videogames, foram transferidas para o uso dos aparelhos móveis. Logo, também há o esforço constante em atualizar o discurso que proclama tanto a morte da infância como o fim da brincadeira na era digital. Pensando nisso, atualizo essa discussão a partir do livro considerado um *best seller* chamado “A geração Ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais”, do psicólogo social Jonathan Haidt. Publicado em 2024 no Brasil, a retórica presente nesta obra tem como tese principal o argumento do declínio da infância baseada no brincar e a ascensão da infância baseada no celular. Em geral, o autor atribui às telas e o avanço das redes a alta incidência de distúrbios mentais. Tendo por base países como Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia, Reino Unido, dentre outros locais, ele alega que a utilização dos aparelhos ocasionou a crise na infância e adolescência.

Inicialmente, Haidt (2024, p.17) expõe o que ele denomina de grande configuração da infância. Para tal, enfatiza que no fim dos anos de 1980 houve o começo da transição de uma infância baseada no brincar para a infância baseada no celular, que só terminou em 2010. Conforme a modificação avançou, argumenta que “[...] muitas crianças se mostraram perfeitamente felizes em ficar dentro de casa, na internet, mas, no processo, deixaram de se expor a desafios físicos e sociais para o desenvolvimento de habilidades básicas”. De modo similar a Postman (1999), o autor enfatiza que antes a prioridade era proteger as crianças, e que o mundo virtual rompeu as fronteiras para satisfazer caprichos tanto de adultos quanto do público infantil. Este são indefeso e se isolam de modo a nutrir uma espécie de infelicidade que atinge negativamente a saúde mental, chegando a fazer uma analogia com o vício em cigarro.

A nova infância baseada no celular, como aponta Haidt (2024), impede as crianças de fazer coisas indispensáveis para se tornarem adultos competentes, felizes e bem-sucedidos. Indo de contrapartida ao efeito desejado de desenvolver habilidades sociais essenciais para a vida, incluindo controle próprio, tomar decisões no coletivo e lidar com a frustração. Esse distanciamento do mundo real, é consequência da combinação dos dispositivos móveis, redes sociais e jogos on-line com multijogadores e conexão sem fio. De um lado, a infância baseada no brincar, proporcionou experiência, conforme a obra, apropriadas para a idade, como uma espécie de norma. Por outro lado, a infância baseada no celular coloca as crianças envolta de conteúdos e experiências de adultos. Segundo o autor, esses problemas são essenciais para entender as reconfigurações ocorridas entre 2010 e 2015, pois houve um aumento da ansiedade, depressão e a fragilidade deste público por conta do aumento de tela e interação assíncrona.

A metáfora sobre a possível reconfiguração da infância tenta explicar dentre tantos pontos negativos apresentados, quatro problemas: a) a privação social, b) privação do sono; 3) atenção fragmentada e o 4) vício. A privação social está acontecendo devido ao *smartphone* ser um inibidor de experiência, pois ao entrar na vida da criança, Haidt (2024) afirma que este aparelho afasta ou reduz todas as formas de experiências não centradas nele, isto é, acontece um aprisionamento e, para tanto, usa uma demonstração gráfica para provar que há uma queda de tempo diário com os amigos. Segundo seu argumento, a privação do sono também acontece em decorrência dos dispositivos e na tentativa de comprovar, associa os indícios de queda do número de horas de sono dos adolescentes⁴⁶ à permanência on-line, concluindo que há uma queda drástica da concentração e memória. Para explicar a atenção fragmentada, menciona o problema de notificação em aplicativos, baseando-se em experiências pessoais como professor, afirma ainda que há um *déficit* de concentração e de amadurecimento, e diz que adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são mais propensos a procurar o estímulo das telas e outros apresentam fortes sintomas em algum momento. Por último, o vício não é bem definido na obra, pois traz experiências pessoais do autor, menciona os comandos dos aplicativos comparando-os à caça níqueis, mas afirma haver um condicionamento para aumentar o nível de dopamina pelo *design* de sistemas de recompensas.

Há dados numéricos representados utilizados para “provar” tais problemas. No entanto, como constatei, os gráficos possuem caráter generalistas e, além disso, há um esforço de

⁴⁶ O autor usa o termo infância no livro para se referir de forma ampla tanto a crianças quanto adolescentes. Isto é, não há uma diferenciação da faixa etária do público. No entanto, é possível perceber que, de modo contraditório, a obra dá prioridade aos dados que têm adolescentes e adultos como principais populações pesquisadas.

correlacionar⁴⁷ certos acontecimentos do que ele chama de infância baseada no celular. Para tanto, algumas representações gráficas mostram os seguintes aspectos: 1) associação do aumento da depressão entre adolescentes no recorte de tempo entre 2004 a 2020; 2) aumento de transtorno mentais em universitários entre 2008 e 2018; 3) prevalência da ansiedade em adultos entre 18 a 50 anos; 4) altas taxas de mutilação entre 2004 a 2020; 5) taxa de suicídio entre adolescentes entre 1982 a 2020; 6) adoção das tecnologias de comunicação entre os anos de 1952 a 2015; 6) encontros com os amigos entre os anos de 1991 a 2017; 7) tempo diário com os amigos entre 2003 a 2019; 8) adolescentes que dormem menos de 7 horas entre 1991 a 2019.

As contradições e fragilidades presentes nessa obra são várias. A primeira delas está na perspectiva limitada de **apresentação de dados de base empírica e estatística que levam em conta apenas a realidade de adolescentes e adultos** – aliado a isso, ainda está a menção de casos isolados. Segundo, a falta de **aprofundamento dos conceitos de infância e do brincar** tornando a argumentação de uma possível “reconfiguração” da infância frágil e limitada, caracterizando apenas a defesa do viés determinista das tecnologias. Terceiro, o **excesso de generalizações** das experiências de adultos e adolescentes para explicar a infância não capta as complexidades das atuações das próprias crianças, porque as maneiras que cada grupo lida com o digital não é igual, tornando as conclusões imprecisas e incompletas. Por último, o autor **ignora completamente a mudança da dinâmica da infância** produzida socialmente e historicamente, inevitavelmente as transformações decorridas do tempo na estrutura econômica, familiar, social e política que atinge esse público, sobretudo, ao desconsiderar o protagonismo das infâncias, reforçando a necessidade do excesso de autoridade dos pais e uma noção romântica de pureza.

Além disso, identifiquei contradições na argumentação de modo geral, dados estatísticos generalistas e muitos relatos da concepção pessoal do autor. Por diversas vezes, é possível identificar que há a defesa de oposição entre o espaço físico e virtual. Além disso, duas contradições em destaque me chamaram a atenção. A primeira é considerar o *smartphone* inibidor de experiências, ao mesmo tempo afirma que esses aparelhos “abrem mundos de novas experiências, incluindo jogos on-line (que são uma forma de brincar) [...]” em outro trecho enfatiza “é claro que o *smartphone* é também uma experiência [...], oferece tantas experiências interessantes que podem causar problema sérios: reduzir o interesse em todas as formas de

⁴⁷ Huff (2016) nos alerta para o cuidado da confusão entre correlação e a relação de causa e efeito, especialmente no que condiz a dados que envolvem médias, relações, tendências e gráficos, porque podem ser amostras tendenciosas, usadas de maneira estratégica para confundir o leitor. Por isso, a correlação nem sempre é causalidade.

experiências que não envolvem telas [...]” (Haidt, 2024, p. 69-120). A outra incoerência é ressaltar que o pânico moral cerceia o direito das crianças, mas ao me debruçar no conteúdo de toda a obra, os aspectos mais marcantes identificados foram o excesso de moralismo e histeria.

Nessa perspectiva, de acordo com Grimes (2021), essa tendência controversa ignora aspectos importantes das experiências das próprias crianças e alimenta o debate público. É possível perceber que esses discursos não têm proximidade e cuidado da escuta de vozes diretamente dos contextos de brincadeiras constituídos por elas, ao mesmo tempo que aclama pelas tendências de idealização das formas tradicionais do brincar. Em destaque, a correlação dos índices apresentados por Haidt (2024), não prova necessariamente que a tecnologia seja o problema, pois os fenômenos são complexos e incluem múltiplas causas. Assim, entendo que o excesso de associações generalistas feitas, a exemplo, mostrar que o aumento da depressão aconteceu simultaneamente com a intensificação da permanência on-line, desconsidera outras variáveis importantes e torna essa análise superficial e tendenciosa. Diante disso, é necessário examinar os cenários vividos, como imergem nos ambientes conectados e analisar profundamente os artefatos e performances constituídas nas infâncias atuantes no digital.

Como apresentei na primeira seção, essa polarização está presente nas pesquisas acadêmicas dos últimos anos. Assim, os trabalhos eminentemente teóricos anunciam o fim da infância e do brincar a partir dos seguintes aspectos: as crianças como sujeitos incapazes (Silva, 2019), comportamentos agressivos, isolamento e estresse (Lacerda, 202; Waisman; Hidalgo; Rossi, 2018), anulação do brincar (Machado, 2022; Pugens, 2020), depressão, frustração e instabilidade (Pugens, 2020). Por outro lado, os estudos de cunho empírico, que focam na aproximação experiências e percepções das próprias crianças, evidenciam que: há a intensificação das experiências afetivas e imaginárias (Fraga, 2019), expansão do brincar com as tecnologias (Martins, 2018; Souza, 2019; Oliveira, 2021), a não extinção da infância e das brincadeiras tradicionais (Oliveira, 2018), o impulsionamento das ações lúdicas (Kruger, 2018), a percepção da mediação parental (Wolgemuth, 2022; Brito; Dias, 2019), e o redimensionamento dos espaços de brincadeiras (Quinones; Adams, 2021) e, por último, reconfiguração das produções culturais (Jibril *et al.*, 2022; Pettersen, Arseth; Silseth, 2022) .

Esse fogo cruzado, como denomina Orofino (2015), apresenta interpretações consideradas opostas das transformações das infâncias contemporâneas. Nesse sentido, as pesquisas eminentemente teóricas ignoram amplamente as mudanças que anunciam a infância moderna e está ressignificando os traços da concepção clássica, simultaneamente alimenta nostalgias contraditórias, da figura paradoxal da inocência em detrimento das forças sociais,

econômicas e políticas das últimas décadas (Mirín-Díaz, 2010; Fortuna, 2019). De outra perspectiva, as pesquisas empíricas, com o cuidado de ouvi-las, demonstram que elas possuem formas singulares de interpretar, negociar e transformar a presença no virtual. Esse tipo de trabalho fornece uma visão aprofundada em detalhes das realidades vividas e permite entender as nuances presentes na complexidade da relação do público infantil no digital (Grimes, 2021).

O brincar, portanto, ainda é algo prevalente nas performances das crianças, como evidenciam os diversos estudos citados e as falas da Robin e Arthur – participantes deste estudo.

Robin: *Conheci todo mundo brincando. De manhã estou na escola, à tarde tenho banca e à noite venho brincar no parquinho e jogar com eles.*

Arthur: *A gente brinca no Roblox e aqui no parquinho quase todo dia.*

As experiências não se reduzem apenas ao digital, mas também aos contextos fora dele. Desse modo, ainda há o enriquecimento das atividades lúdicas, seja com a incorporação das tecnologias ou não. Com efeito, há o aumento de estratégias de inovação nas práticas, muitas delas ainda desconhecidas, mas, sobretudo, consideradas importantes para o público infantil. Livingstone, Ólafsson e Pothong (2023), ao mapear os sentimentos delas ao brincar em contextos digitais, mostram que elas se sentem motivadas por estar com os amigos e pelos desafios presentes nas ações mobilizadas, ampliam a imaginação ao sentirem em um mundo diferente, viver os personagens prediletos, explorar mapas e usar poderes; evidenciando as várias maneiras de se divertir. De acordo com os autores, a brincadeira fora do digital ainda acontece rotineiramente, sobretudo, em níveis mais elevados que as atividades com os aparelhos tecnológicos, mas, por vezes, influenciadas pelos elementos encontrados no virtual, pois essas ambiências também enriquecem os episódios lúdicos.

Nessa perspectiva, o digital amplia a variedade de atividades engajadas pelas crianças, incluindo a possibilidade de transgredir cenários e delinear novos espaços de brincadeiras. Frente a isso, reconheço a competência delas para debater os assuntos que as envolvem, pois não são sujeitos passivos, pelo contrário, reivindicam e subvertem os aspectos de uma cultura conectada por meio das vivências de acordo com seus interesses. Nessa aproximação, transformam a brincadeira e as produções culturais, reinterpretando elementos, papéis atuados e recriando novos contextos nas atividades lúdicas. Hoje, como afirma Becker (2017), a brincadeira é marcadamente influenciada pelas tecnologias digitais, permitindo diversão, experiências híbridas, indicando características diferentes do brincar dito tradicional. Assim, o brincar na contemporaneidade ultrapassa diferentes espaços-tempos, entre passado e presente, anuncia também sua continuidade e mudança a qual se altera continuamente (Souza, 2019).

Por isso, assumo que o brincar está se modificando nos modos que as crianças se relacionam com mundo, a atribuição singular de significação e construção, que sofre configurações e variações ao longo do tempo atreladas às representações de cada época. Apesar de reconhecer as apropriações criativas dos múltiplos elementos culturais incorporados nas atividades lúdicas e contestar a tese de Haidt (2024) sobre o fim do brincar, os estudos empíricos mencionados até aqui não negam os riscos e prejuízos da presença das crianças nos ambientes virtuais pela amplitude de variáveis que envolvem o fenômeno. Diante dos argumentos, o que, de modo geral, tentamos (verbo plural porque estou me incluindo) como pesquisadores das infâncias, é de não fechar os olhos e refutar os estudos e certos discursos deterministas que colocam as crianças como submissas às tecnologias, ou melhor, como objeto do digital. Desse modo, questiono a desconsideração e exclusão delas como parte no processo decisório daquilo que as envolvem e a necessidade de assumir a responsabilidade sobre esta geração (Fortuna, 2019). Em destaque, a importância da mediação adulta enquanto fator crucial, porque a tecnologias, sobretudo, conforme destaca Souza (2019), não se inserem de forma neutra da vida dos pequenos, eles antecipadamente observam os sujeitos ao redor utilizarem esses aparelhos.

As discussões, hoje, como aponta Prout (2010), dividem-se em: crianças em perigo e crianças perigosas. A primeira retrata a imagem uma de geração dependente, vulnerável e de inocência idealizada, evidenciando um excesso de nostalgia e sentimentos, um momento da vida em que os adultos precisam controlar intensivamente. A segunda advém das condições adversas estimuladas pelos acontecimentos das infâncias em mudança envolvidas nos fluxos plurais de transformações, do contato com uma variedade de informações, produtos, imagens e conteúdos no geral; o impulso de uma reorganização que anuncia as complexidades da vida moderna e da desconstrução das formas convencionais de representação das crianças.

Portanto, as ambivalências desse discurso mostram a constante tentativa de rotulação. Esse esforço se reflete ainda na implementação de interdições e prescrições a fim de regulamentar os fatores estruturais que excluem as especificidades e cerceiam vozes. Ou seja, é um debate que está sempre em cima do muro na tentativa de decidir entre o proibir e o liberar, negar ou autorizar, mas entendo que não cabe somente a criança compreender sozinha o espaço virtual, bem como elaborar conhecimentos sobre ele. Assim como pegamos na mão da criança ao atravessar a rua, explicamos os objetivos do semáforo e mostramos qual o sinal certo para cruzar, também devemos ter as mesmas práticas de cuidados e acompanhamento com elas no digital. Dessa forma, não existe a extinção da infância baseada no brincar em detrimento do celular, na verdade, há um discurso que desconhece as novas maneiras de constituir as

brincadeiras. Em paralelo a isso, paradoxalmente do outro lado está a posição contrastante, também polêmica, e arrisco dizer que romântica, de classificá-las como indivíduos de conhecimento inato por nascerem imersas no digital, como apresento a seguir.

5.5 NEM NATIVOS DIGITAIS NEM GERAÇÃO NET

A polarização entre nativos digitais imigrantes digitais não é algo novo. Essa rotulação generalista, embora antiga, ainda permeia as pesquisas científicas e é amplamente disseminada pelo senso comum – a exemplo, por produtores de conteúdos em redes sociais, produção de memes e matérias jornalísticas – nem sempre de cunho científico. Trata-se de um debate perpetuado no dia a dia, especialmente na tentativa de classificar as gerações, incluindo crianças e adolescentes. São termos simplistas e frágeis, baseados em noções generalistas cunhadas décadas atrás. Um olhar atento para esse amplo engajamento revela a fragilidade das definições e anuncia a emergência dos conceitos mencionados, bem como de suas variações, além de alimentar o pânico moral na sociedade na tentativa – se não já alcançada – de categorização de contornos fixos e indivisíveis. Tanto nativos digitais quanto geração *net* e as demais variações conceituais⁴⁸ foram e ainda são, em particular o primeiro termo, largamente publicizados, aceitos sem dados empíricos e com base em argumentações contraditórias (Moran, 2016).

Conforme o argumento central, o público nascido a partir dos anos de 1980 é caracterizado como “nativos digitais” (Prensky, 2001) ou “geração *net*” (Tapscott, 2010), ou seja, aqueles que nasceram e vivem imersos no digital. Segundo Bennet, Maton e Kervin (2008), esses termos são baseados em duas suposições principais: 1) são indivíduos com conhecimento sofisticado, habilidade com os aparelhos tecnológicos e no manejo de informações; 2) como resultado de suas experiências com os dispositivos, as estratégias de aprendizagem se diferem daquelas adotadas por outras gerações. Assim, o debate aponta que os sujeitos expostos às tecnologias internalizam essas interfaces de forma proficiente, somente pelo fato de terem nascido na era digital. Em contrapartida, os adultos e idosos, classificados como imigrantes digitais, por terem nascido no período de surgimento dessas tecnologias, são considerados menos competentes, tecnologicamente inábeis e incapazes de compreender certas linguagens técnicas, necessitando fazer um esforço extra para “aprender” o manuseio.

⁴⁸ Menezes (2013, p. 42) lista algumas variações do termo cunhada por diferentes autores além dos elencados, como infância *hiper-realizada* (Naradowski, 2000); *homo zapping* (Venn; Vraking, 2009), *cyber-infância* (Dornelles, 2005). No entanto, ao me debruçar nos estudos que procuram evidências para problematizar essas categorizações, os pesquisadores têm como foco os termos amplamente popularizados – nativos digitais e geração *net* – e, por isso, determinam os demais conceitos enquanto variações, o que torna suas definições aproximadas e bem similares.

Diante dessas divisões geracionais, é comum encontrar mais classificações, consideradas equivalentes como a Geração Y ou *Millenials* para se designar os nativos digitais, e ainda Geração Z para os imigrantes digitais (Reid, Buttom, Brommeyer, 2023). Independente da alternância de nomenclatura, essa definição é controversa, pois pressupõe que nascer na era digital implica possuir habilidades funcionais inatas para o domínio técnico e processamento de informações. De fato, ao observar as crianças clicarem em telas, escolher aplicativos, dominar habilidades interativas, dentre outras atividades com os aparelhos, muitas pessoas afirmam: “parece que já nascem sabendo”. Por isso, ao notar a ampla adoção desses termos, compreendo que tais classificações generalistas continuam a simplificar, fragmentar e polarizar a atuação das infâncias no ambiente digital, constituindo-se como um argumento superficial e determinista que valoriza a tecnologia por ela mesma e defende uma espécie de fluência técnica, ou melhor, a existência prévia de habilidades e competências decorrentes desse contato.

Tendo em vista as consequências dessa generalização e também das lacunas de pesquisas comprovando tal proposição, diversos pesquisadores revisaram a literatura e outros se debruçaram em problematizar as consequências do termo por meio de diferentes estudos do tipo exploratórios, longitudinais, pesquisas de larga escala e análise de dados empíricos no geral (Azevedo *et. al.*, 2018; Bennet; Maton; Kervin, 2008; Buckingham, 2009; Livingstone, 2009; Margaryan; Littlejohn; Vojt, 2011; Moran, 2016; Reid; Button; Brommeyer, 2023, Selwyn, 2009; Striano, 2019). A análise inicial envolveu a problemática conceitual e, em destaque, as implicações sobre a defesa de uma capacidade inata dessa geração e as consequências disso (Selwy, 2009). Esse entendimento de uma competência diferente, embora fundamentado nas performances distintas dos manuseios dos jovens e das crianças, valoriza fundamentalmente aptidões técnicas, é como uma habilidade intuitiva se distanciando de uma interpretação real das práticas significativas, variação das aprendizagens e das práticas sociais deste público.

Não existe uma competência espontânea ou extinto inato de aprendizagem dos nativos digitais ou geração *net*, como argumentam os autores Livingstone (2009) e Bukhingan (2009). Isso ocorre porque essas definições focam exclusivamente na adaptação técnica, na classificação de que uns possuem mais potenciais que outros, desconsiderando os diferentes fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam nas variações de atuações no digital. Pelo contrário, a utilização de forma consciente das tecnologias, conforme apontam Azevedo *et. al.* (2018), não se restringe ao desenvolvimento de habilidades apenas instrumentais, pois exige o domínio das múltiplas linguagens subjacentes a este universo dada às peculiaridades envolvidas.

As revisões de literatura realizadas em diferentes épocas – uma por Bennet, Maton e Kervin (2008) e uma outra mais atual por Reid, Button e Brommeyer (2023) – procuraram desconstruir as terminologias. Ambos os estudos, baseados em pesquisas longitudinais e de larga escala, apontam as lacunas empíricas sobre os nativos digitais e evidenciam a fragilidade do conceito disseminado. Inicialmente, destacam a inexistência de diferenciação entre gerações, porque o que influi realmente no domínio positivo ou negativo das tecnologias está diretamente relacionado ao *status* socioeconômico. Assim, quanto mais elevada a classe social, maior é o nível de desenvolvimento das habilidades e conhecimentos sobre o universo digital.

Os resultados, no geral, sugerem que há uma diferenciação nas estratégias de imersão e frequência de permanência on-line entre as faixas etárias e grupos pertencentes aos variados quadros socioeconômicos. Essa distinção evidencia o distanciamento de uma universalização, devido aos fatores essenciais, como classe social, contextos educacionais, dinâmicas familiares, e repertórios socioculturais. No entanto, é importante destacar previamente que possuir os aparelhos e ter a oportunidade de intensificar a imersão não garante uma consciência de uma prática social crítica do uso dessas tecnologias (Striano, 2019; Santos, 2021). Desconsiderando tais aspectos, as classificações generalistas simplificam os cenários vividos, ao camuflar e homogeneizar, por meio de denominações fragmentadas, as realidades e alimentar injustiças.

Os estudos apontam ainda que o debate engajou (Bennet; Maton; Kervin, 2008) e continua a engajar (Reid; Button; Brommeyer, 2023) de maneira fragilizada pela percepção do senso comum. Esse fenômeno resulta em uma camuflagem de finalidade excludente e, conforme as revisões mencionadas, há uma lacuna de evidências devido às bases empíricas limitadas nas produções de Tapscott (2010) e alta crença de senso comum nas produções de Presky (2001). Além disso, as variações terminológicas surgidas posteriormente não trouxeram diferenciações significativas. Em outras palavras, esses argumentos amplamente difundidos e aceitos, permanecem desprovidos de respaldo empírico. A emergência desse discurso, como observam Livingstone (2009) e Buckingham (2009), desconsidera as variações que distinguem as realidades e se afasta do esforço de compreender como as tecnologias direcionam as atividades, intencionalidades e, acima de tudo, a necessidade de regulamentação.

Até aqui os estudos abordados me permitem identificar as fragilidades e equívocos presentes na concepção dos nativos digitais, dentre elas estão: a) generalização excessiva; b) ignora as desigualdades sociais; c) desvaloriza a geração anterior; d) conceito desatualizado e de argumentação frágil; e) foco no uso técnico das tecnologias; f) desconsidera a singularidade interações; g) foco em habilidades e competências – como ilustrado na figura abaixo.

Figura 27 – Fragilidades do conceito nativos digitais



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Os três últimos aspectos foram estudados de maneira afinsa por Moran (2016). Pensando nisso, a autora, ao analisar as controvérsias da aprendizagem nas proposições de Prensky (2001), lista 3 mitos conectados com valorização excessiva do domínio técnico das tecnologias pelos nativos digitais. A enumeração é listada da seguinte forma: **Mito 1** – é uma geração que evita a interação presencial e valoriza apenas a interação no digital; **Mito 2** – há um excesso de habilidades no quesito multitarefas que os imigrantes digitais; **Mito 3** – é um público com instintos naturais sobre o uso dos computadores (aparelho disseminado na época) e sobre os produtos digitais. Ao fazer essa classificação, guiadas por resultados de investigações sobre a interação com computador e *smartphones*, traz à tona as seguintes refutações: **Mito 1** – não há a prevalência apenas do digital como meio de comunicação e socialização e, portanto, tal proposição nutre o pânico moral. Sobre o **Mito 2** – concorda que é um público, de fato, mais propenso a se engajar em várias tarefas simultaneamente, mas não é uma singularidade de uma geração específica e, em destaque, o ato de alternar constantemente entre as janelas de navegação não implica em qualidade cognitiva, especialmente se houver a falta de filtragem dos conteúdos. E, por último, no **Mito 3** – afirma que a concepção de habilidade inata é um

equivoco, pois as experiências, preferências e comportamentos são distintos, e o contexto social e econômico, como já mencionado antes, interferem no domínio técnico e crítico do digital.

Os fatores mencionados comprovam a fragilidade de uma proposição superficial de cunho determinista. Assim, há um distanciamento do contexto situacional real, ou seja, a prática concreta dos atores sociais mobilizadas no digital, desconsiderando suas atuações singulares (Buckingham, 2009; Boa Sorte, 2025). Em contraste, no que se refere às experiências das crianças, o ponto de partida precisa ser o afastamento dessas definições, tendo em vista as implicações são problemáticas. De fato, não se trata de um público com aprendizagem espontânea ou talento inato, sem necessidade de mediações intensivas durante a imersão com esses recursos. Pelo contrário, ao classificarem, com base em dados robustos, o conceito de nativos digitais como mito e/ou falácia, pesquisadores demonstram como o público jovem tem habilidades valiosas, mas também enfrentam dificuldades tangíveis e não possuem habilidades ou competências fluentes. Esse aspecto se torna ainda mais marcante para aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Conforme demonstram os estudos de Livingstone, Mascheroni e Stoilova (2023), quanto maior a possibilidade de explorar o universo digital, por meio da intensificação das atividades on-line acompanhadas/mediadas ativamente pelos pais e intuições educacionais, maiores são as chances de ampliar os benefícios e oportunidades.

Desse modo, reconheço que as interlocutoras deste estudo, enquanto participantes ativas, seja manuseando, selecionando e filtrando informações no virtual, ou melhor, se engajando em práticas positivas, são parte de um grupo seletivo com melhores condições econômicas, porque possuem mediação ativa e constante dos pais e familiares. Diante disso, notavelmente, os desafios significativos não se reduzem à diferenciação de gerações, mas sim na garantia de que todos, independentemente da idade, gênero, raça, cor, classe social, localização geográfica ou qualquer outro marcador social, tenham as mesmas oportunidades e, e possam desenvolver habilidades educacionais críticas fundamentais para a promoção do acesso consciente e saudável. Em contrapartida, esse discurso dicotômico deixa de lado toda a complexidade deste cenário, em destaque, a compreensão das estratégias direcionadoras, intencionalidades produções e modos de regulamentação (Helsper; Smahel, 2020).

É um distanciamento dos reais desafios da era digital, segundo Boyd (2014), pois é discurso que impulsiona a lógica de mercado e do lucro, exclui as pluralidades das produções culturais, alimenta o pânico moral e reflete no processo decisório na elaboração de políticas públicas (Selwyn, 2009; Livingstone, 2009). Assim, ao focar nas crianças, entendo a urgência do olhar para os contextos e situações em que as tecnologias são adotadas e exploradas por este

público, especialmente nos modos forjam as culturas. De um lado, apesar dos obstáculos, as autorias infantis no digital anunciam o esforço constante de desenvolver aprendizagens relevantes e impulsionar as produções culturais. Por outro, todos os pontos problematizados até aqui, trazem à tona a imprescindibilidade de uma mediação ativa no que condiz à seleção informacional para impulsionar questionamentos, analisar a credibilidade de conteúdos e desenvolver habilidades educacionais cruciais na aproximação com foco no aumento dos benefícios para a redução dos riscos e prejuízos (Livingstone; Mascheroni; Stoilova, 2023).

Portanto, com a (ainda) ampla adoção do termo nativos digitais e suas variantes, torna-se imprescindível entender as consequências e implicações para a sociedade atual, especialmente para as crianças, porque sua definição simplista serve de guia para regulações proibitivas. Diante disso, este estudo se distancia dessas proposições e, enquanto pesquisadora das infâncias atuantes na era digital, entendo que essa perspectiva ignora a pluralidade das infâncias e desconsidera as formas como este público produz, modifica, transforma, ressignifica e subverte as tecnologias. Além disso, ao analisar o cenário atual, marcado pela forte influência desse discurso no imaginário popular e cenário político, aliado ao aperfeiçoamento das funcionalidades, lógica algorítmica, datificação e *design* persuasivo, torna-se evidente que esses fatores impactam negativamente nas infâncias atuantes no digital.

5.6 AS CRIANÇAS QUEREM SER INCLUÍDAS E NÃO BANIDAS [as implicações de navegar no digital]

Nos últimos anos, com o advento das tecnologias móveis, torna-se cada vez mais comum ver as crianças em espaços privados ou públicos, sozinhas ou em grupo, engajadas em práticas com esses aparelhos integrados no cotidiano. Apesar dos obstáculos, tentam constantemente ser parte das transformações engendradas neste universo, pois, afinal, são sujeitos de direito, embora frequentemente situadas às margens das culturas digitais. Assim, as redes têm impulsionado mudanças complexas e, por vezes, contraditórias nas experiências infantis, trazendo tanto risco quanto benefícios e a emergência da escuta de vozes e participação deste público na tomada de decisão, reformulação e regulamentações dessas ambiências hoje.

Com a adoção dos aparelhos tecnológicos nos lares, especialmente as interfaces portáteis, como *tablets* e *smartphones*, as práticas cotidianas sofrem mudanças. Uma vez integrada nas dinâmicas familiares, os potenciais tipos de uso são negociados conforme as práticas imergidas pelas crianças desde os primeiros anos de vida, intencionalmente ou não. Já bebês, os movimentos iniciais surgem de interações não intencionais, começam com os

olhinhos atentos, ao observar os pais e demais familiares, gestos, tais como olhar para câmera, bater ou tocar na tela, pressionar, arrastar, mover, são motivados pela exposição diária vivenciada pelos adultos ao redor. E, conforme a idade avança, com atitudes mais intencionais, em decorrência da autorização gradual dos pais, as atividades são intensificadas, como fazer pose para fotos e vídeos, assistir desenhos e vídeos em locais públicos ou privados (uma estratégia de substituição da TV), acessar aplicativos variados e jogos (Cristia; Seidl, 2015).

Conforme as crianças crescem, tanto os gestos se tornam mais complexos quanto aumenta a chance de os pais concederem os próprios aparelhos. Dados de um estudo publicado em 2024, pela Panorama Mobile Time, mostrou que da proporção do público de 0 a 3 anos, 10% não têm *smartphone*, 30% usam o dos pais e 60% não têm e nem usam o dos pais. Já na faixa etária de 4 a 6 anos, 30% têm seu próprio *smartphone*, 42% usam dos pais, 38% não têm e nem usa dos pais. Entre 7 e 9 anos, 49% têm seu próprio aparelho, 38% usam dos pais e 13% não têm e nem usam o dos pais. Nas idades de 10 a 12 anos, os números mostram que 76% têm seu próprio aparelho, 19% usam emprestado dos pais e 5% não têm e nem usam dos pais.

A percepção dos pais e suas formas de engajamento influenciam diretamente a tomada de decisão de conceder um aparelho para os filhos(as) e os tipos de práticas acionadas on-line. Um estudo realizado por Helsper, Veltri e Livingstone (2024) indica que quanto maior a habilidade dos pais, consequência dos melhores níveis educacionais e *status* socioeconômico, maior é o engajamento dos seus filhos(as) em atividades positivas. Em contrapartida, aqueles com menores níveis educacionais e pouco poder aquisitivo, pelo desconhecimento dessas ambiências e terem menos oportunidades, devido às desigualdades, preferem restringir e/ou proibir pelo receio de não conhecer os possíveis riscos e benefícios. Isto é, pais com mais habilidades permitem que seus filhos explorem de modo mais intenso as redes, enquanto também ensinam sobre os potenciais riscos. Já aqueles com dificuldades tendem a restringir a imersão para reduzir os riscos, mas, ao mesmo tempo, também limitam as oportunidades.

Dessa perspectiva, com base em um estudo desenvolvido no Brasil, Cabello-Hutt, Cabello e Claro (2017), concluem que o nível de escolaridade e pais ativos ou não no digital estão associados aos tipos de mediações positivas e negativas. Helsper, Veltri e Livingstone (2024, p.3) identificaram 5 tipos de estratégias de mediação dos adultos: 1) mediação ativa sobre a internet – discutir ativamente e compartilhar atividades on-line; 2) mediação ativa para a segurança – explicar os riscos de estar on-line e ajudar a resolver problemas; 3) mediação restritiva – limitar o tempo e os tipos de atividades; 4) controle técnico – usar filtros e monitorar os conteúdos; 5) monitoramento – checar os tipos de atividades on-line após a imersão.

Essas mediações foram divididas, pelas pesquisadoras Helsper, Veltri e Livingstone (2008), em mediação ativa e restritiva. Esta última consiste na restrição dos tipos de imersão e do tempo de tela, reduzindo as oportunidades. Já a mediação ativa está relacionada ao encorajamento devido a uma percepção positiva dos pais, não desconsiderando os tipos de riscos. Assim, as atividades classificadas como positivas surgem dos prováveis resultados benéficos ao explorar o digital e, em contrapartida, as ações negativas estão ligadas aos prejuízos aliados aos riscos desta exposição. A partir dessa classificação, tanto Cabello-Hutt, Cabello e Claro (2017) quanto Helsper, Veltri e Livingstone (2024) chamam atenção para o fato de que estar exposto aos riscos não significa prejuízo, porque quanto mais alto o número de informações acessadas, maior o nível de exposição, mas também eleva a possibilidade de desenvolvimento de habilidades e oportunidade de os adultos ensinarem sobre os malefícios.

O debate sobre a mediação parental também traz à tona a problematização sobre o tempo de tela. A “invenção do tempo de tela”, como denomina criticamente Livingstone (2021, p. 95), está largamente sendo encorajada principalmente pela Sociedade de Pediatria de vários países, utilizando uma espécie de guia de ação “rápida”, excluindo as circunstâncias e necessidades das crianças. No Brasil, o último relatório publicado pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), divulgado em 2020⁴⁹, recomenda uma série de diretrizes a serem seguidas. O documento aconselha a não exposição de menores abaixo de 2 anos sem necessidade. Na faixa etária de 2 a 5 anos limita o tempo de tela para no máximo 1 hora por dia sempre com supervisão. Entre 6 e 10 anos o tempo máximo é recomendado de 1 a 2 horas por dia. Para os adolescentes entre 11 e 18 anos, destaca que deve se limitar o tempo de tela dos “videogames” de 2 a 3 horas por dia e não deixar “virar” a noite jogando (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2020).

Essas recomendações, conforme Livingstone (2021), estão mergulhadas em várias controvérsias. Assim, ações simples, de fácil manuseio e mensurável, como explica a autora, não inclui qualidade do engajamento, tornando o propósito confuso e controverso. O problema geral do controle de tela por esses guias ocasiona uma “autorização” proibitiva e alimenta uma punição restritiva, em que a maioria dos pais ao não serem informados sobre o objetivo de tais regras e desconhecerem os riscos e benefícios, preocupados com bem-estar dos filhos(as), tomam medidas mais drásticas como banir, monitorar em excesso e espionar. Os relatórios possuem recomendações frágeis, em destaque, pela lacuna de evidências substanciais para

⁴⁹ Oliveira, Lucena e Souza (2023), ao fazer uma comparação com relatórios anteriores da SBP, destacam que antes as crianças menores de 2 anos estavam proibidas de acordo com as orientações e, além disso, as recomendações eram mais restritivas para as demais idades. Essa decisão foi reconsiderada apenas na pandemia.

afirmar a necessidade sobre essa diminuição, usam ainda correlações que negligenciam o exame mais profundo da probabilidade das causas e gera ansiedade na sociedade e nos pais.

Para Livingstone, Ólafsson e Pothong (2023), a qualidade do acesso deve ser mais enfatizada que o controle da tempo on-line, em contrapartida às práticas restritivas. Essa preocupação com a prolongação de tela, de acordo com Spritzer *et. al.* (2020), não pode ser único fator a ser considerado, pois, reduzir a permanência não significa acesso de qualidade, e mesmo por poucos minutos, algumas modalidades de conteúdos podem ser danosas. Livingstone (2021) sugere que em vez de concentrar as forças na proibição sobre o tempo, é necessário formular políticas públicas, desenvolver pesquisas e orientar sociedade, porque esse tipo de discurso gera ansiedade na população e nos pais, em especial naqueles que enfrentam a desigualdade sociocultural, econômica e educacional advindas das desvantagens estruturais.

Outro fator a ser pensando é que as próprias crianças instituem estratégias para permanecer on-line na tentativa de “burlar” as proibições dos adultos (Grimes, 2021). Alguns destes “protestos” em forma de subversão, de modo mais sutil, acontecem ao utilizar os aparelhos de outras pessoas enquanto ainda não possuem os próprios ou são proibidas pelos pais, ao acessar algum conteúdo fora do horário estipulado, buscar alternativas de acesso em outros dispositivos como *smart TV* ou consoles de videogames, navegar em conteúdos não autorizados em *sites* ou aplicativos, dentre outros. Essas são ações comuns utilizadas para driblar formas de restrições tecnológicas impostas no dia a dia, muitas vezes na tentativa de obter mais liberdade de acesso e provocar o desvio de decisões mais incisivas de proibição.

Além das dinâmicas cotidianas, há também o que chamo de subversão técnica e de regulamentação. Para ilustrar melhor, durante os encontros, percebi a perspicácia das crianças em compreender a dimensão técnica e as regras estipuladas nos aplicativos acessados e, na oportunidade, ao interpretar as funcionalidades e modos de uso, identificavam as limitações do *design*. Assim, em uma situação, Luffy menciona que, ao baixar os mesmos jogos no celular da mãe, percebeu diferenças. No teste, ele constatou que o perfil do adulto tinha mais artefatos e mais opções de configurações que o dele. Isso porque muitas plataformas ajustam suas interfaces e funcionalidades com base na faixa etária do perfil criado, diferenciando os modos de navegação, tipos de conteúdo, níveis de dificuldades, comunicação e formas de personalização. De fato, é possível perceber que há um esforço contínuo delas para interpretar os modos e lógicas de operação das interfaces, enquanto atos de resistência, buscam transgredir as limitações e, assim, muitos preferem inventar uma idade para aproveitar e explorar as funcionalidades, especialmente em *sites* e aplicativos voltados para os adultos (Grimes, 2021).

Por isso, não é difícil encontrá-las na tentativa de buscar outras soluções alternativas de acesso, embora muitas delas aconteçam com sanções dos pais e, ainda assim, mesmo sendo criticadas por burlar as limitações de idade. Nesse sentido, os responsáveis são questionados constantemente sobre não somente sobre os limites de tempo, mas quais conteúdos seus filhos(as) são autorizados a explorar. Devido às tecnologias serem parte das dinâmicas de brincadeiras, ao crescerem, não só aumentam o tempo de tela, como intensificam a permanência e criam mais perfis em vários aplicativos para enriquecer as interações em grupo. Nessa perspectiva, Livingstone e Pothong (2022a, 2022b) mostram as preferências imersivas por idade: de 2 a 5 anos – aplicativos de jogos e vídeos; 6 a 9 anos – jogos, vídeos e redes sociais; 10 a 12 anos – intensificam as redes sociais, mas ainda preferem aplicativos de jogos e vídeos.

Pensando nisso, com intuito de entender os perfis das crianças no Brasil, mapeei tanto o tempo de tela quanto os tipos de conteúdos por classificação etária. Conforme os dados publicados pela Panorama Mobile Time (2024), os números mostram que o tempo médio por dia utilizando o *smartphone* é de 1 hora e 27 minutos na faixa etária de 0 a 3 anos; 1 hora e 44 minutos de 4 a 6 anos; 2 horas e 7 minutos de 7 a 9 anos e 2 horas e 42 minutos de 10 a 12 anos. De 13 a 16 anos de 3 horas e 42 minutos. Em relação aos tipos de repertórios navegados, como representado na tabela abaixo, entre as preferências estão jogos, redes sociais, navegadores, *streamings*, dentre outros. Os números registram que é um público assíduo não só em aplicativos de jogos, vídeos, música, mas também nas redes sociais desde os anos iniciais.

Tabela 2 – Tipo de conteúdo acessado por idade em 2024

	0 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 9 anos	10 a 12 anos	13 a 16 anos
YouTube	49%	56%	60%	74%	81%
WhatsApp	18%	23%	42%	67%	85%
YouTube Kids	55%	56%	54%	30%	8%
TikTok	14%	13%	30%	42%	62%
Netflix	21%	23%	31%	40%	53%
Google	8%	15%	32%	49%	68%
Instagram	8%	5%	17%	39%	77%
Minecraft	9%	17%	36%	32%	20%
Roblox	8%	25%	44%	50%	20%
Disney+	15%	19%	22%	20%	17%
Facebook	7%	5%	7%	14%	44%
PlayKids	15%	19%	13%	8%	4%
Spotify	8%	4%	9%	26%	48%
Fortnite	6%	7%	7%	12%	13%

PKXD	2%	7%	12%	9%	1%
Kwai	8%	6%	10%	13%	27%
Snapchat	3%	2%	2%	7%	11%
Brawl Stars	1%	2%	7%	10%	6%
X/Twitter	1%	1%	1%	3%	13%

Fonte: Panorama Mobile Prime (2024).

O aumento significativo de crianças desde os primeiros anos de vida no ambiente digital também anuncia o debate sobre a idade ideal para esse tipo de experiência. A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) de nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, em seu Art. 14 menciona que o tratamento de dados pessoais deve ser realizado com o consentimento de, pelos menos, um dos pais ou responsável legal. Apesar de não referenciar uma idade limite, essa regulação está presente nos termos de uso de alguns aplicativos, em destaque, as redes sociais. Com base nisso, debrucei-me nos documentos⁵⁰ que definiam essa demarcação em alguns aplicativos frequentemente explorados pelas participantes deste estudo⁵¹. Como resultado, tanto o WhatsApp⁵² quanto o Instagram⁵³, ambos da empresa Meta, afirmam ser necessário ter pelo menos 13 anos. De forma similar, o TikTok⁵⁴ atribui o critério de limitação etária “exclusivamente” às pessoas de 13 anos ou mais, afirmando ainda estarem sujeitos às limitações adicionais em decorrência da idade mínima. Já o Roblox⁵⁵, amplamente adotado por este público, descreve estar alinhada a vários grupos de todas as idades, especialmente acima de 9 e 13⁵⁶ anos, destacando a limitação de conteúdo conforme a regulamentação e suas diretrizes.

Esse padrão da idade previsto nos termos de uso dos aplicativos mencionados, segundo Grime (2021) e Livingstone e Sylwander (2025), surge da Children’s Online Privacy Protection Act⁵⁷ (COPPA), uma lei formulada nos Estados Unidos para proteger as crianças menores de 13 anos na internet. Ela foi criada com intuito de regular coleta de informações, operação e uso de aplicativos e serviços, bem como os tipos de consentimentos dos pais e responsáveis. De

⁵⁰ Em todos os termos lidos, os textos mencionam estabelecer as regras de limite de idade conforme os dispositivos legais da região de cada país onde o sujeito está localizado.

⁵¹ Devido ao grande quantitativo de aplicativos explorados durante o estudo, não foi possível ler os termos de todos. Tendo em vista essa impossibilidade, escolhi os quatro mais acessados nos encontros.

⁵² Disponível em: https://www.whatsapp.com/legal/terms-of-service?lang=pt_BR. Acesso em 10 fev. 2025.

⁵³ Disponível em: https://help.instagram.com/581066165581870/?locale=pt_PT&hl=pt. Acesso em 10 fev. 2025.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.tiktok.com/legal/page/row/terms-of-service/pt-BR>. Acesso em 10 fev. 2025.

⁵⁵ Disponível em: <https://corp.roblox.com/newsroom/2023/05/our-vision-for-all-ages>. Acesso em: 18 fev. 2025.

⁵⁶ Com objetivo de não restringir tanto as ferramentas dentro do jogo, a Roblox implantou, em 2021, o método de verificação extra, por meio do envio de documentos, a exemplo, um documento oficial com foto e uma foto do proprietário do perfil criado. Segundo o regulamento, a intenção é ampliar, de modo adequado, a experiência desses jogadores. Disponível em: <https://en.help.roblox.com/hc/pt-br/articles/4407282410644-Verifica%C3%A7%C3%A3o-de-idade-por-identidade>. Acesso em: 18 mar. 2025.

⁵⁷ Disponível em: <https://www.ftc.gov/legal-library/browse/rules/childrens-online-privacy-protection-rule-coppa>. Acesso em: 23 jan. 2025.

modo geral, a regulação e restrição de idade nos diversos países como principal objetivo prevenir o acesso a conteúdos, produtos e serviços potencialmente prejudiciais. Por outro lado, quando há uma permissão para indivíduos abaixo dessa classificação, a exemplo, o Roblox, há uma simplificação da interface acompanhada do excesso de restrições implementadas por diferentes razões, como o excesso de conteúdos fora no limite etário, mas não só isso, principalmente para evitar custos extras para as empresas das plataformas (Grimes, 2021).

Assim, nas dinâmicas em sociedade, conforme destacam Livingstone e Sylwander (2025), há uma frustração coletiva porque, de um lado, muitos pais desconsideram as regulamentações, por outro, a restrição não impede de baixar e explorar os conteúdos on-line, sendo necessário critérios de verificação mais robustos. Para Grimes (2021), esse cenário mostra como o excesso de restrição não impossibilita que este público invente uma idade e acesse as plataformas, tornando os mecanismos de verificação frágeis. Em contrapartida a proibição, a autora indica que o esforço deveria ser empenhado nos modos de operação, confiabilidade e prover um uso saudável das ambiências digitais, de modo a não excluí-las.

Em concordância, Livingstone *et. al.* (2024) apontam não ter idade correta, pois, o esforço em proibir aumenta apenas os riscos, reduz os benefícios e cerceia as oportunidades, tendo em vista que, mesmo com todas as regulamentações de restrição, elas continuam habitando o espaço virtual e, ainda assim, continuam expostas – especialmente utilizando os aplicativos de um ambiente implicitamente, senão explicitamente, arquitetados apenas para adolescentes e adultos, e pobremente desenhado para o público infantil. Por isso, os desafios se diversificam e atravessam os aspectos éticos, sociais, políticos, econômicos e técnicos, pois, ao ter um tipo de usuário principal, sem atender as necessidades dos demais sujeitos, resulta em exclusão do direito em aproveitar o digital, sobretudo, as culturas digitais das crianças, deixando de lado a procura e o esforço de estabelecer um espaço propício e enfrentar possíveis injustiças.

O excesso de restrições acompanhado de pânico moral é uma combinação perigosa, segundo Grimes (2021), porque intensifica o risco de banimento deste público do digital. No entanto, as crianças querem ser incluídas e não banidas, como mostram os dados sobre tempo de tela e conteúdos acessados – apresentados aqui. Conforme a autora, mais e mais países estão intensificando a legislação protetiva, desconsiderando a escuta de vozes e investindo em um tipo de regulamentação excludente. Assim, não apenas a regulamentação é algo importante, mas entender suas escolhas no que condiz às expectativas delas e modos de viver das infâncias no digital. Afinal, a cultura e acesso à informação enquanto direito também deve ser garantido

ao público infantil, tendo em vista a necessidade precípua de participarem ativamente e se expressarem sobre como compreendem as tecnologias (Girardello; Fantin; Pereira, 2021).

A infância atuante na era digital está imersa em contextos complexos e controversos. Há um constante esforço da sociedade civil e das demais instâncias sociais, bem como a lógica de exploração mercadológica das plataformas em silenciar o direito deste público. Desse modo, não é suficiente pensar em estratégias de mediação parental, tempo de tela e limitação de idade, pois, de uma forma ou de outra, elas se mobilizam para marcar presença neste território mesmo que de forma subversiva. Portanto, o que está em jogo, não é a proibição, e sim a necessidade de regulação em *prol* de conter os riscos e propiciar benefícios e a garantia de segurança, ou seja, é crucial focar na regulamentação e não na proibição. Em suma, é necessário priorizá-las em detrimento dos lucros das grandes empresas de tecnologia, ao mesmo tempo em desenvolver uma base legalmente implementável, originada da escuta de suas vozes, respeitando as diversidades e circunstâncias, agências e capacidades de decidirem. De modo a não excluí-las, é preciso implantar medidas de regulação que levem em consideração a proteção e a participação, garantindo que, enquanto participantes assim como os demais indivíduos, sejam protegidas dos possíveis malefícios, riscos e prejuízos neste ambiente que também é delas.

5.6.1 Sobre os desdobramentos das controvérsias

Com o aumento das tecnologias móveis nos lares, as práticas das crianças desde os primeiros anos de vida com esses aparelhos são intensificadas no cotidiano, ao mesmo tempo, também exige o olhar para a composição diversa das escolhas e estratégias de exploração. Uma vez imersas nas redes, os significados atribuídos e os potenciais são negociados nas dinâmicas diárias, rodeadas pelos modos de imersão feitas pelos adultos do círculo de convivência. Assim, essa presença constante implica em tomada de decisão sobre os tipos de repertórios ideais e possíveis riscos surgidos dessa aproximação com as redes de uma geração incipiente.

No Comentário Geral 25º, de 2021, sobre os Direitos das Crianças em Relação ao Ambiente digital adotado durante a Convenção Sobre os Direitos da Criança, o documento registra a participação do público infantil. Durante as consultas, as crianças enfatizam conhecer as oportunidades e riscos ao expressarem sobre o tema debatido. Dentre as suas falas estão: “por meio da tecnologia digital conseguimos informações de todo o mundo”, outra criança comenta “quando você está triste, a internet pode te ajudar a ver algo que lhe traz a alegria”, ao mesmo tempo destacam que “gostaríamos que o governo, empresas de tecnologias e professores ajudassem a gerenciar informações confiáveis” e também “entender com clareza o que acontece

com nossos dados” (Comitê dos Direitos da Criança, 2021). Esses registros anunciam a reivindicação da presença e o esforço de entender mais sobre o universo virtual.

Com os avanços da possibilidade de conexão sem fio e a adoção dos aparelhos móveis, a vida das crianças está, de modo crescente, mediada pelas tecnologias digitais. Com os dispositivos conectados em rede e com a possibilidade de locomoção constante, variam os lugares de acesso, intensificam o engajamento on-line e os tipos de conteúdos. Essa aproximação, de um lado, as expõe a uma diversidade maior de informações e, aliado a isso, expande as oportunidades, reduz a desigualdade e contribui para a realização dos direitos deste público. Por outro lado, a procura de informações e compartilhamento on-line também as expõe aos riscos por meio de conteúdos inapropriados e/ou prejudiciais (UNICEF, 2020).

Em outras palavras, os desafios envolvem vantagens e desvantagens, não apenas ao pensar a criança individualmente, mas nas circunstâncias as quais está inserida, porque, a natureza estrutural das redes e as relações instituídas nelas são complexas. As controvérsias se intensificam tanto pela velocidade de mudanças e inovações derivadas do cenário sociotécnico, afetando não somente os adultos, como pelas dinâmicas das inferências mercadológicas das corporações e dimensões complexas frente as lógicas de funcionamento preconizando a participação estrategicamente de modo impeditivo (Silva; Aragão; Pretto, 2021).

Desse modo, é necessário entender como os serviços e produtos digitais são desenvolvidos e como as crianças estão inseridas nessas dinâmicas. Se antes estávamos preocupados com as estratégias de publicidade e propaganda voltada para o público infanto-juvenil nas mídias de massa, em destaque, a TV, hoje, com o passar dos anos, diante dos avanços tecnológicos, os modelos de veículos de comunicação seguem a lógica algorítmica para alcançar objetivos e alterar as paisagens deste cenário (Grimes, 2021). Essas mudanças abrangem diretamente as dimensões dos riscos e benefícios da presença desse grupo geracional, devido a reestruturação constante do ambiente virtual e as intersecções relacionadas a essa exposição. É um território que tem mudado significativamente e, com isso, aumentando os riscos e oportunidades, em decorrência do desenvolvimento tecnológico e modelo de negócios, contribuindo ainda para a ampliação dos aparelhos e serviços.

Com isso, o aumento gradual de crianças, em destaque, a população abaixo da limitação da idade estipulada nos termos de uso das plataformas, como já abordado anteriormente, coloca em xeque os riscos e os benefícios advindos desta subversão. Assim, as operações nas redes de aspecto positivo podem ser classificadas como oportunidades. Enquanto aquelas que acarretam prejuízo são classificadas como risco, devido às incertezas geradas e a gravidade das

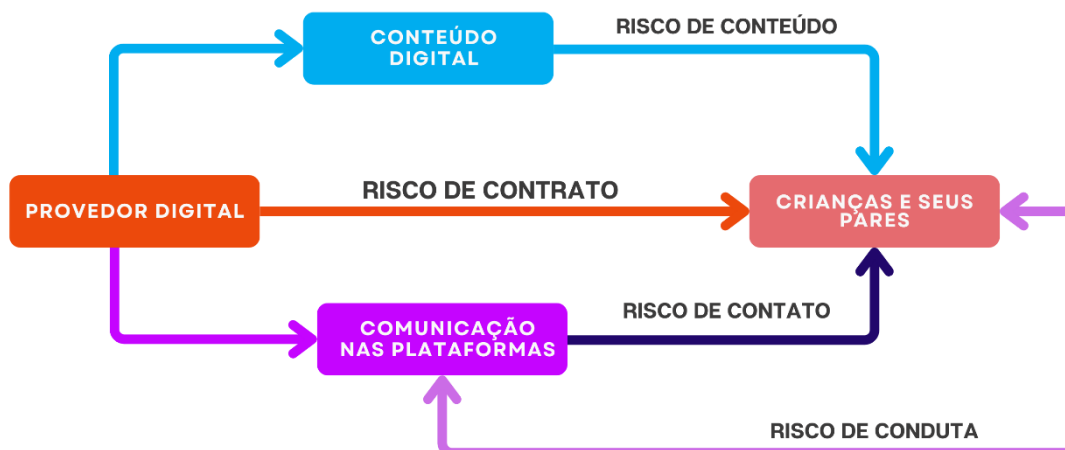
consequências (Livingstone; Pothong, 2022a). Nesse aspecto, também é crucial diferenciar risco e prejuízo, pois, conceitualmente, o risco é a probabilidade do dano, enquanto este inclui uma série de consequências negativas para o bem-estar emocional, físico e mental, a exemplo, a exposição a conteúdos nocivos indicam prejuízo (Livingstone; Stoilova, 2021).

Todavia, tratando-se das complexidades dos possíveis danos, conforme Livingstone e Stoilova (2021), depende da natureza dos riscos. De um lado, a probabilidade dos prejuízos envolve a estrutura do ambiente digital, no quesito *design* associado a regulação (privacidade, moderação de serviços, e auxílio de acesso). De outro lado, também depende das circunstâncias vividas pelas crianças, como fatores sociais (normas e regularizações políticas, investimento, educação e sistema familiar etc.) assim como fatores de vulnerabilidade que diferenciam essa população, tal como idade, gênero, habilidade digitais, situação socioeconômica e educacional.

Assim, na tentativa de compreender os riscos e benefícios da presença do público infantil no virtual, recorro à classificação dos tipos de riscos com base em Livingstone e Stoilova (2021). Ao desenvolver um estudo sobre os tipos de experiências das crianças nas redes, as autoras destacam quatro dimensões de risco: (i) conteúdo – a exposição inapropriada de conteúdo (sexual, pornográfico, violento, discriminatório, desinformação e discurso do ódio); (ii) contato – interações e participação inapropriada, a exemplo, com um adulto desconhecido; (iii) conduta – testemunhar, participar ou ser vítima dos danos (criar conteúdo prejudicial, cometer *bullying*, entre outros); (iv) contrato – em relação a comercialização e dataficação, uma espécie de aceite contratual conduzido pelas grandes companhias das redes.

Para ilustrar melhor, a figura abaixo evidencia como os tipos de riscos mencionados se direcionam. Nesse sentido, o risco de conteúdo não abarca somente o funcionamento da plataforma, mas também aqueles que a ocupam, ou seja, implica na qualidade ou não de conteúdos compartilhados. Os riscos de contato e conduta estão diretamente ligados aos tipos de comunicação engajadas nas redes, pode ser o contato de adulto-criança, criança-criança e criança-conteúdo e a conduta em participar ou ser vítima dos danos. Por último, com menos atravessamentos, está o risco de contrato proposto diretamente pelos provedores de serviços digitais, ou melhor, as organizações responsáveis por gerenciar os aplicativos acessados.

Figura 28 – Tipos de riscos que atingem as crianças nas plataformas digitais



Fonte: Livingstone e Stoilova (2021, p. 7, tradução minha).

O risco contratual é nomeado dessa forma porque envolve a contratação de serviços em que muitos dos indivíduos, especialmente as crianças, desconhecem as condições impostas. De modo geral, essa categoria é mencionada por Livingstone e Stoilova (2021) como a mais complexa no ecossistema digital, pois, de fato, as condições do provimento de serviços é algo confuso até mesmo para os adultos. Esse agravante engloba tanto os aplicativos voltados para o público infanto-juvenil, quanto aqueles direcionados somente para adultos, mas explorados por eles na criação de perfis com idade acima da realidade ou com os aparelhos dos pais.

Esse tipo de risco amplia os demais mencionados e tem como centralidade a captura de dados dos usuários assumindo o contexto atual para impulsionar a lógica mercadológica de lucro. No caso das crianças e adolescentes, é ainda mais preocupante devido ao volume de informações geradas para ativos econômicos das plataformas. Isso porque a captura dos dados permite detalhar informações para conhecer o comportamento por meio das interações nas redes sociais, histórico de pesquisa e de navegação, tipos de preferências on-line, identificando os interesses e preferências para o direcionar vendas e ampliar o consumo (Angelini *et al.*, 2024).

Desse modo, a interação entre os algoritmos e propaganda digital explora a tomada de decisão e direciona escolhas nas interações on-line, segmentando as performances e exibindo anúncios com base nos comportamentos e preferências. Aliado a isso, está a retenção da atenção que, conforme explanam Araújo e Nunes (2024), é o incentivo de permanência por um longo período nas plataformas, levando a imersão em mais conteúdos publicitários. Essa lógica subjacente, maximiza o engajamento, levando a um ciclo vicioso por conta da constante exposição a anúncios e conteúdos patrocinados, de modo quase imperceptível. Nessa

perspectiva, o risco contratual revela a falta de transparência da utilização dos algoritmos por parte das plataformas de redes sociais e jogos, porque, há uma falta de divulgação, de modo intencional, sobre como as informações são tratadas, dificultando a compreensão das decisões.

Esse mecanismo é parte central da monetização, tornando a mineração de dados e análise dessas informações como estratégia de direcionamento para tomada de decisão. Assim, as crianças influenciam processos decisórios no ambiente familiar e podem ser condicionadas a comprar um novo jogo e os artefatos dentro dele, brinquedo ou demais produtos e serviços. São práticas de exploração comercial que atinge diretamente este público. As pegadas digitais deixadas tanto pelos adultos responsáveis quanto pelos seus filhos(as) alimentam as predições de comportamento, de modo a conduzir, com táticas persuasivas, o público-alvo a tipos de comportamentos que resultem em fins lucrativos por parte do mercado (Negri; korkmaz, 2021).

Goku: *É ruim no YouTube porque tem muita propaganda, mas recomenda uns vídeos que eu gosto.*

Nami: *Eu não baixo jogos que têm anúncios, eu uso outra tática.*

Hinata: *Acabou de aparecer vídeos de memes sobre provas no TikTok, só porque você estava falando sobre isso, Nezuko.*

A lógica de recomendação tem como base as pegadas deixadas, levando em conta as preferências de acesso e diversidade de interações. Esses dados são utilizados para os sistemas de publicidade personalizada e captura da atenção. Para ilustrar melhor, durante os encontros, registrei como as crianças percebem na prática. Como mostra a fala do Goku, ele reclama do excesso de propaganda do YouTube, mas gosta do sistema de sugestão porque segue as suas preferências. Já Nami se mostra seletiva e diz não baixar jogos com propaganda e utiliza uma outra estratégia para contornar esse problema. Por fim, Hinata nota que os vídeos do TikTok aparecem com temáticas que ela

vem conversando com a Nezuko, o que revela a utilização de recursos⁵⁸, a exemplo, o microfone para registrar, gravar e processar os rastros deixados mesmo fora do digital.

Quer seja com crianças, quer seja com adultos, o fato é que os efeitos transformativos estão acontecendo uma velocidade rápida em dimensões complexas, influenciando as organizações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais, sobretudo, pressupondo mecanismos normativos para regulação e proteção. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de lei nº 8069 de 1990, Marco Civil da Internet de lei de nº 12.965 de 2014 e a LGPD (mencionada anteriormente), apontam que o tratamento de dados das crianças precisa acontecer no seu melhor interesse. Em resumo, ao me debruçar na leitura desses instrumentos

⁵⁸ De acordo com Vieira *et. al.* (2016), diversos aplicativos captam dados por meio do microfone do aparelho com objetivo de fornecer dados a anunciantes e indicar conteúdos de maneira personalizada.

legislativos, identifiquei quatro aspectos essenciais: **a proteção dos dados**, tanto a LGPD quanto o Marco Civil mencionam que as informações precisam ser tratadas de forma especial e segura, com o consentimento dos pais. No quesito **segurança on-line**, o Marco Civil e o ECA reforçam a necessidade de um ambiente seguro, prevenindo abusos, exploração e risco. Sobre os **direitos digitais**, o ECA⁵⁹ destaca a proteção acima de qualquer forma de violência. E, por último, o **acesso à informação**, presente nos três documentos, enfatizam a imersão informacional de qualidade com auxílio dos responsáveis para a tomada de decisão consciente.

Embora sejam importantes tanto a aplicação quanto a fiscalização da eficácia dos dispositivos legislativos mencionados, eles ainda deixam lacunas sobre a proteção do público infantil, especialmente sobre os mecanismos de implementação e monitoramento. Em contrapartida, a infraestrutura digital é desenhada para delinear as experiências e, nesse ecossistema, os riscos acontecem de maneira complexa e interconectada. Esse cenário evidencia que a atuação no digital ocorre de maneira controversa, pois, os mecanismos legislativos também não podem limitar ou proibir totalmente a vivência e os possíveis benefícios dessa aproximação. Tendo como pilar o melhor interesse da criança, Girardello, Fantin e Pereira (2021), destacam a necessidade de garantir o direito à **proteção, provisão e participação**.

Assim, apesar das fragilidades no que condiz a proteção e a provisão, o público infantil está na constante tentativa de participar das dinâmicas no digital. Para Grimes (2021), há um esforço das companhias de comercializar a vida das crianças, em particular as brincadeiras e atividades lúdicas mobilizadas nas redes, no entanto, ao interpretarem a estrutura disponível, subvertem os artefatos comerciais impostos e redefinem suas práticas como atos de resistência. Nessa perspectiva, entendo a necessidade de compreender tanto os riscos os quais estão expostas quanto a mobilização de táticas para se fazerem presentes em um território excludente.

Diante disso, é crucial entender as performances efetivadas pelas crianças, e uma das atividades mais mobilizadas no digital é o brincar. Este, enquanto direito essencial para as infâncias, conforme explicitam Livingstone, Ólafsson e Pothong (2025), é garantido pela Convenção Sobre os Direitos da Criança de 1989, pela Organização das Nações Unidas (ONU), enfatizando a importância do lazer, jogos, atividades recreativas, a participação plena e efetiva na cultura, encorajando-as a apropriação em *prol* das oportunidades socioculturais (Artigo 31). Com base nisso, os autores afirmam que, as brincadeiras pelos próprios termos mobilizados no

⁵⁹ Embora o ECA não aborde diretamente aspectos do que condiz ao digital, suas garantias principais envolvem a proteção de crianças e adolescentes, esboçando considerações para pensar na atuação desse público no digital.

digital são desconsideradas, inclusive pela tentativa de exclusão do direito de viver plenamente com proteção e segurança nas redes, pois é garantida somente para os demais indivíduos.

O brincar tanto em cenários digitais ou físicos amplia significativamente as experiências na infância. Estar em espaços híbridos, virtuais e presenciais, simultaneamente, seja operando jogos, explorando as funcionalidades das tecnologias, navegando em redes sociais e/ou em *sites*, impulsionam a criatividade e a prática cultural desde os primeiros anos de vida. Por isso, crescer neste universo oferece oportunidades potenciais, em destaque para enriquecer as práticas lúdicas tradicionais e, ao mesmo tempo, reinventar modos de brincar (Grimes, 2021).

Diante disso, as novas maneiras de brincar estão sendo atravessadas pela estrutura já posta do digital, delineadas para um público diferente ou quando direcionada às crianças intensificam modos de comercialização com objetivo do lucro e negligenciando a proteção e provisão. A intensificação da atuação infantil com as tecnologias revela a tentativa constante de contornar um banimento e demonstrar a importância de considerar suas presenças e modos de ocupação no espaço virtual. Em meio as controvérsias, reconheço os múltiplos atravessamentos dessa ocupação, em destaque o surgimento cada dia mais eminente de riscos das redes, entretanto, é crucial compreender os agenciamentos e as tentativas de subversão em meio a vulnerabilidade e os potenciais benefícios dessas atividades, incluindo as oportunidades.

As atividades lúdicas no digital, de acordo com Livingstone, Mascheroni e Stoilova (2023), são atravessadas também pela dimensão dos benefícios, divididas em: (i) habilidades técnicas e operacionais com as tecnologias – a habilidade de manejar e operar a lógica de configuração e funcionamento dos aparelhos, plataformas e demais aplicativos; (ii) a navegação e processamento de informações – a habilidade de encontrar, selecionar e criticar a validade das fontes dos conteúdos; (iii) comunicação e interação – a habilidade de diferenciar os tipos de mídias e interagir com os pares construindo redes; (iv) criação de conteúdo – a habilidade de criar conteúdo de qualidade, entender a produção e publicar gerando impacto positivo nas redes.

Nesta direção, com base tanto nos riscos e benefícios, a presença dessa geração no digital pressupõe considerar as particularidades da formação da criança, tanto para sua proteção quanto os seus agenciamentos. Enquanto atores incipientes neste universo, compreendo que há uma dinamicidade, curiosidade constante, impulsionamento do aprendizado e das experiências conforme as próprias preferências ainda pouco conhecidas ou até mesmo desconsideradas. Assim, é preciso implementar uma estrutura das redes inclusiva, com base na escuta de suas vozes para o desenho, em que os desenvolvedores de aplicativos se responsabilizem em arquitetar eticamente de modo a dirimir possíveis riscos negativos (Negri; korkmaz, 2021).

Além dos desenvolvedores, as preocupações dos riscos também precisam responsabilizar os atores estratégicos na oferta dos serviços – as empresas de plataformas – a fim de assegurar, acima de tudo, que o tratamento de dados aconteça sempre no melhor interesse e benefício da criança, caso contrário, sejam responsabilizadas pela violação dos direitos infantis conforme a garantia jurídica. Sobre as normativas do arcabouço legal, ainda frágeis, especialmente no cenário brasileiro, pressupõe medidas mais específicas para o público abaixo de 13 anos e dispositivos mais eficazes para fiscalizar o cumprimento do conjunto de ações e mecanismos em relação a presença infantil nas redes. Por fim, as dinâmicas educacionais e familiares possuem extrema relevância, juntamente com as demais instâncias mencionadas, para o estímulo de um acesso crítico e consciente por meio da mediação positiva e estratégias pedagógicas, sobretudo, para fomentar a autonomia e a presença segura no virtual.

Sendo assim, as dimensões entre os riscos e benefícios caminham conjuntamente, tornando necessário mitigar os perigos e impulsionar as oportunidades. O problema central está na estrutura do digital, originalmente desenhada para os adultos e, as crianças, ao se fazerem presentes correm, de modo mais devastador, estão expostas aos mesmos riscos que eles. Todavia, o que compreendo aqui é o distanciamento de uma proibição, mas a reivindicação de uma presença e direito os quais pressupõem redesenhar as estruturas das plataformas, pensar políticas públicas e o apoio da sociedade civil no geral, cumprindo disposições específicas para a proteção. Acima de tudo, é um público em posição periférica, e a presença em um território “proibido” toma forma de luta política nas manipulações e atribuições de significações singulares dos artefatos e referenciais virtuais, uma espécie de manifestação subversiva, pressupondo não proteger as crianças do digital, mas sim protegê-las no mundo digital.



Os traços da ocupação [as pegadas dos achados]

Luffy: veja, você está na ilha do Roblox comigo.

Pesquisadora: Sim. A ilha parece ser bem grande.

Luffy: é sim. E tem outras também. Fique aí que estou chegando e vou te ensinar a pegar o barco. Depois de pegar o barco, vamos juntos para outra ilha.

Arthur: me esperem. Chego já nessa ilha também.

(Nota do diário de campo)

Após o mergulho em campo com intuito de responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos deste estudo, foi necessário mergulhar no *corpus* informacional instituído nos encontros com as crianças e seus modos de utilizar as tecnologias digitais. Para Macedo (2010a), essa etapa acontece na intenção do pesquisador em compreender o outro a partir do seu ponto de vista e no esforço constante de interpretação dos significados das experiências e realizações. Por isso, o encontro das noções, subsunçoras por meio das operações cognitivas (apresentadas anteriormente⁶⁰), aconteceu durante o intenso processo reflexivo de análise dos dados sobre as maneiras que as interlocutoras protagonizam o virtual para a produção cultural.

Na primeira etapa, denominada *a distinção do fenômeno em elementos significativos*, identifiquei os traços marcantes presentes nos registros dos dispositivos, tais como: falas, ações, incluindo as práticas dentro e fora do virtual. Para tal, criei um nodo principal no Nvivo a fim de abrigar essas informações iniciais advindas das variadas documentações em campo. Em seguida, para *o exame minucioso desses elementos*, realizei a leitura atenta para classificar aspectos recorrentes na atuação das crianças e, à medida em que a análise interpretativa acontecia, apareceram índices representativos, recorrências e acontecimentos marcantes. Nesse sentido, para organizar esse conjunto de informações, criei subnodos temáticos que se dividiram em: estar junto, explorar/ocupar, ensinar/compartilhar, repertórios, movimentar e baixar.

Na sequência, na etapa de *codificação dos elementos examinados*, analisei os aspectos com sentidos em comuns, identificando os conjuntos de ações complexas e recorrentes para associar os elementos-chave dos subnodos reagrupando as práticas consideradas “essenciais” avaliadas como significativa, conforme denomina Macedo (2010a). Essa fase consistiu em uma espécie de redução para distinguir os temas dos subnodos, relacionando, sem fragmentar, os acontecimentos e características marcantes, considerando, segundo o autor citado, a consciência das experiências. A partir disso, na etapa do *reagrupamento* (por noções) surgiram as seguintes noções subsunçoras: 1) as maneiras de enredar o interespaço juntos; 2) as práticas *hackers* das crianças na apropriação do virtual; e, por último, 3) os agenciamentos em redes com os pares.

Por conseguinte, na *sistematização textual do conjunto*, criei memos no Nvivo para vincular conceitos e teorias do referencial teórico adotado, além disso, adicionei as minhas observações efetivadas em campo para relacionar com os dados. A última etapa, chamada *produção de metanálise ou nova interpretação do fenômeno*, permitiu a compreensão ampliada

⁶⁰ A apresentação da definição das etapas do processo de análise dados, adotado neste estudo, incluindo a estratégia de utilização do Nvivo, encontra-se detalhada na seção 3, no tópico chamado “O percurso de análise dos dados”.

das informações para o aprofundamento interpretativo dos acontecimentos e, ademais, estabelecer relações entre as noções emergidas na habilidade entender as inter-relações do todo.

Sendo assim, a primeira noção, denominada “*as maneiras de enredar o interespaço juntos*”, evidencia como a ocupação espacial das crianças se desdobra em lógicas próprias, assinalando outras formas de habitar o virtual e constituir práticas lúdicas híbridas nas maneiras de enredar o interespaço no trânsito ininterrupto entre os contextos físicos e digitais. Na segunda noção, chamada “*as práticas hackers das crianças na apropriação do virtual*”, apresento como por meio da curiosidade, elas exploram, entendem lógicas e buscam solucionar problemas, anunciando as práticas *hackers* por meio da experimentação, criação e testagem coletiva e, ao mesmo tempo, subvertendo e transgredindo os protocolos estabelecidos e dinâmicas postas. Por fim, na última noção nomeada de “*os agenciamentos em rede com os pares*”, mostro os agenciamentos nas lógicas cotidianas das interlocutoras com as tecnologias digitais, ao reivindicarem os referenciais nos modos de aprender, compartilhar e ensinar coletivamente, encadeando um conjunto de experiências com os pares a partir da variedade de repertórios.

6.1 AS MANEIRAS DE ENREDAR O INTERESPAÇO JUNTOS

A apropriação a espacial das crianças tem se transformado de modo singular com os atravessamentos constantes das ambiências digitais, assinalando tipos de ocupação diferentes que se desdobram em lógicas próprias e formas autorais de ser e estar no mundo. Com os dispositivos em mãos conectados em rede, e ao explorar as propriedades desses artefatos técnicos, alteram as performances e constituem práticas lúdicas híbridas. Ao permanecer online, o público infantil, por intermédio de uma conexão contínua e ininterrupta, reconfigura as produções culturais, bem como a ocupação dos contextos presenciais e virtuais, ao reinterpretar e atribuir significações conforme seus interesses e desejos. Diante das sucessões de eventos mobilizados em campo, com base nos achados deste estudo, identifiquei as maneiras das interlocutoras de enredar o interespaço nos rearranjos de performances eminentemente híbridas, para a manutenção das espacialidades e, sobretudo, permanecerem “juntas”.

Essa ocupação acontece entre os contextos físicos e virtual, impulsionando a reinvenção espacial preexistente conforme necessidades e experiências. Assim, o habitar, de acordo com Certeau (1998), não é apenas estar, ou se fazer presente, é transformar os territórios nas práticas cotidianas, criando um espaço distinto daquele preestabelecido, concebido ou planejado. No espaço previamente construído, as crianças circulam e projetam rotas imprevisíveis e, embora

sejam trilhas compostas de repertórios disponíveis, desenham outras astúcias de interesses e desejos não determinados, são atos de habitar, ou melhor, de mudar as paisagens desse cenário.

Essas mudanças acontecem a partir de trajetos não lineares, estabelecidos por um conjunto de nós que se combinam em decorrência dos hibridismos espaciais entre o on-line e off-line. Tal mistura nas práticas infantis acontece pela exploração das multifuncionalidades presentes nos aparelhos móveis e, por conta disso, intensificam a presença nas ambiências virtuais (Santaella, 2021). Como um espaço enredado, as crianças, na tentativa de permanecerem com os seus pares, efetivam atividades complexamente interconectadas, intensificando os percursos de mobilidade com os dispositivos em mãos e conectados em rede.

Pensando nisso, o resultado desses rearranjos eminentemente híbridos efetivados pelas interlocutoras nomeei neste estudo de interespaço. Este é definido por Hulme e Truch (2006) como o trânsito entre a zona de eventos intrinsecamente relacionados. Em resumo, com as tecnologias móveis em mãos, as crianças constituem uma extensão física e simbólica de estar “entre” os espaços, em constante transição e deslocamento nos contextos presenciais e digitais. Uma constituição espacial híbrida e contínua nas incessantes trocas diversas na organização e negociações das fronteiras dos espaços-tempos, como um sistema de redes interconectadas. Um rearranjo espacial emergido de atividades complexamente relacionadas, pois, ao caminhar pelas áreas dos condomínios, as interlocutoras também mantêm contato com os amigos distantes e, conforme argumenta Santaella (2021), acontece uma fusão conectiva de ambientes invisíveis. Desse modo, ao analisar as características do interespaço, notei que as práticas transitam entre o **on-line e presencial** simultaneamente ou **somente on-line**. Ao mesmo tempo identifiquei como as preferências imersivas estão diretamente inter-relacionadas com a zona de transição dessas maneiras de estarem “entre” os espaços, como representado na figura a seguir.

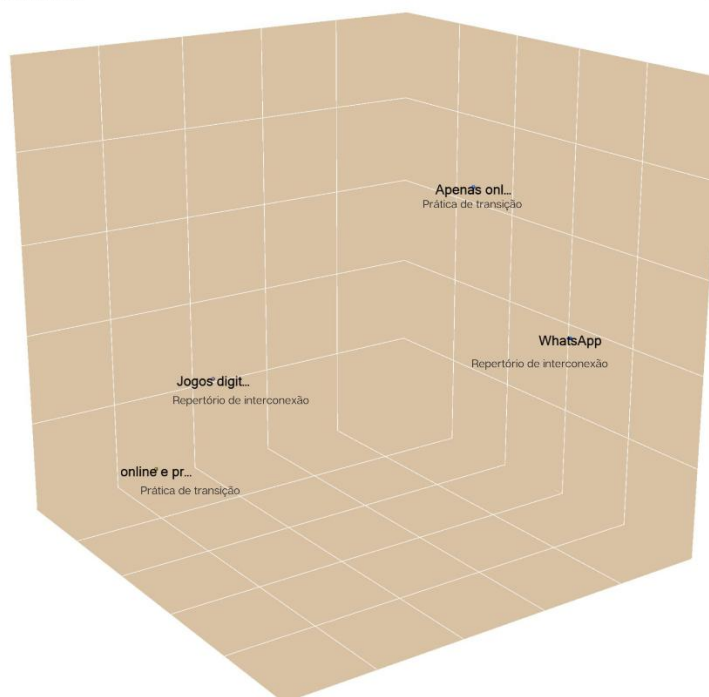
Figura 29 – As práticas e repertórios para a constituição do interespaço

PRÁTICAS DE TRANSIÇÃO

- Apenas on-line
- On-line e presencial simultaneamente

REPERTÓRIOS DIGITAIS DE INTERCONEXÃO

- Jogos digitais
- WhatsApp



Fonte: Elaborada pela autora com o *software* Nvivo (2025).

Como evidencio na representação gráfica acima, dividi as características que constituem o interespaço em i) práticas de transição: presencial e on-line simultaneamente e apenas on-line; e ii) repertórios digitais de interconexão: jogos digitais e WhatsApp. As práticas de transição representam os movimentos no intuito de permanecem com os integrantes em grupo e os repertórios enquanto interfaces que medeiam esses trânsitos. Aliado a isso, o gráfico revela ainda a relação da proximidade na localização dos termos. O termo jogo digital está próximo de práticas on-line e presencial, porque é um repertório que impulsiona as interações compartilhadas no espaço virtual e físico ao mesmo tempo. Além disso, por estar na base, demonstra a alta incidência de ocorrências se comparada às somente on-line. Já o WhatsApp é o principal repertório utilizado para intensificar encontros ocorridos no ambiente on-line.

Assim, ao classificar os tipos repertórios (de interconexão) impulsionadores, não houve uma preferência única nos momentos de imersão, ou seja, as crianças acessavam os jogos digitais tanto nas práticas presenciais e on-line quanto nas somente on-line, mas, como mostra a ilustração, o WhatsApp, ao aparecer no agrupamento semântico como termo mais frequente

e relacionado com estar apenas o on-line revela que aquela foi a interface propulsora. Isso evidencia a apropriação singular do virtual para a manutenção das interações lúdicas, seja de modo totalmente remoto, ou com encontros presenciais e on-line simultaneamente. A partir disso, compreendo que essas atividades são altamente diferenciadas e se constituem enquanto indicadores emergentes das produções culturais infantis nas ambiências digitais (Becker, 2017),

Ao longo do processo investigativo, as interações das crianças revelaram que a mobilização das práticas e repertórios para a constituição do interespaço tem como objetivo o “**estar junto**”. Nesse sentido, a adoção das tecnologias nos momentos lúdicos está ligada à permanência e brincadeira com os pares, seja fisicamente e/ou virtualmente, como garantia de acesso a um *continuum* interativo. Desse modo, foi necessário identificar, inicialmente, as características técnicas das ambiências digitais que provocam atividades diferenciadoras e consolidam as maneiras de transformar os elementos desses rearranjos híbridos do brincar.

A características das redes, como aponta Santaella (2007, 2021), exerce uma influência direta nas formas de perceber e praticar o espaço. Tecnicamente, a variedade de recursos e serviços presentes nos aparelhos móveis, como *smartphones*, *tablets*, dentre outros, incrementam a possibilidade de conectividade. Desse modo, o estar on-line possibilita conexão à internet em tempo real, participar de interações, consumir conteúdos diversos, produzir e compartilhar informações e combinar encontros com os pares no virtual. Nesse conjunto de variedades técnicas, em destaque, está a ubiquidade que viabiliza se conectar a qualquer ambiência na *web* e de diferentes lugares, ocasionando uma mesclagem híbrida das práticas.

Essa hibridização permite mesclar as interações tanto on-line quanto presencial. Desse modo, sob os múltiplos pontos de localização, as interlocutoras deste estudo, ao se moverem constantemente nos espaços físicos e virtual, mostram que elas não brincam apenas em lugar fixo, como o parquinho. A decisão de estarem em movimento em busca da rede *Wi-Fi* e mobilizar práticas lúdicas em grupo, demarca e distingue uma ocupação diferente das localizações disponíveis e descritas. Nesse sentido, as ações se caracterizam de fluxos interconectados e rotas ricas em experimentações de situações diversas e em constante movimento.

Para Hulme e Truch (2006), o principal atributo do interespaço está na partilha das mobilizações em rede, constituindo espacialidades que interseccionam nas práticas. Diante disso, compreendo não ser mais possível pensar separadamente como as crianças habitam os espaços, sejam eles físicos ou virtual, e as estratégias de mobilidade nas infâncias. Isso porque elas, hoje, não estão mais contidas apenas na fisicalidade dos lugares, pois, a mobilidade, é sem

dúvida, uma característica marcante nas práticas lúdicas, mostrando como o ato de brincar não está contido em territórios voltados para tal. A partir de um trânsito ininterrupto, redimensionam as performances de composições híbridas, resultando em trocas, sobreposições com significados inesperados surgidos da mobilidade contínua e da conectividade constante.

As tecnologias móveis, marcadas pela instantaneidade, permitem às crianças criarem múltiplos espaços alternativos. Assim, elas conseguem se deslocar no ambiente físico e também no virtual, inaugurando novas formas de socializar, viver e transformar as relações (Kruger, 2018). Por isso, ao observar as interações em campo, identifiquei que o brincar ganha outra dimensão pela adoção dos elementos e, por meio das apropriações simbólicas e materiais das interfaces digitais, com os aparelhos em mãos, constituem práticas diversificadas e outras maneiras de interagir com os pares, como representado na Figura 29 abaixo.

Figura 30 – O brincar entre o espaço físico e virtual



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Nesse momento, as crianças combinaram o encontro presencial para explorar repertórios digitais umas com as outras. E, apesar de estarem acessando conteúdos diversificados, elas efetivam a integração dos espaços físico e virtual, amalgamando bordas e fronteiras tanto das localidades e interações presenciais quanto informacionais no acesso aos repertórios escolhidos. Por sua vez, as interlocutoras também evidenciam que não há uma eliminação da preferência pelas interações presenciais, pois, conforme Lemos (2010) ocorre, de fato, o contrário: porque impulsionam outras formas de espacialidades e as interações delas em grupo, atravessando e constituindo diferenciados espaços-tempos marcados pela imbricação analógica e virtual.

Com essas dinâmicas, as crianças já não precisam mais se limitar, por exemplo, aos *playgrounds* como único local de brincadeira. Conectadas em espaços diversos, deslocam-se

constantemente nos contextos físicos e digitais, como a transição da presença para mais de um ponto de interação, atraídas pelas possibilidades de constante participação com os pares, podem estar de qualquer lugar compartilhando, buscando e produzindo informações. Essa lógica cria maneiras de interagir na infância e estabelecer diferentes estratégias de socialização, seja compartilhando na mesma localidade ou em espaços fisicamente distantes. Com base em Lévy (2010), compreendo essas trocas como aspecto central para as conexões, trocas e integração entre o grupo participante, formando uma paisagem conectiva estabelecida pelos interesses mutuamente comuns, dentre eles encontra-se o “estar juntos”, como destacam as falas abaixo.



Goku: esse eu não gosto, não dá para jogar **com os amigos**.



Arthur: Depende. Se for chamada... Eu jogava todo dia **com um amigo**. Hoje depende, se eles estiverem do meu lado conversando e tal, eu jogo **junto com os meus colegas**.



Luffy: quando eu, Arthur e Goku combinamos de jogar, sempre **vamos jogar juntos** e ficamos jogando. Para jogar Blox Fruits, combino **com os amigos da escola**.



Sakura: eu tenho o Minecraft *hackeado* [...] dá para chamar outra pessoa para jogar. **Eu joguei com Luffy, Nezuko e outros amigos meus**.



Nezuko: eu jogo mais **com meus amigos** aqui no condomínio e quase todo dia, antes eu jogava mais que hoje. É muito bom. Mas a gente ainda vem brincar e combina. Nós temos um grupo no WhatsApp, a gente joga Free Fire, quando chega em casa volta a **brincar jogando todo mundo junto on-line**.



Zoro: o que mais faço é jogar. Jogamos próximos um do outro. Jogo **com meus amigos e primos**. Eu costumo fazer outras ligações no WhatsApp **com meus amigos** para jogar.



Naruto: eu vi que era o mais baixado dos *apps*, aí fui lá e baixei. Mas já chamei meu primo para jogar on-line. **Eu jogo com meus amigos** também.

Os registros evidenciam as marcas das práticas lúdicas com as tecnologias digitais em que todos têm um interesse em comum. “*Jogar próximos um do outro*” (Zoro) ou “*Brincar jogando todo mundo junto on-line*” (Nezuko) mostra que o estar com os pares predomina entre a preferência de estarem sozinhos, seja lado a lado, incluindo aqueles integrantes distantes ou totalmente on-line. Assim, acontece uma integração constante propiciada pelas funcionalidades e lógica das ambiências digitais, submetida aos interesses do grupo. As maneiras de habitar os espaços de modo criativo, abrem caminhos para outras possibilidades de brincadeiras, especialmente pelas instantaneidades do digital, como relata a Nezuko que ao jogar presencial

com os amigos também continuou a brincadeira cada um de suas moradias, demonstrando um eterno *continuum* das atividades lúdicas e reconfiguração das rotinas com as tecnologias.

Desse modo, os aparelhos móveis conectados em rede passam a exercer papel estruturante nas interações infantis. Há uma mistura, singular dos componentes que conectam os agenciamentos em redes nas brincadeiras por estarem em todos os lugares e de forma simultânea em um só lugar físico, em que um não anula outro, revelando uma realização paralela (Parente, 2013). Como mostro na Figura 30, em que o grupo joga no mesmo mapa do jogo chamado Parkour no Roblox, e, concomitantemente, debatem sobre as narrativas exploradas, destacando essa relação de mistura e conexão de redes presenciais e digitais.

Figura 31 – O grupo de interlocutoras jogando Parkour no Roblox



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A conectividade amplia as formas de contato entre as crianças integrantes do grupo, motivadas pelo nomadismo e ubiquidade propiciados pelos aparelhos móveis. Uma fusão de práticas entre o físico e virtual, como enfatiza Lemos (2018), transformando os intercâmbios e a produção de experiências. Outro aspecto importante, é que o agenciamento participativo das interlocutoras destaca um constante esforço da manutenção da cultura de pares por meio das rotinas. As atividades compartilhadas, conforme apontam os registros efetivados em campo, apresentam características singulares e, por sua vez, são redefinidas e produzidas tendo por base

interesses em comum. Essa participação enriquece as apropriações das referências no processo de transformação, contribuindo assim para a ocupação espacial (Corsaro; Johannesen, 2007).

Desse modo, inspirada em Santaella (2007) considero as maneiras de enredar interespaço como algo derivado das intenções e imaginações das crianças. Para tal, essas tessituras das experiências infantis se consolidam a partir da percepção do espaço virtual. Refiro-me aqui a habilidade delas em interagir com essas ambiências e perceber os aspectos diferenciadores que vão de encontro aos seus interesses. Em destaque está interação simultânea, seja habitando o espaço físico e virtual ao mesmo tempo, ou apenas on-line, mas sempre possibilitando um contato contínuo em grupo, isso porque, por diversas vezes, as interlocutoras mencionaram preferir as brincadeiras com os pares, no virtual ou fora dele, que sozinhas.

Essa interação assídua acontece, como identifiquei, por conta do tipo de arquétipo dos aplicativos escolhidos na preferência interlocutoras (como já apresentado). Assim, quando me refiro às interações síncronas, destaco as ações mobilizadas em tempo real, práticas que acontecem simultaneamente, tanto nas produções e trocas de informações e nos encontros no mapa dos jogos. A presença on-line faz com que elas estejam juntas nas mesmas espacialidades e, com isso, fomentar formas de colaboração e engajamento em tempo real. De acordo com Taipale (2018), o estar on-line, promovendo modos de sincronização, ampliam práticas diferenciadoras de socialização e participação, formando uma espécie de ambiente cooperativo na disponibilidade paralela para permanecer sempre conectado com alguém no tempo desejado.

Com base nisso, de maneira coletiva, percebi que as crianças interlocutoras exploram ao máximo a instantaneidade das ambiências on-line para enriquecer e prolongar as estratégias de estarem juntas. Ao promover a presença síncrona, o grupo está sempre envolvido ativamente para aumentar a possibilidade de permanecerem uns com outros e intensificar a imersão. Por sua vez, estendem a continuação das atividades lúdicas com os pares nas interações presenciais e virtuais ou somente no on-line – esta acontece quando não conseguem ir aos encontros. Portanto, as práticas de transição na formação do interespaço também estão presentes nas trocas somente on-line, como já mencionado anteriormente e, além disso, mostro na figura abaixo.

Figura 32 – Interações on-line das crianças interlocutoras no WhatsApp

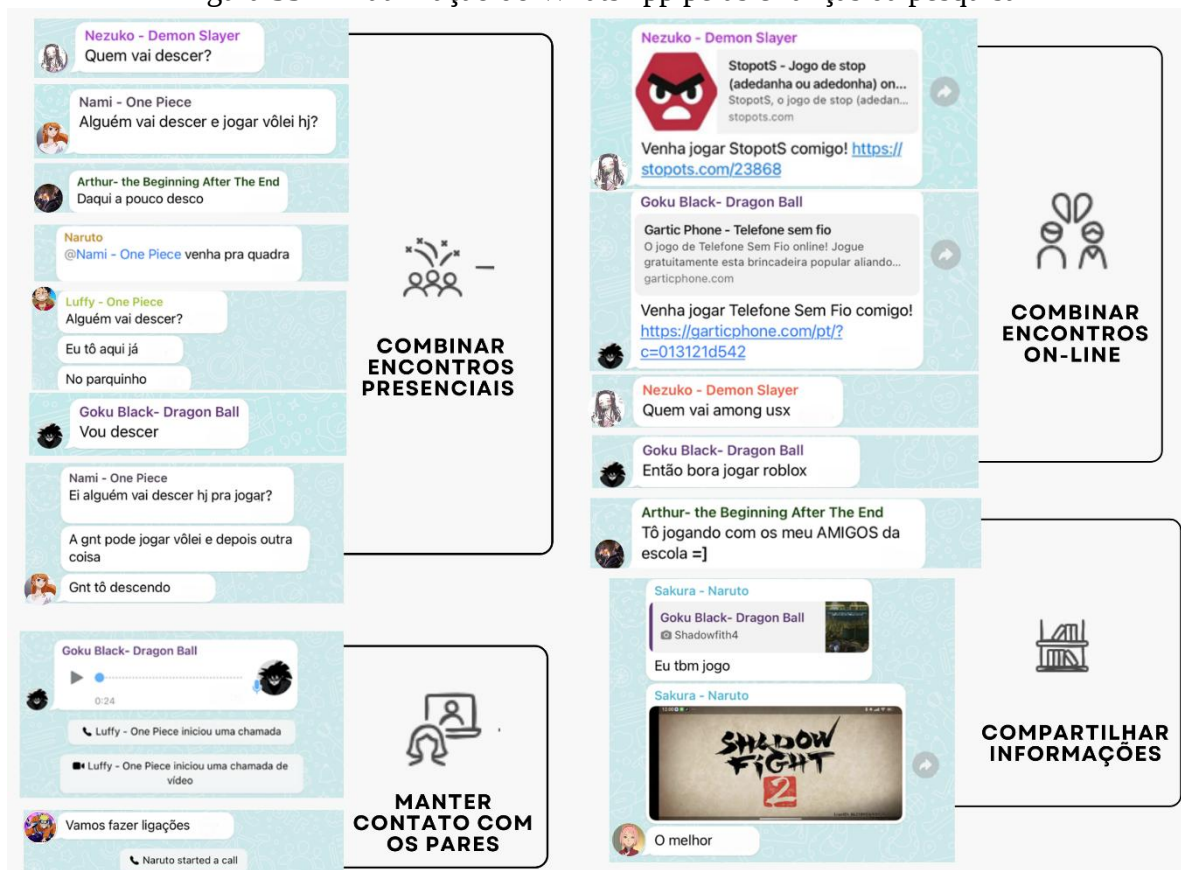


Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Nesse momento, a captura de tela mostra conversas de dias diferentes em que as crianças convidam umas às outras para jogar totalmente on-line – cada um de sua residência. Isso mostra que, mesmo distantes fisicamente, elas ainda procuram se encontrar. Por isso, busquei identificar as características das ambiências síncronas exploradas nos nossos encontros, tendo em vista o engajamento instantâneo delas, as quais dividi em: **i) interação em tempo real** – tanto na comunicação quanto na imersão dos cenários dos jogos; **ii) conexão contínua** – possibilidade de iniciar uma atividade lúdica no digital sem interrupções **iii) respostas imediatas** – troca simultânea de mensagens e momentos juntos; **iv) engajamento conjunto** – se envolvem de maneira mais intensa nas permutas constantes e de modo colaborativo.

Essas características envolvem os dois principais repertórios explorados pelas crianças participantes do estudo, os quais denominei, como mencionado anteriormente, repertórios digitais de interconexão do interespaço: **WhatsApp** e os **jogos digitais**. De modo geral, apesar de os jogos terem sido o repertório mais explorado pelas crianças, o WhatsApp é principal canal de comunicação para combinar as brincadeiras e manter o contato com o grupo. Desse modo, como aponta a Figura 32, as interlocutoras utilizam essa plataforma para combinar encontros presenciais ou totalmente on-line com intuito de manter o contato e compartilhar informações.

Figura 33 – A utilização do WhatsApp pelas crianças da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Quer seja para encontros presenciais, quer seja para interações somente on-line, o WhatsApp se constitui o principal meio de comunicação para promover o engajamento nas demais ambiências. Dessa forma, como mostra a representação acima, esse é um aplicativo utilizado para combinar as brincadeiras nos contextos físicos e lado a lado, como evidenciam as falas da Nezuko, Nami, Luffy, Goku, Arthur, ao chamar para descer ou avisar onde estão. Em outros momentos, as interlocutoras optavam pela atividade lúdica somente on-line, e isso era combinado previamente pelo grupo por meio de mensagens instantâneas, chamando uns aos outros para jogar. Além desses fatores, outro aspecto importante foi manter o contato como os pares, mesmo não sendo em um momento de brincadeira, ao fazer uma ligação ou enviar um áudio somente para conversar no grupo, saber as “novidades” e, aliado a isso, esteve o ato de compartilhar informações gerais, tanto do dia a dia quanto de repertórios digitais em comum.

A utilização do WhatsApp pelas crianças mostra que é uma ambiência parte das experiências cotidianas. Essa aproximação é consequência da percepção delas diante das misturas híbridas da incorporação crescente das funcionalidades disponíveis, entre textos,

imagens, vídeos, áudios, dentre outras, e da transição ininterrupta dos acontecimentos em tempo real (Hertzog; Swart, 2018; Santaella, 2021). Se antes tínhamos que nos deslocar para fazer um convite a um amigo, ou ligar de um telefone fixo, quando era possível, para brincar naquele momento ou em uma outra data/horário futuro. Hoje, com os aplicativos de mensagens instantâneas, é possível manter as conversas e receber respostas em segundos. Em destaque está o *continuum* crescente para se manterem juntos nessas ambiências e prolongar as interações com a oportunidade de mandar mensagens em diversos formatos, seja chamada de voz ou vídeo, fotos, *links*, texto, provocando encontros coletivos e expandindo os entrecruzamentos de relações provocadas por presenças contínuas e, em contraste, diversificar as ambiências.

Apesar de o WhatsApp ser o principal canal para combinar eventos e compartilhar informações, é possível perceber que o jogo digital foi o repertório mais mencionado por ter sido base central da constituição das práticas lúdicas, aspecto marcante o qual identifiquei enquanto tema recorrente no conjunto de dados analisados. Nesse sentido, para ilustrar melhor, apresento a nuvem de palavras (Figura 33) gerada na análise com base na recorrência das informações mencionadas nos encontros pelas crianças. A imagem mostra diversos tipos de termos, em destaque está “jogo” com (581 recorrências), em segundo “grupo” (210 recorrências), em terceiro “WhatsApp (187 recorrências), quarto “online⁶¹” (179), quinto “juntos” (178 recorrências) e sexto “amigos” (172 recorrências) e, por conseguinte, nomes de jogos e verbos que indicam ações referentes às decisões efetivadas dentro e fora do virtual.

⁶¹ O *software* Nvivo não reconhece termos compostos, tendo esse aspecto em vista, mantive a palavra on-line sem o traço (“online”). No entanto, decidi por manter os títulos originais dos jogos, por isso, por exemplo, na nuvem de palavras aparece “Free” e “Fire” separadamente, mas se referem ao mesmo jogo.

Figura 35 – Encontros das crianças presencial e on-line



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 36 – Encontros das crianças somente on-line



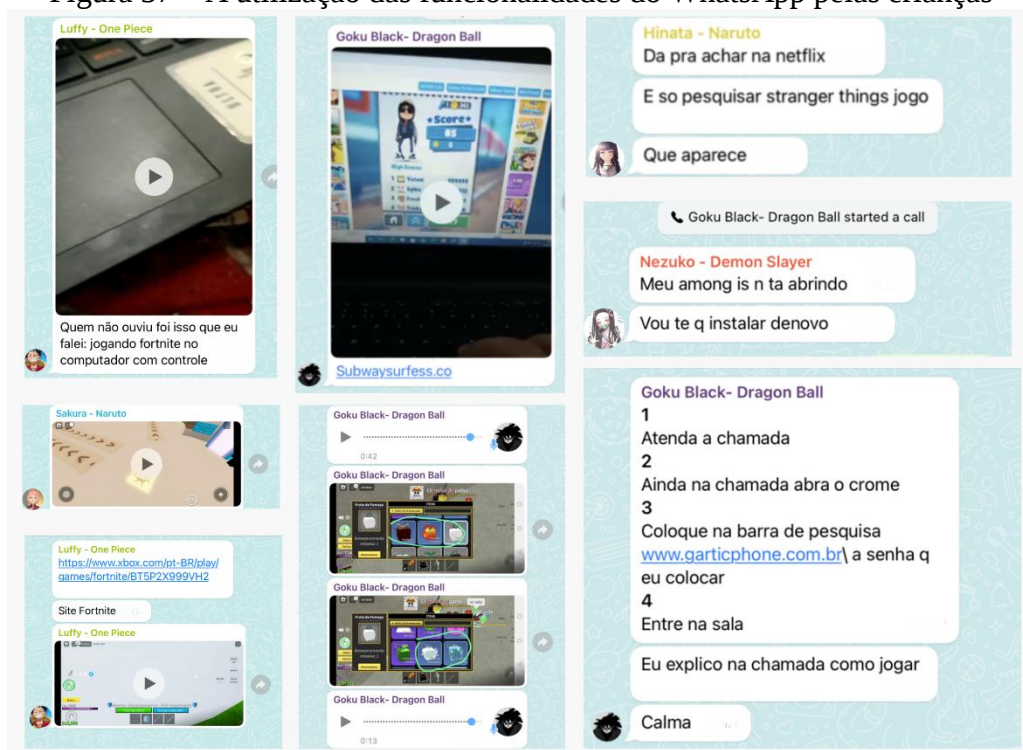
Fonte: Elaborada pela autora com base nas capturas de tela (2025).

Diante disso, ao compreender como acontecem as experiências híbridas e contínuas e, aliado a isso, os tipos de apropriações criativas dos elementos do digital, identifiquei, inspirada na pesquisa de Becker (2017) e nos achados deste estudo, três características essenciais do interespaço: **materialidade**, **interatividade** e **ludicidade**. O primeiro elemento, a

materialidade, refere-se à percepção dos recursos técnicos das interfaces, ou melhor, a arquitetura que compõe o modo de funcionamento, influenciando assim as práticas.

A forma da estrutura técnica é constantemente explorada e apreendida pelas crianças interlocutoras, isto é, tudo que compõe a lógica de funcionamento tanto da interface quanto das narrativas de um jogo, por exemplo. A materialidade está na percepção e adoção das funcionalidades e, conseqüentemente, também inspira o fluxo das ações. Para Manovich (2013), ao explorar a plataforma de interação e comunicação, os comandos e operações para entender o formato e como proceder no engajamento, envolve diversas atividades, desde navegar em *sites*, criar, editar, interagir e compartilhar. Com base nisso, percebi que o grupo se engajou constantemente em entender as ambiências digitais e os recursos disponíveis (Figura 36), e os envolvimento aconteceram de modo interconectados ao vivenciar as culturas digitais.

Figura 37 – A utilização das funcionalidades do WhatsApp pelas crianças



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A figura acima retrata a utilização da estrutura técnica do WhatsApp pelo grupo. Desse modo, entendo, conforme elucida Manovich (2013), que a materialidade está em interpretar e utilizar as lógicas de funcionamento das interfaces, seja apertando botões, mapeando comandos, checando notificações e outras maneiras de navegação. No caso das participantes deste estudo,

a aproximação material da técnica explorada via chamadas de voz e vídeo, envio de áudios, figurinhas e *emojis*, textos grafocêntricos, compartilhando *links* e imagens, dentre outras.

Há ainda a dimensão interpretativa e de apropriação das narrativas que também exigem a compreensão de uma lógica estrutural. Esta última está conectada com as ações lúdicas emergidas nas brincadeiras. Isso porque a leitura simbólica está presente na interpretação dos enredos ali disponíveis, projetando ações, compartilhando momentos e enriquecendo a imaginação. Portanto, como mostram Vegeta e Hinata nas falas abaixo, é possível iniciar uma chamada e convidar membros do grupo para uma partida, e esses aspectos estão imbricados nos níveis de interatividade mobilizados por elas, influenciando a criatividade brincadeiras.



Vegeta: ontem à noite liguei para Hinata pelo WhastApp e **ficamos em ligação jogando Roblox**. Foi muito bom, porque estava chovendo e ninguém podia sair e então brincamos de casa.



Hinata: sim. Foi legal, porque a ligação ajuda a gente a compartilhar o que está acontecendo e ensinar um ao outro o que fazer dentro do jogo.

O ato de permanecer em ligação com os amigos e jogar enquanto conversam indica o impulsionamento da segunda característica do interespaço: a interatividade. Consiste em um traço presente tanto para a escolha e formação das redes fluxos repertórios das interlocutoras (apresentado anteriormente), quanto para as práticas do interespaço lúdico. Ao adotar simultaneamente duas interfaces (um jogo e o WhatsApp), o grupo explora os recursos e interage entre os componentes nas relações de uma ambiência dupla, ou como enfatiza Santaella (2004), acontece uma troca bidirecional e intergrupal, provocando intensos agenciamentos, cooperação entre os membros e atribuição de significados. Para a autora, os jogadores não são apenas receptores de mensagens, alcançam pontos mais densos de participação e interação, considerando, a exemplo ilustrativo, que ao jogar, o indivíduo não recebe apenas os efeitos de uma luta, pois na opção *multiplayer* há a possibilidade de permuta de informações, *feedbacks*, encontrar uns aos outros dentro dos mapas e, portanto, acontece uma interação mútua.

Ao utilizar o WhatsApp como meio de comunicação e, ao mesmo tempo, propor encontros dentro dos jogos, acontece uma interatividade mista, tanto na relação indivíduo-interface quanto indivíduo-indivíduo. Esse engajamento considera, primordialmente, a composição das redes fluxos da lógica dos repertórios escolhidos e as possibilidades interativas para a transição constante no interespaço. De fato, durante os encontros constatee a preferência das interlocutoras pelas ambiências on-line na combinação de aplicativos de mensagens instantâneas com as partidas em jogos para permanecerem juntas, conforme os registros abaixo.

-  **Goku:** Asphalt é **on-line**. Eu estou procurando no meu histórico o jeito de baixar o Minecraft, para baixar no seu e **a gente jogar juntos**.
-  **Hinata:** Eu já joguei esse jogo Vegeta. Jogamos aqui no parquinho e depois fomos para casa e **ligamos no WhatsApp e continuamos a jogar**.
-  **Zoro:** Vamos jogar **todo mundo no mesmo mapa**.
-  **Nami:** **Agora estamos jogando na mesma ilha** e nos encontramos.
-  **Sakura:** eu amo esse jogo, porque dá **para jogar com os amigos**.
-  **Arthur:** Entre on-line no Roblox **para a gente jogar juntos**. Vamos jogar Parkour? E depois ‘bora’ Bed Wars?
-  **Luffy:** Esse você **pode jogar com os amigos e juntar todo mundo** e fazer drift.
-  **Naruto:** Hoje vamos fazer uma coisa legal. **Todos vamos entrar no mesmo jogo e jogarmos juntos**. Vamos jogar Blox Fruits.
-  **Nezuko:** Finalmente a internet deixou a gente ficar **on-line**. Agora podemos **entrar todos juntos no jogo**.

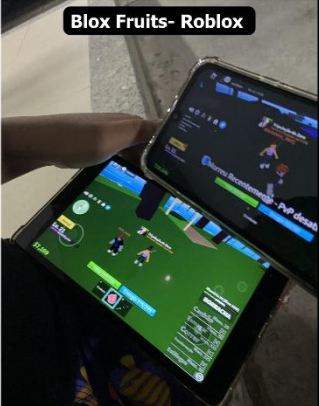
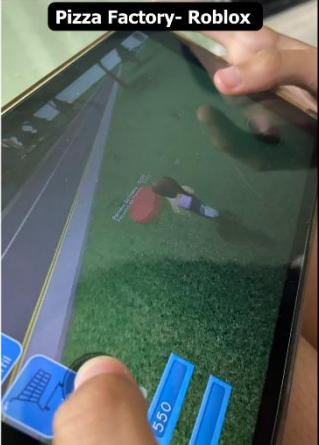
Assim, há uma combinação entre a lógica estrutural da ambiência, em destaque, a predileção pelas plataformas on-line – “Asphalt é on-line” (Goku), “ligamos no WhatsApp e continuamos a jogar” (Hinata), “a gente ficar on-line” (Nezuko) – para interagir entre os pares, anulando unidirecionalidades, provocando trocas, intercâmbios, conversas e encontros. É uma interação recíproca em níveis mais densos com misto de contato presenciais e virtuais ou apenas à distância, mas diversificando as interfaces exploradas. Por isso, escolhas como “*todo mundo no mesmo mapa*” (Zoro), “*jogando na mesma ilha*” (Nami), “*entrar todos juntos no jogo*” (Nezuko) anunciam as singularidades dos aspectos do interespaço lúdico de maneira complexa, múltipla, não-linear e com altos índices de permutabilidade. Esta, para Silva (2014), permite, com base em uma disponibilidade, o contato infinito com os demais indivíduos e a estrutura digital, intensificando a participação ativa, trocas constantes e enriquecer as experiências.

Nessas mobilizações interativas, as experiências são constantemente acionadas e reinventadas. Os papéis ativos atribuem uma outra roupagem para o espaço virtual, evidenciando outro aspecto importante do interespaço: a ludicidade. As manifestações lúdicas no virtual são ações potenciais, conforme Menezes (2013), surgidas das interações que envolvem, acima de tudo, prazer e diversão. Dessa forma, ao habitar as ambiências virtuais, constroem outros percursos e atuações, aprendem a brincar, compartilhar e experimentar as infâncias de outras maneiras, performances essenciais para a produção das culturas digitais.

Nessa produção, há um domínio e interpretação dos contextos para transformar cenários, atribuindo regras e significações existenciais próprias (Brougère, 2010). Em linhas gerais, mergulhar na narrativa de um jogo digital e manter contato com o grupo via ligação são

consideradas referências, esquemas e combinações complexas das disposições para interagir com mundos mágicos e narrativas que enriquecem o imaginário. Diante disso, constatei a capacidade de imersão e agência das interlocutoras ao jogar e explorar os elementos constituintes da interface. Dentre os componentes identificados, estão os conflitos, definição de regras e objetivos, tomadas de decisão. Além disso, houve o desencadeamento de emoções, tais como: alegria, motivação, curiosidade, colaboração e, por vezes, decepção e frustração (Prety, 2016) – ao perder uma partida, por exemplo. Por último, a capacidade de percorrer cenários e viver histórias nos mapas com os pares, conforme mostram as Figuras 37 e 38.

Figura 38 – A exploração dos cenários nas partidas dos jogos pelas crianças

 Goku: não vá por aí não. Agora você pode ir na outra ilha.  Luffy: nessa ilha você tem que atacar o Gorila Rei, pois só depois dessa você pode ir para a ilha dos piratas.  Luffy: eu também estou com a borracha. O poder do estilingue esse aqui.  Goku: quando você chegar no segundo mundo, você fala comigo.  Luffy: tenho uma <i>ice</i>, você quer, Goku?  Zoro: cadê vocês?  Luffy: se você quiser, te passo uma fruta que tem outros poderes. Agora vamos ajudar tia a passar de fase. Estou indo aí na sua ilha, tia (Eles começam a me encontrar na ilha onde estou no jogo).  Zoro: eu já vou chegar na sua ilha (eles chegam na mesma ilha que eu e também se ajudam ao lutar com os inimigos juntos).	 Blox Fruits- Roblox
 Nezuko: agora vamos jogar esse “Pizza Factory” no Roblox. Nesse nós teremos uma loja de pizza.  Luffy: já vi esse.  Nezuko: aí você atravessa aqui e vai construir (ela explica como jogar para todo mundo).  Pesquisadora: estou no mesmo lugar que Nezuko.  Nezuko: vamos trabalhar na pizzeria.  Pesquisadora: eu vou ficar aqui pegando moedas.  Nezuko: fique o máximo de tempo para ganhar dinheiro. Vamos ficar famosas na pizzeria. Tem que fazer muitas pizzas.  Pesquisadora: vamos sim!  Nezuko: aqui estou vendendo muitas pizzas para ganhar dinheiro. Sua pizzeria está enorme. A minha vou ter que começar do zero, porque eu desinstalei e vou ter que fazer tudo de novo.	 Pizza Factory- Roblox

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 39 – A exploração dos cenários nas partidas dos jogos pelas crianças

 Luffy: você tem que girar a bolinha e jogar para capturar o Pokémon. Deixa eu te mostrar. Quando eu te adicionar, eu te mando um Pokémon.  Goku: certo.  Luffy: Peguei esse Pokémon. Eu não tinha. Pegue esse Pokémon aí, senão ele pode fugir.  Goku: deixa eu girar a bola para capturar o pokémon, eu errava demais e agora estou craque.  Luffy: gostou dessa roupa?  Goku: gostei!  Luffy: Então vou ficar com essa roupa. Tem máscara. Atualizaram na pandemia. Olha que tanta roupa bonita	
 Luffy: encontrei vocês, vamos entrar no caminhão os três juntos. Conseguimos sentar juntos. Ebaa!  Nami: daqui a pouco vai ficar de noite, e a gente tem que ter quarto para dormir, senão não vai ter saúde. Vamos procurar um quarto.  Luffy: eu tenho energia, comi bem e dormi bem. E também tenho dinheiro.  Nami: vamos no mercado comprar coisas. No caminho, não podemos tocar no gelo, Luffy. Entendeu?  Luffy: eu sou craque em Parkour no Roblox.  Nami: vou pegar kit médico e comida.  Luffy: vou pegar pipoca e coquinha.  Nami: essa coca é muito cara. Eu só tenho 10, eu comprei dois kits médicos.  Luffy: a pipoca enche a vida. Mas eu comprei kit médico também.  Nami: vamos para casa antes de escurecer.  Luffy: cuidado com o gelo.	

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O decurso das experiências com as partidas revela a complexidade dos modos de interação nos jogos. O estar no digital implica em vivenciar atividades lúdicas distintas, como: explorar “as ilhas dos piratas e ter fruta com poderes” (Luffy), ter “a própria pizzaria e ficar famosa vendendo pizza” (Nezuko), capturar Pokémons (Goku) ou “passear de caminhão com os amigos, ou ir ao mercado juntos e comprar comida” (Nezuko e Luffy). Para Menezes (2013), isso é possível porque esse tipo de ambiência possibilita uma aproximação envolvente, levando a níveis mais densos de diversão e interação entre os pares. Desse modo, no virtual é possível simular dinâmicas, como mostram as falas, enriquecendo a imaginação, ao adquirir poderes mágicos, conquistar territórios e objetos, interpretar super-heróis ou combater inimigos.

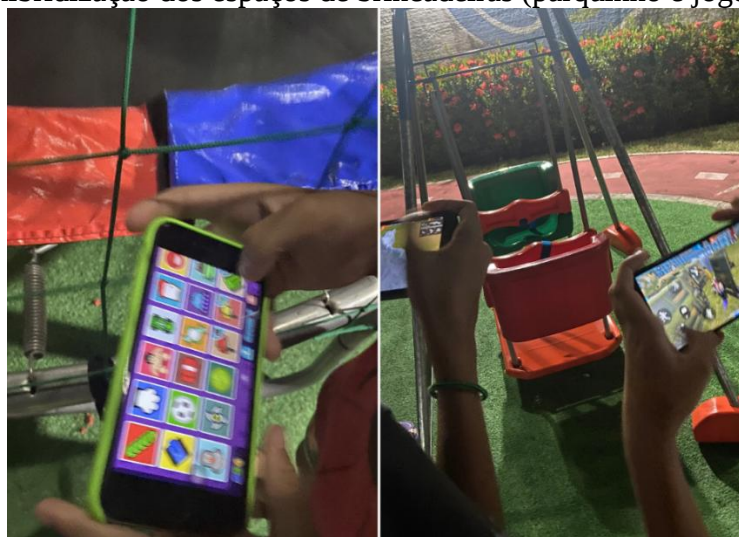
Nesse sentido, as interações no WhatsApp embora também se destaquem como suporte extra para iniciação das brincadeiras digitais, quando se trata do interespaço e as práticas lúdicas, o jogo é o repertório central. O tempo todo, constatei que as participantes deste estudo jogam, analisam, mapeiam, aprendem, compartilham e vivenciam aventuras que enriquecem outros modos de brincar. As tecnologias móveis, desse modo, vêm ocupando lugar de destaque

nas suas rotinas, especialmente por propiciar uma imersão constante no virtual e, conseqüentemente, possibilitar a produção de significados singulares na era digital.

O universo virtual, como evidenciam os registros, mexe com o imaginário infantil, com seus *smartphones* e *tablets*, enviam mensagens instantâneas, combinam de se encontrar presencialmente ou apenas on-line, efetivam *downloads* dos aplicativos preferidos e exploram com os pares os recursos disponíveis. Como se fosse mais um brinquedo, os aparelhos tecnológicos, possuem características especiais e, nas rotinas, as crianças atribuem outras significações conforme interesses próprios. Nesse sentido, inspirada em Brougère (2010), entendo a tecnologia como objeto dotado de valor cultural em que elas expandem as dimensões funcionais, transformando as representações atribuídas e as maneiras de vivenciar cenários.

Nessa perspectiva, adicionam mais um brinquedo ao *playground*, redimensionam as atividades lúdicas e as possibilidades de interagir e se relacionar (Grimes, 2021). Com as limitações de espaço físicos direcionados para o público infantil, as próprias crianças impulsionam os agenciamentos nas ambiências digitais, como mais uma alternativa de se divertir com os amigos, sejam eles vizinhos, da escola e primos. Dessa forma, é possível trazer para o parquinho “físico” um artefato que amplia o universo imaginário, ao navegar em ilhas, achar gorilas, caçar Pokémons, reinventar personagens e viver aventuras. Com isso, acontece uma subversão de trazer “novos brinquedos”, ou melhor, artefatos do universo digital para seus espaços de brincadeiras, como mostra a figura abaixo, e transgredir as espacialidades postas para vivenciar as culturas digitais às suas maneiras nas trocas e intensificação da participação.

Figura 40 – A hibridização dos espaços de brincadeiras (parquinho e jogo on-line)

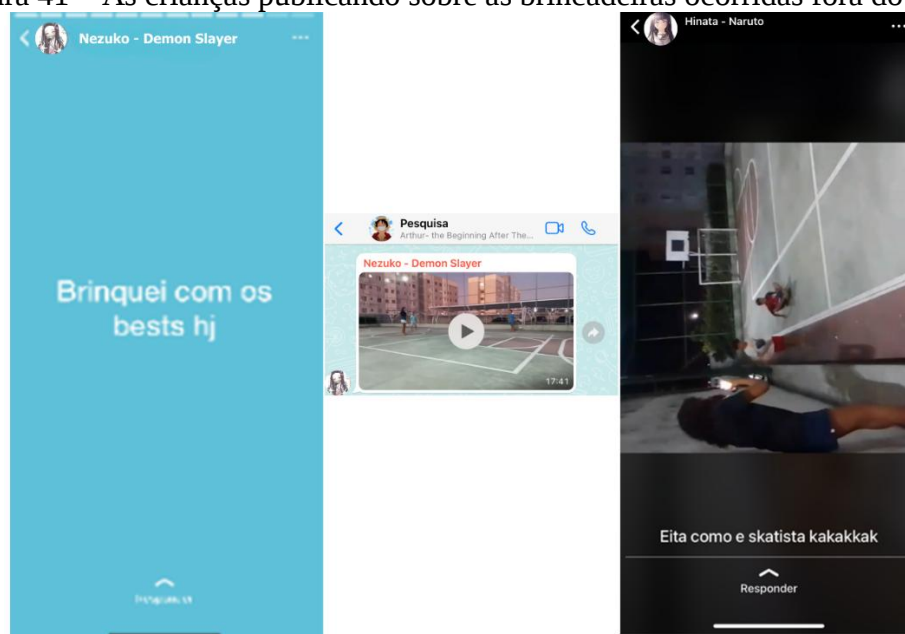


Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Durante os encontros, em vários momentos presenciei as interlocutoras lamentando a falta de brinquedos no parquinho do condomínio, ou algumas delas não eram autorizadas a utilizá-los. Nesse sentido, os trânsitos que constituem o interespaço, especialmente ao unir integrantes do grupo e brincar no digital é uma alternativa de constituir espacialidades, modificando espaços-tempos e anunciando a complexidade da ocupação do virtual. Os processos de negociações revelam que a intensificação das transições acontece via práticas nômades de redes presenciais e on-line interconectadas (Hulme; Truch, 2006), tornando o interespaço como estratégia de constituição espacial na mistura do fluxo de repertórios e a circulação nos locais físicos. Todavia, é importante mencionar que essas reconfigurações do deslocamento corporal, alternando as posições geográficas e das relações sociais atravessadas pelo digital em rede, acontecem em movimento e, portanto, não apenas em um local específico.

Outro fator importante a ser mencionado, é que as trocas via WhatsApp entre o grupo também mobilizam e intensificam as brincadeiras fora do contexto virtual. É um canal de comunicação essencial utilizado para combinar os encontros presenciais de modo mais ágil e, por isso, ao ligar ou enviar mensagens instantâneas, procuram o contato constante uns com os outros. Dessa forma, por diversas vezes, notei elas acertando os encontros pelos aplicativos de mensagens e, ao estarem lado a lado, distanciavam-se dos aparelhos para jogar vôlei, futebol, esconde-esconde, amarelinha, procurar insetos nos arredores, entre outras. Além disso, como mostra a figura abaixo, procuram constantemente eternizar esses momentos, seja compartilhando nas redes sociais, ou enviando os registros diretamente para os amigos.

Figura 41 – As crianças publicando sobre as brincadeiras ocorridas fora do virtual



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Assim, no contexto do interespaço lúdico, emerge a utilização das tecnologias como artefato estratégico de uma dupla presença para impulsionar as experiências vividas, em destaque o brincar coletivo na transição dentro e fora das ambiências digitais. Em linhas gerais, esses tipos de operações mobilizadas nas práticas apresentadas aqui, anunciam a capacidade de mapear, produzir, manipular, alterar e adaptar cenários. Como base em Certeau (1998), é uma circulação imprevisível, pois formam trilhas compostas de táticas de resistência e subversão, maneiras pelas quais este público consegue manobrar o instituído e restritivo, ao improvisar práticas e habitar os espaços mudando as paisagens. Nesse caso, as relações combinatórias entre estar em grupo presencial e on-line ou somente on-line, hibridizar os repertórios, jogos e aplicativos de comunicação instantânea, destacam traços particulares das culturas digitais infantis nas maneiras de enredar o interespaço lúdico juntos na atuação com os pares.

Portanto, as maneiras de habitar o virtual pelas crianças acontecem na transformação da composição e realização espacial. Ao interpretar as configurações espaciais, elas mantêm algumas características presentes no universo virtual e, ao mesmo tempo, buscam ultrapassar os limites de determinações fixas, dentro e fora dele, inaugurando diferentes formas de explorar, elaborar artefatos e de viver contextos físicos-virtual, marcadamente híbridas, atribuindo aspectos significantes ao instaurar sentidos próprios. Sendo assim, entendo que são inventoras de espaços nos percursos transitados mostram redes de diferenciações e, enquanto agentes atuantes, aproveitam as ambiências, redimensionam dinâmicas, competem, cooperam e colaboram uns com os outros, revelando performances coletivas de sempre estarem “juntas”.

6.2 AS PRÁTICAS *HACKERS* DAS CRIANÇAS NA APROPRIAÇÃO DO VIRTUAL

A possibilidade de interações em redes (físicas e digitais) instantaneamente e constantemente tornaram as lógicas interacionais das crianças marcadamente híbridas e contínuas. A convivência nesses múltiplos contextos reconfigura a constituição e produção cultural infantil por meio dos aparatos tecnológicos. Com engajamentos que se interconectam, dentro e fora do virtual, acessam uma gama de repertórios, expandem trocas, recombina e remixam práticas plurais repletas de processos criativos. Essas estratégias de apropriação estão associadas a ampliação da possibilidade de explorar, compreender e transformar os cenários espaciais digitais vividos, pois ao experienciar a infinidade de recursos, protagonizam, de maneira singular, a construção de referenciais próprios, guiadas pela diversão nas ações lúdicas.

Na (re)invenção dos espaços, o público infantil produz, bricola, remixa e reinventa os artefatos digitais ao enredar os seus interespaços. Como uma espécie de laboratório, enquanto

lugar de experimentação, identifiquei na prática das interlocutoras deste estudo, experiências de apropriações no espaço virtual com traços *hackers*. Logo, abrir um sistema, a exemplo, um aplicativo, dominar e compreender as estruturas e dinâmicas ali postas, evidenciam, sobretudo, a imersão, descoberta, exploração, testagem e criação. A partir dessas estratégias, interpretam, modificam, ampliam e transformam os componentes e elementos básicos das interfaces.

A definição de *hacker*⁶², conforme Pretto (2010) e Silveira (2010), não se restringe aos sujeitos que estão atuando no campo da programação de computadores, porque, em sua definição geral, são indivíduos com desejo de explorar e, por meio da curiosidade, solucionar problemas e compartilhar conhecimento coletivamente. Em destaque, a lógica central é “pôr a mão na massa” (Pretto, 2010, p. 162), para desafiar a criatividade e resgatar a dimensão lúdica, *hackeando* espaços-tempos nas brechas existentes das imposições arquitetônicas. Esses aspectos anunciam o virtual como espaço de reinvenções, para superar desafios complexos, ampliar conhecimentos e intensificar as trocas coletivas e produções culturais.

Em razão disso, a ação de *hackear*, de acordo com Silveira (2010), envolve explorar características, reconfigurar, ultrapassar os protocolos estabelecidos, isto é, ir sempre além. Desse modo, inspirada nesse autor, entendo essa prática como atos de resistência e procura de emancipação. Enquanto tal, a busca de autonomia no acesso ao digital foi algo que identifiquei nos achados deste estudo e, de fato, acontece na tentativa das crianças em baixar aplicativos, interpretar o sistema de funcionamento, o *design*, a lógica geral da interface e os componentes. Ao baixar um arquivo, interpretam os elementos e procuram mais informações, identificam cada funcionalidade e adaptam para as práticas lúdicas. Dentro desse grupo diverso de atuações, testam os limites, enriquecem a imaginação e exploram espacialidades inacessíveis implicando em algo criativo, divertido e, além disso, subversivo (Aragão; Alves; Menezes, 2020).

Nas explorações lúdicas das lógicas de operações, identificam, investigam, exploram e compartilham informações com os pares e essas experiências *hackers* envolvem os tipos de práticas que são intensificadas com os aparelhos digitais conectados (Himanen, 2001). Com base nisso, inicialmente, percebi que as interlocutoras procuram fontes de informações, sejam em *sites* ou plataformas de vídeos. No geral, conforme compreendem as dinâmicas, com níveis iniciais mais simplificados, avançam à medida em que mergulham nesses repertórios, intensificando e diversificando o acesso. Como representado nos diálogos abaixo, há o esforço

⁶² O imaginário social, influenciado por produções fílmicas, livros, dentre outros, por muitos anos, associou os *hackers* de maneira errônea a criminosos fora da lei. Em contrapartida, o termo *hacker*, em seu sentido original, de acordo com Menezes e Cordeiro (2019), significa esculpir, entalhar. E, hoje, refere-se ao conhecimento tecnológico diferente do convencional, em que os sujeitos compartilham e são mobilizados pela curiosidade.

constante de verificação das fontes de informações, as quais se agregam, muitas vezes, umas com outras, a partir das experiências cotidianas. Essa navegação interativa, de acordo com Santaella (2004), acontece como nós e nexos nos roteiros dos trajetos, transformando as performances e as fontes dos repertórios como uma mesclagem interconectada nas atuações.



Vegeta: Vai no **Google Lens**, acho que é assim que se fala. Você vai e tira a foto que você quiser, sei lá. Dessa sandália aqui, se tiver com internet, aparece tudo sobre a sandália. Tipo esse bichinho aqui, se eu tivesse internet, eu ia tirar agora para saber. Eu fico salvando coisas da internet, tipo Naruto, Dragon Ball, coloco a foto no perfil, quando eu enjojo, coloco a foto do perfil de um anime aleatório só para colocar porque eu achei bonita.



Goku: No **TikTok**, eu gosto de editar, postar vídeo e assistir, mas eu não sou de ficar conversando lá ou até mesmo interagir. O vídeo que eu gosto, eu curto. Eu gosto de postar e ver os resultados dos meus vídeos.



Arthur: **YouTube** uso para assistir vídeos, tutorais, tipo se eu tiver querendo saber como pegar a Ioro, tipo eu já sei, é só para exemplificar. Aí coloco como pegar a Ioro, aí vai dizer lá a pessoa mostrando os detalhes. Aqui é sobre como pegar a espada do Mihawk.



Sakura: na internet eu procuro às vezes quando vou buscar os **aplicativos hackeados**. Eu sempre pesquiso, acho, vejo o *link* e baixo e dá certo. E tenho acesso a muitas informações, tipo... Eu leio livros, vejo muitos vídeos. Eu acesso muitos **links de livros**. Eu vejo vídeos sobre livros.



Nezuko: eu amo o **Google** porque toda vez que tenho dúvida nas atividades ou alguma informação, eu vou lá e pesquiso para ver se é aquilo mesmo. E também preciso ver algo do **TikTok** para saber se é verdade, porque tudo que eu acho, eu penso que é *fake news*, porque não se pode confiar na internet hoje em dia. Aí eu vou pesquisar no Google, eu vou pesquisar mais sobre o assunto, para ficar por dentro. Assuntos atualizados, pesquiso *link* de jogos, *link* de *hack*, foto para papel de parede e saber informações.



Luffy: na última vez **eu tinha 40 aplicativos**. Meu celular tem 128 GB. Eu fico **instalando e desinstalando** os que eu não jogo e enjojo. Agora estou com 16. **Fortnite** tem site e aplicativo. Mas eu preferi deixar no *site*, por causa que no aplicativo toda hora tinha que atualizar. Já no *site* não precisa. É esse aqui (ele manda o *site* no grupo). Tipo uma nuvem no Xbox.

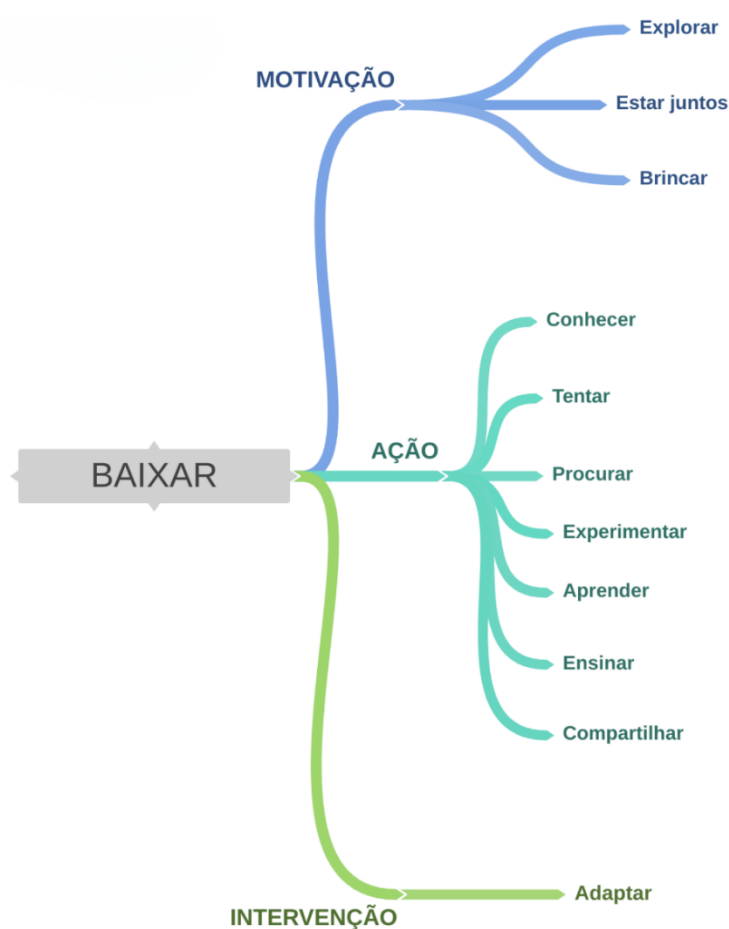


Naruto: eu tenho o **YouTube**, que é para assistir vídeo e pegar dicas no Blox Fruits. O **Google** é para pesquisa dos trabalhos e pesquisa sobre os próprios deveres da escola. Zarquive caso for baixar um APK.

O tráfego de informações, denotado nas falas acima, mostra como as crianças estabelecem o virtual enquanto espaço informacional para acessar, configurar, baixar materiais, assistir, publicar, instalar ou desinstalar. É possível identificar a curiosidade delas em compreender o funcionamento das interfaces, estratégias adaptação para as práticas lúdicas, a experimentação híbrida das linguagens e funcionalidades e, em destaque, diversificar o máximo de aplicativos durante a experiência. Essa habilidade pode ser denominada de *hacking*, definida por Matos (2014), enquanto a destreza de abrir um sistema, conectar e redirecionar os fluxos para o objetivo desejável. No caso das práticas das interlocutoras, abrir os aplicativos, acessá-los, aprender cada composição dominando as estruturas estabelecidas, indica a destreza em compreender as funcionalidades do sistema para transformar as ações diárias com os pares.

Nessa direção, a prática *hacker* das crianças pode ser entendida tanto pelo esforço constante de acesso à rede de informações e pela liberdade de experimentação (Matos, 2014). Com isso, a apropriação do espaço virtual acontece nas interações on-line e presenciais, como já mencionado, aliado aos protagonismos conjuntos nas trocas colaborativas. Assim, procurei identificar os elementos presentes nas práticas *hackers* mobilizadas em campo e, entre as ações mais recorrentes identificadas, esteve o ato de “baixar” diversos tipos aplicativos com intuito de percorrer o maior número de repertórios e enriquecer os momentos lúdicos com o grupo. Nesse sentido, o ato de instalar algo novo envolveu três aspectos: motivação, ação e intervenção. Como representada na figura abaixo, a motivação está em explorar, estar junto e brincar. Já as ações tinham como intencionalidade conhecer, tentar, procurar, experimentar, aprender, ensinar e compartilhar. Por último, a intervenção se refere à adaptação dos artefatos acessados para experimentação coletiva e a constituição de autorias lúdicas nas performances.

Figura 42 – Elementos que compõem as práticas hackers das crianças



Fonte: Elaborada pela autora (2025)⁶³.

⁶³ Para essa figura utilizei os dados da árvore de palavras gerada pelo Nvivo, isto é, ela não foi gerada pelo *software*.

Em síntese, a imagem mostra que a estratégia de apropriações do espaço digital pelas crianças está associada às práticas *hackers*. Inicialmente, há um esforço contínuo em **explorar** as ambiências escolhidas para entender a lógica de funcionamento. A partir disso, especialmente pela preferência em aplicativos de interações on-line, as crianças buscam constantemente **estar em grupo** – como evidenciado anteriormente – e **brincar** umas com as outras. Ao adotar o digital como uma espécie de laboratório, dentre as ações mobilizadas está a necessidade **conhecer** os repertórios mergulhados, o **tentar** constantemente; incluindo a oportunidade de cometer erros, **procurar** mais informações relacionadas ao conteúdo, **experimentar** de modo variado e, ao **aprender, ensinam e compartilham** de forma coletiva.

Esse envolvimento criativo do ir e vir revelam fluxos interdependentes constituídos pelos protagonistas atuantes, pois, frequentemente, partilham e articulam formas de produção, colaboração e aprendizagem. Na prática *hacker*, as crianças buscam sempre superar as limitações com criatividade, diversão, empoderamento, autoria singular e produção coletiva. De tal forma, inspirada em Pretto, Lapa e Pina (2022), entendo que as experiências de apropriações *hackers* na infância anunciam traços distintos na produção das culturas digitais.

As práticas socioculturais atravessadas pelo digital na infância reconfiguram as redes informacionais por meio das trocas, práticas abertas e colaborativas. Além dessas características, outros aspectos envolvem o fazer *hacker*, segundo Menezes e Pretto (2019), dentre eles está a **paixão** pela necessidade de experimentação, presente nas atitudes e do fazer constante, ao buscar um intervir autêntico e original. A partir dessa ponderação, percebi a motivação na liberdade de escolha das interlocutoras foi essencial para as performances nas redes. Ao fazer isso, caminham por trajetos que direcionam os interesses próprios, descobrem funcionalidades restritas, uma espécie de prática clandestina e, conforme definem os autores mencionados, diferente das brincadeiras tradicionais, podem ser comparadas às ações desobedientes, algo espetacular, criativo, divertido e subversivo, ao desafiar sistemas, questionar funcionamentos, utilizar de maneira diferente e mudar as lógicas ali estruturadas.

O engajamento constante (re)desenha o espaço explorado devido à complexidade do envolvimento e as vivências com os artefatos digitais pelas crianças. Nessa lógica, ao interagirem com as tecnologias revelam os modos como adaptam, reinterpretam os produtos disponíveis de maneira criativa e subversiva conforme interesses particulares (Certeau, 1998). No dia a dia, movidas pela paixão da descoberta, constantemente buscam compreender funcionalidades nos repertórios selecionados aplicando na prática lúdica. Como evidenciado na

Figura 42, Nezuko, ao aprender sobre os aplicativos Ibis Paint e Meitu, ensina o passo a passo para o restante do grupo. Na oportunidade, ela combinou técnicas, ao integrá-las criando um desenho no Ibis Paint e, após isso, aperfeiçoou a imagem pelo Meitu, misturando elementos.

Figura 43 – Experimentação dos aplicativos Ibis Paint e Meitu pela Nezuko

 **Nezuko:** tipo, vou pegar uma foto minha e ele vai me transformar tipo em anime. Pode ser desenho também, tipo eu desenhei um monte de coisas e ele gerou. O aplicativo é Meitu, vou instalar só para te mostrar. Vai aparecer “câmara de beleza” e “all art”, você clica nele e desenha ou pega uma foto sua e coloca aqui, eu fiz no Ibis paint.

 **Hinata:** quero ver.

 **Nezuko:** Olha esses que eu já tinha feito. Eu produzi essa, essa e essa. Essa aqui ia fazendo “metadinha” com Sakura que é as duas amigas para colocar a foto na foto de perfil.

 **Arthur:** Legal. Vou fazer depois.

 **Nezuko:** olha, no Ibis Paint baixa qualquer foto, pinta de branco tudo e vai fazer outro desenho, pode ser rabisco mesmo. Vou deixar ela ruiva, pega qualquer cor de pele, aí faz a roupa, vou fazer de verde, faz os braços, olhos, boca e sobrancelha e salva.

 **Hinata:** e agora faz o quê?

 **Nezuko:** O Meitu está instalando... Instalou, agora sim apareceu “all art”, aí coloca a foto aqui, fica “processando” e vai ficar outra coisa, ele sempre vai melhorando, melhora cada vez que eu salvo.

 **Arthur:** eu pensei que era instantâneo.

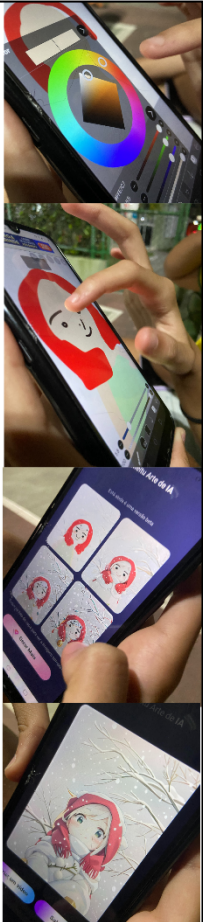
 **Hinata:** eu também.

 **Arthur:** testei aquele Lensa, mas depois pediu para pagar e desisti.

 **Nezuko:** continuo tentando até conseguir uma versão melhor. Olha aqui, virei uma pessoa, aquele desenho virou isso.

 **Pesquisadora:** como você descobriu?

 **Nezuko:** No TikTok. Prestei atenção em tudo e agora estou ensinando para todo mundo.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Em destaque, Nezuko mostra características essenciais da prática *hacker*: a exploração e descoberta das funcionalidades integradas (“*você clica nele ou pega uma foto sua*”), adaptação para as lógicas dos elementos culturais próprias (“*vai transformar tipo um anime*”) e, além disso, o compartilhamento das aprendizagens (“*agora estou ensinando para todo mundo*”). Em suma, a análise dos recursos propicia uma integração didática de funcionalidades com propósitos de remixagem e adaptação para enriquecer os insumos dos agenciamentos, apropriação, autoria, interatividade e atividades lúdicas na construção coletiva e colaborativa. Sendo assim, as sequências de escolhas revelam a criação de uma combinação lógica, tornando visível a sobreposição de técnicas e a possibilidade de interações complexas ao navegar no

virtual, destacando ainda opção por variadas fontes, justaposição e ajustamentos e, ao remixar técnicas, também revela as práticas subversivas (Pinheiro; Menezes; Cordeiro, 2021).

Na sequência, surge o segundo aspecto do fazer *hacker* que é a **subversão**. Esta se define pela escolha de ir além dos limites, desconsiderar regras e imposições hegemônicas atribuídas (Menezes, 2018; Menezes; Pretto, 2019). Em complemento, entendo, com base em Certeau (1998), que o ato de subverter das crianças está na reinterpretação e ocupação do espaço virtual já habitado e estruturado e, na oportunidade, modificam e transformam em algo para fins próprios. E, ao intervir de forma diferente, anunciam uma resistência reverberada nas maneiras como desafiam e criam significados às práticas lúdicas em algo projetado para os adultos.

Em vista disso, ao conseguir transitar no virtual, as interlocutoras mostram formas de reivindicações presentes nas rupturas práticas ao substituir, integrar e transformar elementos. Irrompe com o que está posto, na tentativa de mudar e subverter. Suas experimentações *hackers* desvelam que, dentro de uma estrutura, é possível intervir, modificar, adaptar e criar transgressões imprevisíveis conforme os interesses particulares. De tal forma, essa aproximação com as tecnologias apresenta, como denominado por Menezes (2013), uma erosão das relações hierárquicas, sobretudo, direcionada e controlada pelos adultos com imposições inflexíveis e centralizadas, deixando às margens os protagonismos, preferências, escolhas, interesses e estratégias de produção das crianças. A partir desta ponderação, é possível perceber que o virtual revela características direcionada, quase de modo exclusivo, para o universo adulto, limitando as práticas lúdicas no cotidiano, como evidenciam os diálogos entre Luffy e Arthur.

-  **Arthur:** você viu a **nova configuração do Roblox que dá para usar o emoji** que você tem como foto? Veja no seu. A Sakura já tem.
-  **Luffy:** como faz?
-  **Arthur:** eu entrei no meu para jogar Blox Fruits, mas vi que só algumas pessoas ganharam, aí aparece aqui. Na minha conta nova, eu ganhei.
-  **Pesquisadora:** por que alguns ganham e outros não?
-  **Arthur:** porque é como se fosse um teste.
-  **Luffy:** por isso só algumas pessoas ganharam.
-  **Arthur:** colocaram idade também nos jogos.
-  **Luffy:** como assim? Em todos os jogos?
-  **Arthur:** o negócio dos jogos aparecem o nome e os anos. Deixa eu mostrar aqui no jogo.
-  **Luffy:** ah, a idade que precisa ter para jogar esse jogo?
-  **Arthur:** isso. Eu coloco 12 anos. **Eu sigo Roblox no Twitter**, aí eu vi isso.
-  **Luffy:** apareceu o meu aqui a idade. Deixa eu ver. Esse é para todas idades
-  **Arthur:** sim. Dá para ver.
-  **Luffy:** mas é ruim o da nossa idade. Quando eu coloco na conta da minha mãe, no celular dela, eu percebo que **a nossa conta é mais simples, não tem muita opção de personagens, acessórios e fases**, o dela tem. Parece que as empresas de jogos não gostam da gente! E muito injusto nossa conta ser ruim.
-  **Arthur:** Eu jogo no da minha mãe as vezes por isso. Eu notei essas diferenças. A dela é bem melhor.

No diálogo, Luffy e Arthur conversam sobre novas configurações do Roblox. Nesse caso, mencionam a classificação de idade no catálogo de escolha – antes era visível apenas ao clicar para entrar no jogo. Ao trazer à tona o limite etário, eles discutem as diferenças das interfaces de jogos voltadas para os adultos e para crianças. Apesar das limitações encontradas, a curiosidade de descoberta mostra que elas são atentas, questionadoras e compartilham sobre os tipos “injustiças” que as afetam diretamente. Em destaque, inúmeras vezes ao aprender sobre os aplicativos e as empresas responsáveis, surgia o questionamento sobre quem faz as regras. Sobre tal fato, Grimes (2021) argumenta que esses sistemas são desenhados e, em sua maioria, direcionados para os adultos, quando pensado para o público infantil, possuem *designs* mais simples, não levando em consideração as interações e necessidades específicas das brincadeiras.

Entretanto, enquanto interagentes que estão às margens, procuram transgredir o estipulado, especialmente no que condiz às estruturas do *design* e configurações das interfaces. De modo geral, a manifestação cultural das crianças acontece no ato de reivindicar e adotar elementos “proibidos”, revelando um lugar que precisa ser ocupado e preenchido, pois estão localizadas nos locais tradicionais (em sua maioria periféricos) de brincadeiras. A astúcia de perceber exclusões, como elucida Certeau (1998), anuncia atos revolucionários pela tentativa

de conquista da palavra, pois as interlocutoras deste estudo, provocam deslocamentos, organizam, desorganizam e modificam o cenário virtual por meio de intervenções e subversões.

No tocante, a produção das culturas digitais na infância acontece em espaços privilegiados para os adultos, mas habitado e transformado nas intervenções das crianças. Por serem portadoras de desejos, autorias e protagonistas das atuações do ser e estar no mundo, anunciam, a todo momento, formas de reivindicação contra as injustiças, ocasionam rupturas por meio de substituições e integrações, inauguram práticas de confrontação irrompem ações contestadoras. Em contraste, como apontam os achados deste estudo, as participantes no virtual aprendem, interagem e mostram “os jeitos *hackers* de ser” (Pretto, 2017, p. 59), pois, exploram, brincam, criam, investigam e compartilham descobertas com seus pares de maneira lúdica.

Outro elemento essencial nas práticas *hackers*, segundo Menezes e Cordeiro (2019), é a **ludicidade** que está essencialmente associada à diversão. O lúdico é algo já intrínseco nas experiências cotidianas das crianças (como já abordado no tópico sobre o interespço) e, ao decidirem explorar as tecnologias, impulsionam as práticas lúdicas, em destaque ao realizar o *hackerismo*. Com base nisso, identifiquei nos nossos encontros o constante esforço de combinação e atribuição de significados dos materiais e objetos no virtual de que são dispostos no brincar. Enquanto artefatos a serem descobertos, os aparelhos tecnológicos ganham diferentes dimensões funcionais e com significação simbólica ampliada, desligam-se de qualquer ordem impositiva e se mostram fiéis aos desejos delas. Nesse sentido, as ambiências digitais fornecem representações inteiramente manipuláveis, ampliando as formas de representação do imaginário e, como resultado, evoca descobertas. A exemplo, ao adotar as redes como uma espécie de “laboratório”, como demonstra Nezuko nas falas abaixo:



Nezuko: **A internet é como se fosse um laboratório para mim.** É muito legal! Por exemplo, achei uns vídeos e fiz uns experimentos de orégano com detergente. Sempre acho vídeos e aplicativos diferentes e legais. Por exemplo, conheci o Roblox no TikTok, e outro aplicativo de pintar unha da Hello Kitty, que escolhia cor das unhas e desenho. Achei também e baixei o Subway Surfers para testar as moedas, na época. Eu também já fiz receita para cabelo e de comida. Tudo com autorização e ajuda da minha mãe, é claro!



Pesquisadora: o que mais você faz?



Nezuko: sempre aparece explicação de animais. Às vezes aparecem aqueles vídeos “animais maiores do que você pensa”, aí aparece onça, tubarão. Teve um sobre o monumento, é um relógio em outro país, tipo, o vídeo mostrava o tamanho dele comparado a uma pessoa. Eu esqueci o nome do monumento, **daí eu fui procurar mais sobre ele no Google.** Lembrei! O nome é Big Bang! Não vou conseguir achar a foto que compara o tamanho, mas esses vídeos são legais. Ah, achei a foto.

É possível perceber, como também elucida Brougère (2010), a ludicidade sendo colocada em prática nas interações mais ativas com as representações simbólicas. Diante disso, as experimentações *hackers* lúdicas nas ambiências digitais provocam e ampliam estímulos de performances diversas, a exemplo, procurar mais informações, como fez a Nezuko ao utilizar o Google, ou se inspirar nos vídeos para encontrar jogos e fazer vários experimentos em casa. Essa liberdade informacional é um outro fator, segundo Menezes e Cordeiro (2019), associado ao desejo de diversão, porque traz à tona ações desafiadoras de descobertas, a opção de fazer escolhas com intuito de entreter, divertir e aprender e, mesmo sendo algo não intencional, se reverbera constantemente nas vivências engajadas das crianças no digital.

O engajamento nas narrativas, representações simbólicas e os elementos do universo virtual revelam os modos como o público infantil elabora os artefatos das próprias culturas digitais. É uma manifestação de espacialidade com lógicas singulares e autorias do ser e estar no mundo. Logo, as maneiras como se posicionam possibilita forjar as marcas das diferentes temporalidades de territórios vedados, proibidos e restritivos. O vivenciar as sucessões de eventos são as formas não apenas de imaginar, mas de ocupar extensões fixas e narrativas postuladas. Isso mostra que a potência da criação do novo, como afirma Lopes (2022), ultrapassa as dimensões impostas com base nas diferenças constitutivas dos modos de existir.

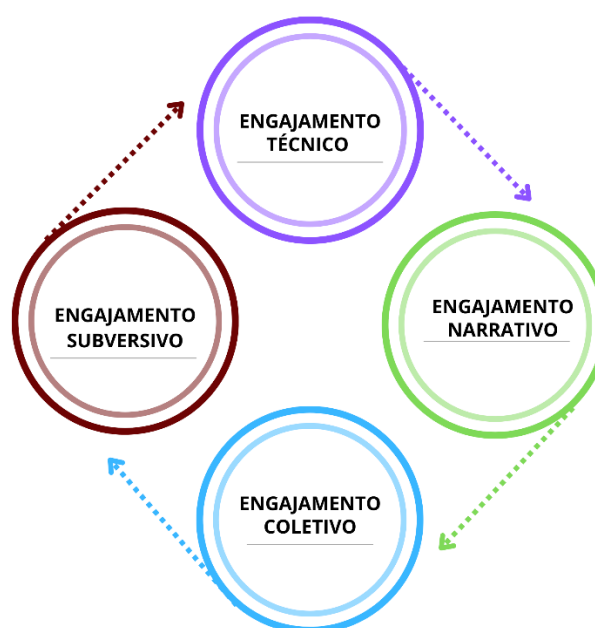
De tal modo, a participação, mesmo que em contextos excludentes e proibitivos, como no caso das crianças, fortalece as práticas subversivas e reivindicativas. Haja vista que ser parte de um grupo, promover encontros, transitar os espaços físicos e virtual, enriquecer partilhas e modificar os contextos revelam, engajamentos singulares. A definição de engajamento, para Menezes (2018), é ser parte e tomar parte da ação efetivamente e ativamente a fim de unir um coletivo, colaborar e compartilhar. No caso das interlocutoras deste estudo, destaco o interesse sublime pelo brincar nos cenários atravessados pelas tecnologias móveis digitais com os pares. Ao fazer isso, procuram locais de acesso às redes, chamar os amigos, e dividir momentos juntos e, além disso, está o desejo e a motivação em conhecer, explorar, aprender mais sobre os aparelhos e partilhar conhecimentos de interesse em comum para os membros frequentadores.

Entretanto, ao me debruçar nos trabalhos de Menezes (2018), especialmente ao mencionar as práticas *hackers* na infância (Menezes; Cordeiro, 2019), identifiquei a presença do adulto como mediador e idealizador das interações em locais voltados tal – chamados de *hackerspaces*. Com base nisso, reconheço que o extenso esforço das interlocutoras deste estudo em dar continuidade nos engajamentos também é atravessado por fatores tais como: **falta de infraestrutura** (sem locais adequados); a **utilização exclusiva do aparelho** – enquanto única

opção. Isto é, enfrentam a limitação dos artefatos materiais, pois elas não têm ferramentas ou componentes eletrônicos físicos, o que restringe as maneiras de atuação.

Apesar dos obstáculos, as crianças se envolvem ativamente e criativamente com os artefatos das ambiências digitais exploradas. Os tipos de imersão transcendem a perspectiva usual, levando a subversão de limites, anuncia ainda reinvenção de caminhos, construção de sentidos e soluções próprias. Por isso, inspirada em Menezes (2018), identifiquei, como representado na figura a seguir, com características diferenciadoras⁶⁴, que as práticas *hackers* das interlocutoras deste estudo possuem 4 tipos de engajamentos, divididos em: engajamento técnico, engajamento narrativo, engajamento coletivo e o engajamento subversivo.

Figura 44 – Tipos de engajamentos presentes nas práticas hackers das crianças



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

- **Engajamento técnico**

O engajamento técnico se revelou como uma das características fundamentais das experimentações *hackers* das crianças interlocutoras. A destreza em transitar no espaço virtual, pressupõe, inicialmente, dominar tecnicamente as interfaces exploradas. A partir disso, é possível ampliar os níveis de interatividade e se engajar coletivamente para partilhar saberes diversos. Frente a isso, os agenciamentos participativos, de forma dinâmica, nas performances

⁶⁴ Menezes (2018) divide o engajamento em: técnico, afetivo, ideário e ativista. No entanto, nesse estudo, tendo em vista as particularidades das performances das crianças, houve diferenciações nos tipos de engajamento.

infantis, revelaram a complexidade, a multiplicidade, a não-linearidade e a permutabilidade constante dos processos de participação intervenção e criação (Silva, 2014).

Ao navegar nas redes, as crianças exploram, dominam e se apropriam das funcionalidades e estruturas operacionais nas práticas rotineiras. Com destreza, elas enriquecem o engajamento técnico na curiosidade de testar comandos, navegar em menus, personalizar perfis e, em destaque, compreender as lógicas de funcionamento dos sistemas das interfaces. Essa destreza não é algo inato, como problematizado na seção anterior, pelo contrário, há um esforço contínuo delas em entender os esquemas de navegação, reconhecer ícones símbolos e avançar na busca e execução de recursos. Em resumo, as características observadas em campo se referem à experimentação, domínio das tecnologias e conteúdos em situações diversas.

O reconhecimento da tecnologia como um artefato portador de um sistema simbólico de representações e uma mecânica singular, pressupõe dos interagentes o esforço cognitivo de interpretação. Em contraste, ações como acessar, baixar, soltar, deslizar os dedos, configurar aplicativos, navegar em narrativas, postar, editar fotos e vídeos, dentre outras, conforme argumenta Johnson (2001), revelam as transformações imaginativas na percepção dos encadeamentos, diferenciações das funcionalidades e lógicas de operações. De modo similar ao computador, é possível alternar as “janelas”, ou melhor, alternar entre aplicativos, permitindo costurar elementos, como uma viagem, transitando em vários ambientes, seguindo trilhas, enriquecendo os modos de percepção, memória, aprendizagem e resolução de problemas. É uma mistura criativa que proporciona uma densidade perceptiva com especificidade interativa.

As descobertas das informações evocam transformações amplas e variadas nas práticas lúdicas infantis. De tal forma, o engajamento técnico é impregnado de intencionalidades, pois, por trás das suas escolhas, que não são neutras, as crianças agem e reagem aos desejos e interesses próprios, atribuindo outros sentidos e constituindo estratégias de subversão (Lévy, 2010). Pensando nisso, com base nas observações em campo, identifiquei três características essenciais desse engajamento técnico na prática das interlocutoras: 1) compreender o *design* visual; 2) entender a estrutura da interface; 3) executar os comandos e adaptar às práticas.

Tendo em vista tais distinções, o primeiro esforço acionado pelas interlocutoras é o de entender o sistema da interface, ou melhor, o seu *design*. Para uma melhor compreensão, os aplicativos, por exemplo, podem ser comparados a objetos do dia a dia, como a maçaneta da porta. Ao utilizar esse artefato tentamos descobrir, seu desenho, como funciona e qual o tipo de ação a ser acionada: qual direção puxar, nível de esforço e formato. Com base nisso, o *design*, para Norman (2008), refere-se a como algo funciona e, no caso dos elementos digitais, envolve

a percepção estética e funcional da plataforma explorada, elementos de ícones, gráficos e a disposição geral que afeta, negativamente ou positivamente, os modos de imersão.

Nesse sentido, notei que as crianças identificam as lógicas de funcionamento e organização do *design* de interface pelo esforço de compreensão e interação. De modo geral, procuram efetivar ações possíveis e executáveis, entender escolhas e explorar a usabilidade. Para exemplificar melhor, apresento no Quadro 2 trechos das falas registradas nos encontros, em que os diálogos evidenciam o conhecimento técnico sobre os tipos de visualização gráfica relacionando aos processos experienciais, compreensão de narrativas e mecânicas (interações internas do sistema), revelando domínio na combinação de escolhas técnicas e lúdicas.

Quadro 2 – Os diálogos sobre a percepção do *design* de interface

Design visual	Goku: o jogo tem que ser 2D, gráfico bom e fácil de jogar . Ou então 3D ou 2D que vê assim oh. Gráficos bons que dê para interpretar o jogo, que tenha muita coisa para fazer, que tenha a mecânica, seja construtivo e a história seja boa.
	Luffy: o suave deixa mais leve. O original é original do jogo, o bruto é muito forte e o normal, é o normal. O original não suporta, o bruto funciona, vou colocar só para você ver como é. Espere que está no gráfico 2D. Parece que estou jogando Mário.
	Luffy: tia, vou testar o APEX. O gráfico é muito bom desse jogo . É tipo um filme, tem a legenda com tradução. Vamos esperar ele falar. Olha esse personagem. Olha esse no gráfico 2D. Eu posso escolher o gráfico.
	Nezuko: já joguei o Super Sus. Esse é uma cópia de Among Us . O Among Us de verdade é melhor, esse aí é a cópia.
	Sakura: dá para jogar on-line. É uma cópia do Among Us, só que com gráficos melhores e tem como você falar por voz [...] . Nesse jogo tem um monte de modo, tem um monte de coisa, tem outras funções. É tanta função.
	Luffy: tem um jogo chamado Pubge Mobile. Ele é parecido com Free Fire, só que muito melhor . Pode ter mais pessoas, o gráfico é melhor . Eu vou entrar para te mostrar.
	Goku: E o Apex é parecido com Pubge em algumas coisas, Luffy.
	Goku: Agora estou jogando Super Sus, e estou instalando God of War, o gráfico está bom igual do computador , mas vai depender da internet que você tiver demora um pouco para baixar, ou as vezes fica travando no meio do jogo. Olha aqui o comentário diz que o jogo é bom, roda direitinho, demora para baixar e quando instala pega normal, mas não pega em qualquer celular (Ele estava lendo o comentário sobre o jogo na Play Store).
	Naruto: baixei o jogo Asphalt 8, o gráfico é muito bom e pega bem no celular . Tem carro e tem jogo, mas não recomendo baixar, porque exige muita memória.
	Goku: dá para criar jogo dentro do Roblox, só que é difícil e muito demorado. Alguns gráficos do Roblox são muitos bons. Alguns jogos com gráficos elevados . Teve um menino que tentou criar uma cópia do Subway Surfers, ele fez animação ruim, efeitos ruins, só que ainda jogável . Demorou dois dias, só que foi mal feito. Ele fez o jogo para ele jogar. Ele disponibilizou, mas, dificilmente alguém iria querer jogar.
	Nezuko: O jogo já está chato. Enjoei. Nerfaram CR7. Essas atualizações são todas ruins .
	Goku: É um jogo de aventura nessa nova atualização tem a diversidade de jogos.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Como apontam os achados, o engajamento técnico sobre o *design* visual evidencia a capacidade analítica sobre a estrutura dos aplicativos e, tais indicações, mostram a relação ativa de explorar, avaliar e utilizar como base na compreensão de regras internas e potencialidades. Em contraste, ao comentar sobre a cópia do jogo Among Us, tanto Nezuko quanto Sakura revelam a segunda característica do engajamento técnico que é o esforço de entender as lógicas de funcionamento da estrutura da interface. Embora esteja interligada com as maneiras de interpretar o *design* e se complementem, a lógica de funcionamento estrutural se refere à compreensão dos elementos e disposições gerais da organização técnica na operação da interface. Para Manovich (2013), trata-se da identificação do conjunto de recursos e as possibilidades operacionais a serem engajadas, usabilidade dos conteúdos e a dinâmica funcional dentro de um sistema, como representam os achados representados no Quadro 3.

Quadro 3 – Os diálogos sobre a percepção da estrutura de interface

A estrutura da interface	Vegeta: tia, consegui transformar meu celular em um Iphone . Veja... você instala esse aplicativo esse IOS Laucher. Quando você apertar já vai estar aqui assim.
	Nezuko: É assim, o celular dele virou Iphone, porque o dele Samsung e misturou as configurações .
	Vegeta: Isso mesmo. Olha, fica a bolinha, o centro de controle, Apple Store, <i>maps</i> , clima e outros. Vi em um vídeo do YouTube “como transformar um Android em Iphone” e como transformar um Iphone em um Android.
	Goku: Minecraft é melhor que Roblox , dá para jogar on-line, tem os servidores <i>multiplayers</i> . Já ouviu falar de Bed Wars? É um servidor do Minecraft e é on-line.
	Luffy: sim. Porque aqui me mostra mais coisas de anime. No TikTok aparece mais coisa de dança, já no Kwai você tem a opção de configurar para aparecer o que você gosta ou você precisa . Por exemplo, se assistir muito sobre Naruto, começa a aparecer.
	Sakura: olha o que fizeram com os personagens. Saudades de como era antes. Luffy: Os de hoje os passos são genéricos e cheio de efeitos e deixa o jogo pesado. E também mudou todo layout dos comandos, os menus e tipos de botões .
	Goku: O nome é NocSecurity. Você entra nele. É um antivírus e você entra aqui e ele limpa vírus. Isso é código binário. Tem o limpador de lanche, de CPU, tem acelerador de jogo . Baixe, ele é muito bom.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A compreensão da estrutura da interface acontece com os diferentes tipos de plataformas, a exemplo, Vegeta explica a lógica operacional e de customização do aplicativo IOS Laucher, Luffy do TikTok comparando com o Kwai enfatizando a personalização dos algoritmos e as técnicas de recomendação; Sakura e Luffy analisam as atualizações, ou melhor,

as alterações estéticas e funcionais do jogo Free Fire ao identificar elementos visuais e maneiras de experimentação ao jogar. Por último, Goku explica os utilitários do aplicativo e o sistema por trás do funcionamento. Sendo assim, elas interpretam o conjunto de elementos visuais e funcionais, seja menus, atalhos, centro de controle, ícones, botões, áreas de navegação para acessar estrategicamente nas redes de repertórios, se apropriando do sistema funcional e reconhecendo como a interface afeta a experiência. Essas práticas também anunciam a terceira característica do engajamento técnico, o domínio de comandos, como mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – A exploração de comandos pelas interlocutoras do estudo

O domínio de comandos	Goku: dá para colocar. Deixa eu colocar. É aqui nas configurações. Tem que apertar o “buttons”.
	Arthur: estou vendo um vídeo para aprender como montar hud no Free Fire para montar o meu. Eu vou mudar os controles de jogar.
	Naruto: é fácil. É só ir no Chrome apertar nos três pontinhos, ir em download, e apertar para desinstalar Cuphead.
	Zoro: agora você aperta em combate e depois missão de novo para você aumentar o nível. Depois aperte em fechar e vá no verde.
	Sakura: Eu já te mostrei esse aqui? Acho que não. Deixa eu te mostrar outra configuração. Para os jogos ficarem em pé, aperta na configuração, nesse celularzinho e ele gira. Esse aplicativo se chama Rotation Control.
	Luffy: Estamos pesquisando no YouTube como melhorar a sensibilidade de controle para jogar no Free Fire. Me ajuda anotar o número. Estou tentando baixar um emulador que melhora a minha percepção do jogo.
	Arthur: Anoto. Diga. Esse emulador é para <i>Android</i> . Testem minha <i>sense</i> em treinamento. Teste aqui
	Zoro: Estou tentando baixar um emulador que melhora a minha percepção do jogo. Clica nesse que aparece emulador é para Android.
	Luffy: O nome do jogo é Teste de Combate Real, após achar, digite “Sam”. Esse jogo é de luta, quer saber como se joga, você aperta em bloquear e depois aperta na pessoa que você vai lutar e vai nessas opções para debloquear os poderes. Aí vai soltando os poderes no momento da luta.
	Robin: aperta aqui e aí você pode criar. Aperte aqui e aqui. Pode trocar roupa, cabelo. Não é a mesma <i>skin</i> sua. Coloque “o óculos”, um cabelo.
	Luffy: existe um <i>site</i> que faz sorteio automático. É esse aqui “invertexto”. Tem um monte de coisa. Tem como você inverter as coisas, tem como colocar sorteios, códigos binários, calendários, as fases da lua. Agora vou colocar os nomes dos jogos e vou sortear aqui, agora é só apertar aqui em sorteio. Saiu Parkour.
	Luffy: clica aqui até chegar mais na frente, vai ter um momento que você vai ter que esperar. Clique aqui três vezes. (Ele começa a ensinar os comandos). Goku: está aqui aperte para ficar parado. Luffy: você faz assim, você vem e aperta aqui para te tirar e no cadeado.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O engajamento técnico por comando se refere às habilidades de reconhecer, memorizar, executar e ensinar sequências operacionais. Desse modo, os diálogos acima mostram o fluxo de ações dentro das interfaces e, ao mesmo tempo, o sequenciamento de operações (clica → seleciona → executa), incluindo a capacidade de configurar, instalar, desinstalar, ajustar operações de jogos e mudar de aplicativo rapidamente. A habilidade de navegação entre transitar em um jogo e um vídeo (Goku: “*estou vendo um vídeo para aprender como montar um hud no Free Fire*”), de reconhecer funcionalidades (Goku: “*É aqui nas configurações*”), de fazer escolhas (Naruto: “*É só ir no Chrome apertar nos três pontinhos e ir em downloads*”, Zoro: “*clica nesse que aparece*”, Luffy: “*clica até chegar mais na frente*”) envolve estratégias de interações complexas e a exploração das hibridizações técnicas presentes na estrutura.

A densidade perceptiva mostra a amplitude de estímulos e como as informações no virtual também são diversas e adaptadas para os contextos das práticas infantis. Por isso, concordo com Santaella (2004) e Manovich (2013), ao afirmarem que o domínio técnico dos sistemas de interface não se separa da produção cultural, pois, como mostram os achados desta investigação, os movimentos efetivados seguem intencionalidades e experiências dos desejos das crianças, especialmente ao captar as informações e adaptar para as atividades lúdicas.

- **Engajamento narrativo**

O engajamento narrativo é uma dimensão das práticas *hackers* das crianças que se manifesta nas maneiras como reinterpretam, exploram e recriam as narrativas disponíveis no virtual. De modo geral, elas identificam o universo simbólico e ampliam as práticas lúdicas, vivenciam personagens, adquirem poderes, ocupam ilhas e combatem inimigos. Ao transformar os cenários, há uma apropriação de enredos e interpretação das narrativas com intuito de participar das interações com os pares, em múltiplos níveis, e aprender os elementos constituintes das interfaces para enriquecer a imaginação, diversão e os modos de brincar.

Ao protagonizar as redes, as crianças elaboram uma multiplicidade complexa de práticas no dia a dia. O essencial é que não há uma lógica particular por trás da intencionalidade, mas envolve um conjunto de fatos e atitudes em que compreendem as lógicas, o funcionamento e desenvolvem a habilidade interpretação (Kishimoto, 2014). De tal modo, para argumentar sobre o engajamento narrativo, tenho por base Fantin (2015), ao enfatizar que no digital há uma livre escolha do público infantil e, ao se debruçar nos repertórios escolhidos, é possível vivenciar situações imaginárias com objetivo de assumir e representar papéis variados, simulando

interações da sociedade, por meio das regras e narrativas, pois elas têm o “controle” das paisagens ali.

A estrutura especialmente dos jogos digitais, de acordo com Santaella (2007), traz consigo operadores narrativos que permitem aos jogadores criar suas histórias e executar ações com personagens de natureza improvisada e habitar o espaço virtual de forma lúdica. Dessa forma, as características presentes nas brincadeiras na forma de ser herói, vilão, salvar inocentes ou lutar com inimigos usando superpoderes, são ainda formas divertidas de brincar e que acontece também com os artefatos digitais, maneiras encantadoras de enriquecer o imaginário e permeiam as ações brincantes no cotidiano. Dessa forma, as especificidades do engajamento narrativo envolvem as práticas de jogar e explorar os demais aplicativos na diversidade de contextos, relacionando à ludicidade e os modos de apropriação das narrativas.

O ato de engajar em narrativas pressupõe agenciamentos e autorias constantes, porque os enredos possuem um conjunto de regras a serem interpretadas, mas, ao mesmo tempo, é possível usufruir a autonomia dos personagens que habitam os cenários digitais com atitudes livres e seguem as especificidades da brincadeira no momento. Frente a isso, constatei, como demonstram as falas a seguir, as interlocutoras se inserindo ativamente no universo simbólico dos jogos, reconstruindo seus papéis, intensificando o imaginário, misturando elementos da vida real com a ficção nos encontros híbridos entre o virtual e a interação presencial.



Nezuko: eu estou jogando Super Sus. Ele é tipo Among Us, só que ele tem outras entidades, tipo xerife, assassino e se você errar você morre. **Tem espião** que pode se camuflar como qualquer **tripulante, também tem profeta** que você pode ver a entidade do outro jogador três vezes no jogo. Tem um monte de entidade. Aí também **tem roupa, um monte de coisa**. A diferença do Among Us é as entidades, o espião. E também, quando vai fazer a discussão, tem um botão para falar e no Among Us não tem.



Luffy: tem esse “trabalhe em uma pizzeria”. Você faz as pizzas, coloca os ingredientes e pode vender. Tem que recarregar o estoque. Aqui tem como você ser cozinheiro, fazer as pizzas, faz a massa, coloca queijo e aí pronto. Temos pizza com queijo. **Estou fazendo uma pizza**. Já fiz. “Pizza feita com sucesso”. Agora vou embulhar. **Agora estou trabalhando de entregador**. Tudo isso aqui é pedido. Tem vários. E tem uma entrega na minha casa, eu mesmo me atendendo



Goku: vá me seguindo que você vai me encontrar. E a gente compra. Aqui tem fruta do Luffy. Tem todos os personagens. **É tipo uma cópia do One Piece**. Tudo que tem no One Piece, frutas, o Haki, poder de observação...tem capa do Dom Flamingo. Tem tudo do One Piece nesse jogo do Blox Fruits. Tem o Zoro.



Sakura: pule em qualquer lugar que eu vou cair com vocês. **Todos juntos na ilha** do Free Fire. **Vamos procurar um carro e eu dirijo**.



Luffy: **Já achei a chave do barracão. Vamos todos. Marquei no mapa**. Está marcado em branco.



Arthur: temos que eliminar os inimigos para sobreviver. **Agora eu vou voar** para tentar ficar por último. Morri. Me salve. Estou indo perto de você. Fique parada e aperte na mãozinha que **você me revive**. Vou te dar um líquido para recuperar o espírito. Vamos correr da zona. Vou pegar você e pular para cima. Não pode mexer com o personagem que tem uma interrogação na cabeça, porque ele é muito forte

Seja interpretando um xerife (Nezuko), sendo dono de pizzeria ou entregador (Luffy), fazer parte do elenco do One Piece (Goku), dirigir um carro e levar os amigos de carona (Sakura), marcar mapas da ilha (Luffy) ou voar e reviver (Arthur), as crianças assumem papéis importantes nas narrativas imergidas e demonstram que a relação criança-interface releva além das características lúdicas, a estratégia de apropriação, agenciamento e autoria. Com base nisso, as falas me permitem identificar os critérios identificadores da brincadeira no digital (argumentados na seção anterior), tendo por base em Gray (2009). O primeiro **autoescolhida e autodirigida** – refere-se as escolhas dentro dos jogos, como a sequência de ações, de papéis e autonomia decisória. O segundo, enquanto atividade **intrinsecamente motivada**, advém da relação de diversão e prazer que envolve uma relação afetiva, simbólica e ligada ao desejo. A terceira **estrutura de regras mentais**, envolve operar nos sistemas de regras e lógicas próprias do brincar no digital. A quarta, **a imaginativa**, mostra como misturam os elementos simbólicos virtuais extrapolando as possibilidades rotineiras, brincando com elementos e transformando-os. Por último, **produzida de forma alerta e ativa**, elas mostram como se envolvem na tomada de decisão, de escolhas, enquanto atividade séria com pares. Para representar melhor, apresento cada elemento disposto no quadro abaixo com a descrição e identificação nos diálogos.

Quadro 5 – Descrição dos critérios identificadores das brincadeiras no digital

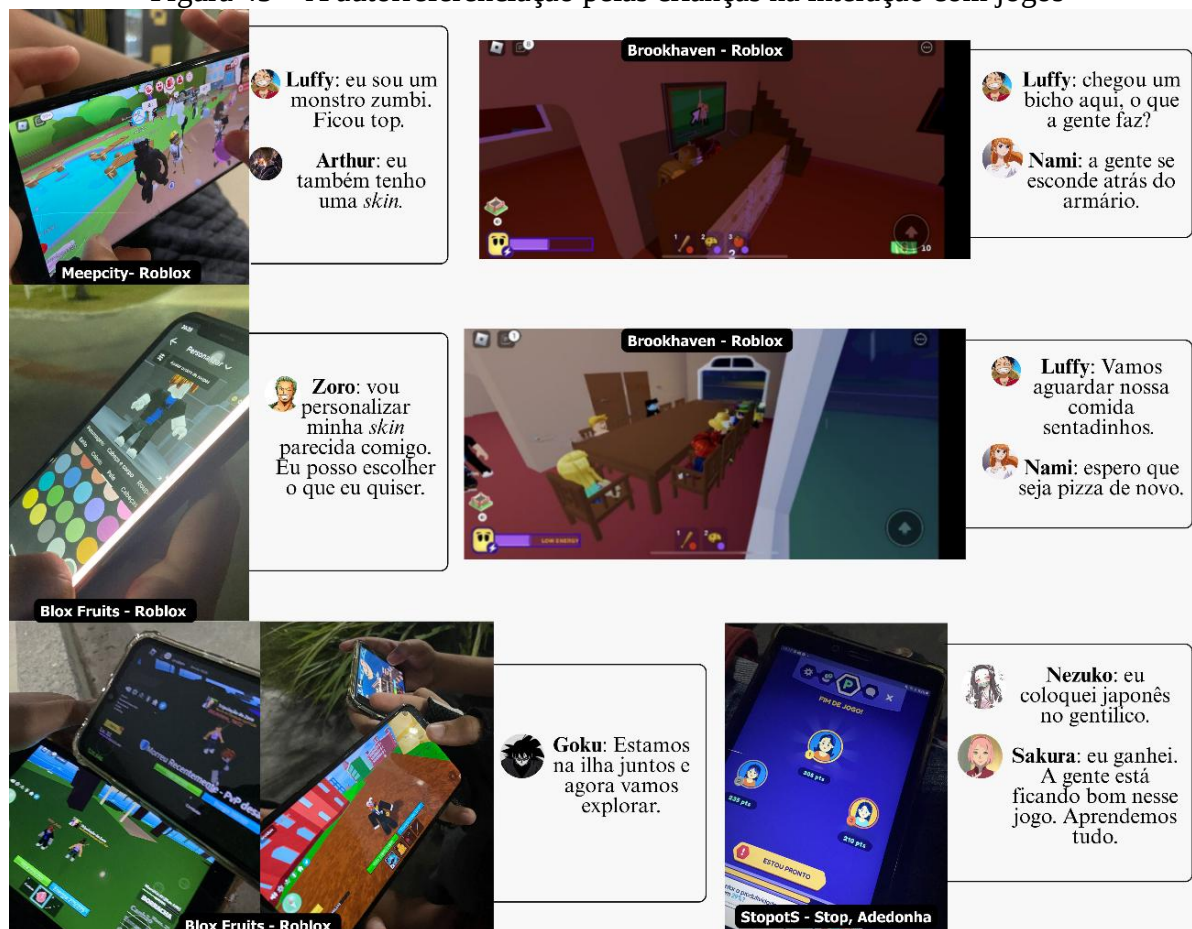
Elemento da brincadeira	Descrição	Diálogos em campo
Autoescolhida e autodirigida	A escolha livre da própria ação e decisão	<i>Luffy: Peguei a missão do rei gorila. Vai fazendo aí, eu já vou chegar na sua ilha.</i>
Intrinsecamente motivada	A ação realizada pelo desejo, prazer e diversão, sem levar em consideração as imposições externas	<i>Nezuko: aqui eu. Atrás de você. (Ela dá um “psiu”). Aqui, siga-me. Pesquisadora: Achei você. Nezuko: vem, pois vamos sair por essa saída. Corre. Conseguimos. Esse jogo é muito divertido!</i>
Estruturada por regras mentais	As brincadeiras no digital seguem lógicas internas das ações lúdicas dos grupos de pares	<i>Goku: Vamos para a Jungle. Luffy: você já aprendeu tudo? Porque eu quero ir na outra ilha com o restante do grupo para ganhar dinheiro e comprar uma fruta para você e passar o poder.</i>
Imaginativa	Há elementos da fantasia, faz de conta e representação simbólica	<i>Arthur: Aqui velocidade divina está aqui [...]. Pega isso aqui para respirar, segura e solta. Enquanto você pega a habilidade, o inimigo te ataca. Mas é muito bom ser esse personagem.</i>
Produzida de forma ativa e alerta	A tomada de decisões e escolhas durante o brincar	<i>Goku: Tem como pegar missão no caminho. Você está indo bem no jogo. Tenha cuidado, você está indo para a zona elétrica. Olha eu aqui. Vamos escolher o melhor caminho para ir e derrotar os inimigos.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os diálogos também revelam os níveis de percepção das crianças nas ambiências digitais e, acima de tudo, como destaca Santaella (2007), uma interação dupla, dentro e fora do virtual. De tal modo, essa presença híbrida, ao estar com os pares e navegar nas redes, significa entrar em mais um universo de característica lúdica, permitindo uma operação, denominada pela autora de autorreferencialidade. Esta acontece tanto na autoidentificação do jogador de escolher um avatar ou *skin* com características representativas de padrões físicos e visuais aproximados espelhando com a pretensão de um desejo referencial próprio e, aliado a isso, estão as preferências e as maneiras de conduzir o personagem na história explorada. Assim, as

estratégias de autorreferenciação aconteciam quando as crianças tentavam conduzir os personagens seguindo suas vontades, direcioná-los nos mapas, e o modo de tomar decisões conforme as conexões estabelecidas com os pares e diversão, como mostro na figura a seguir.

Figura 45 – A autorreferenciação pelas crianças na interação com jogos



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir dos registros acima, é possível identificar que ser parte das narrativas dos jogos influi diretamente no imaginário infantil. Em linhas gerais, apesar de haver uma interface previamente construída, incluindo o seguimento da mecânica, os sistemas de pontuações e recompensas, o protagonismo acontece de maneira livre nas ações das interlocutoras. Essa relação entre a liberdade de escolha nos ambientes e mundos virtuais como mostra Goku ao afirmar que estão juntos e irão explorar mais, ou Luffy e Arthur com *skin* de zumbi, Zoro personalizando seu avatar e, além disso, direcionar ações como Nami e Luffy fugindo dos monstros. Diante disso, entendo, conforme contrasta Vigotski (2008), que os cenários explorados têm representações manipuláveis, porque na liberdade de ação, a criança interpreta, age e efetiva intervenções nos significados atribuídos, conferindo outras significações.

Em concordância, Brougère (2010) afirma que há um esforço inicial de interpretação dos objetos, mas, em destaque, há a manipulação do sentido original, isto é, o público infantil torna a significação transitória, levando à criação singular e afastamento dos significados originais. Trata-se de um processo de inserção cultural, conforme elucida o autor, denotando que estar no digital, reinventar atuações e formas de se divertir ao ser super-herói, correr de monstros, escolher acessórios, explorar ilhas, não decorre de uma passividade, pois há uma impregnação do universo simbólico infantil, efetivando confrontações culturais (especialmente no virtual), permitindo um mergulho no imaginário com níveis densos de complexidades.

Com base nisso, entendo que a multiplicidade de referências acessadas pelas interlocutoras, envolvendo imagens, histórias, enredos e cenários diversos, se mostra como ambiências favoráveis do exercício da imaginação. De fato, as narrativas exploradas deflagram o estímulo da constituição de espaços-tempos do brincar, experiências, de acordo com Girardello (2011, 2014), imaginativas vitais para o conhecimento do mundo. Assim, ser parte do enredo de um jogo significa a oportunidade de representar papéis, utilizar objetos variados, seja um carro, fogão, barco, ou efetivar ações diversas, como deitar, comer, encontrar os amigos, recontar as histórias dos mapas escolhidos e mudar as paisagens encontradas. Em razão disso, o faz de conta também é uma característica presente no universo virtual das crianças que, a partir da ocupação, mostram atribuições de sentidos singulares nas simulações.

Portanto, o engajamento narrativo apresenta situações de interpretação de enredos e criação de regras próprias, personalização de avatar, construção de narrativas singulares e formas de jogar para possibilitar as maneiras de se divertir, imaginar e enriquecer o faz de conta. Essa manipulação lúdica modifica as ações brincantes das crianças no digital, evidenciando construções subjetivas de características das produções culturais infantis. Diante disso, transformam o espaço virtual pela liberdade criativa, improviso e reinvenção constante. Sendo assim, a ambiência virtual se mostra como mais um artefato de suporte essencial para as autorias brincantes, mantendo a sua originalidade pela adaptação e ressignificação de funções.

- **Engajamento coletivo**

O engajamento coletivo nas práticas *hackers* infantis se refere aos aspectos de interação, descobertas, sobretudo, os modos de selecionar as informações para indicar aos pares. Inicialmente, um dos aspectos importantes é a rotina constante do grupo, pois a participação assídua contribui para o sentimento de pertencimento no que concerne às práticas culturais. Por isso, o estar no virtual com objetivo de vivenciar atividades lúdicas acontece no coletivo de

amizade e, na oportunidade de aprender algo novo, a criança inspira e influencia, indicando aplicativos ou jogos. Esse engajamento se manifesta numa atuação coletiva, com trocas horizontais no brincar para constituir os territórios lúdicos nas experiências diárias.

Diante disso, notei que as interlocutoras se apropriam efetivamente das informações disponíveis nas redes, compartilham e intensificam os modos de partilha pela cultura de pares (Corsaro, 2011). Nesse processo de constituição do engajamento coletivo, capturam aspectos inovadores de participação e, ao mesmo tempo, criam e se engajam coletivamente nas ações brincantes. No geral, as rotinas funcionam como algo importante para aproximação do grupo e maneiras de explorar os repertórios digitais juntos, engajando de maneira intencional e efetiva em atividades compartilhadas nos encontros que se hibridizam dentro e fora do espaço virtual.

O engajamento coletivo é produzido na cultura de pares, acontece no conjunto de rotinas, na interpretação de artefatos, valores e preocupação de interação com o grupo para partilhar e estabelecer um espaço interativo no brincar dentro e fora do virtual (Corsaro, 2011; Sarmento; Barra, 2006). A rotina de encontros uns com os outros para explorar os conteúdos nas/com as redes, sustenta a relação entre os pares de brincadeiras, estreitando vínculos de amizade, anuncia uma organização singular e fortalecimento dos laços afetivos. A partir desses elementos, materializam assim formas de coletividade ao indicar repertórios, organizar partidas, compartilhar descobertas e, em destaque, isso acontece presencialmente ou à distância, transformando as formas de socialização. Frente a isso, identifiquei a experiência coletiva como aspecto central para exploração e escolha dos repertórios digital, como mostram a falas a seguir.

 **Nezuko:** [...] **o que os meus amigos estiverem indicando**, aí eu vou experimentar para jogar. Eu jogo com meus amigos.

 **Nami:** já joguei, mas não lembro muito. **Vou baixar a versão igual da Sakura.**

 **Luffy:** quando vou baixar um jogo muitas vezes meus amigos já jogam, meu amigo do bloco 1 joga, Goku joga, meus amigos da escola jogam e um monte de gente daqui joga. **Aí vou lá e baixo porque eles me indicam ou eu indico** para eles e eles baixam também.

 **Sakura:** Estou lendo esses livros do Harry Potter em PDF e **indiquei para a Nezuko**, ela baixou e já está lendo para a gente conversar depois. Vou indicar para o grupo também.

 **Nezuko:** eu estou usando o Duolingo para aprender inglês. **Quem me indicou foi Hinata.**

 **Hinata:** só que eu não estudo inglês, estudo espanhol. E gostei. **Indiquei para todo mundo.**

 **Goku:** **eu baixei o Duolingo porque vocês estão usando e indicaram também.** Eu fico fazendo as atividades. Aí eu queria testar e gostei.

 **Nami:** eu estava péssima em inglês e a **Nezuko me indicou o Duolingo.**

 **Nezuko:** **estamos todos no grupo usando** e já passamos várias fases.

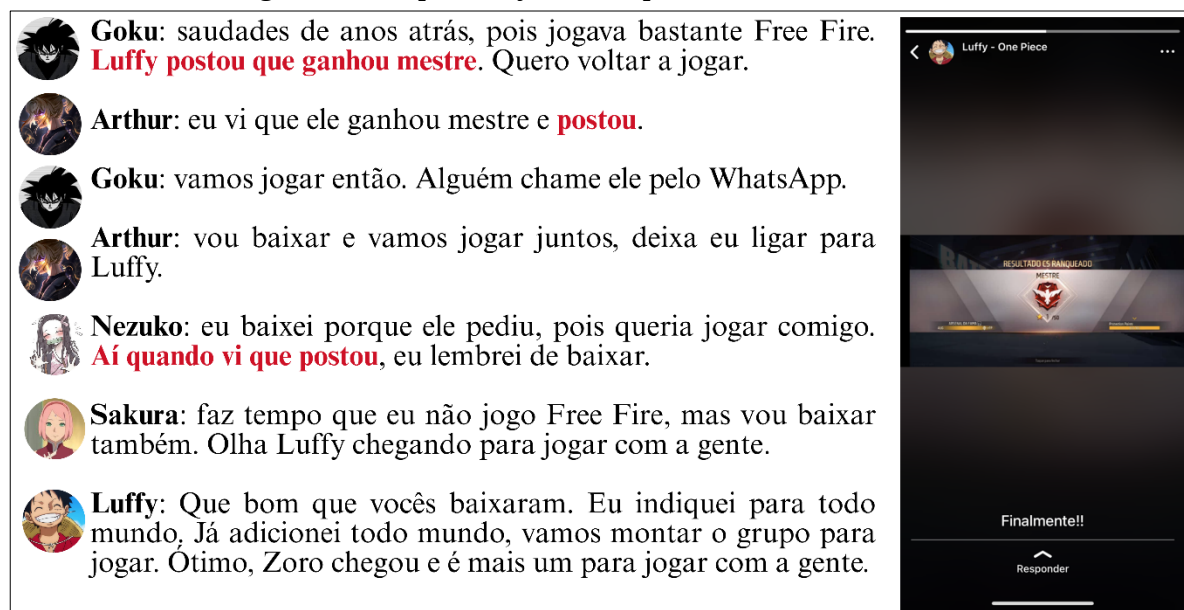
 **Luffy:** **seguí as indicações**, daí eu também baixei o Duolingo e Sakura também.

Os diálogos mostram o engajamento coletivo na dinâmica da indicação de repertórios, como uma forma de inspiração mútua para as rotinas e compartilhamento entre os pares. Inicialmente, Nezuko, Nami, Luffy e Sakura evidenciam a influência dos demais membros do grupo enquanto algo decisivo para a escolha dos conteúdos. Na segunda situação, Hinata testou o aplicativo Duolingo primeiro, e como uma espécie de cadeia interacional, os demais foram indicando uns aos outros. Isso mostra que a utilização das tecnologias nas rotinas diárias proporciona um sistema de trocas afetivas e enriquece o processo de socialização. Em suma, indicar um aplicativo, aceitar sugestões, experimentar juntos, destaca uma reconfiguração das interações, por vezes, mais elaboradas ao atribuírem regras próprias e interagir coletivamente, criando nas crianças a sensação de pertencer aos seus grupos (Sarmiento; Barra, 2006).

Outro fator importante são as formas de compartilhar informações, pois as crianças utilizam também as redes sociais para publicar repertórios de seus interesses. A instantaneidade da publicação permite mostrar o conteúdo publicado a qualquer momento, mesmo quando estão distantes fisicamente. Essa possibilidade anuncia a amplitude das estratégias de socialização, tendo em vista a diversão, a continuidade da comunicação e produção de conhecimento, seja por meio de publicação no *status* (como mostra a figura a seguir), de uma conversa, envio de

fotos e/ou vídeos. Esses fatores mostram a maneira singular de manter o engajamento coletivo, mesmo com a distância, alargando a participação, visibilidade e autonomia (Fraga, 2019).

Figura 46 – A publicação dos repertórios nas redes sociais



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como evidenciam os achados deste estudo, as redes sociais tornam-se mais uma ambiência tanto de comunicação quanto de compartilhamento de conteúdos inéditos, como uma manifestação sofisticada da experiência do brincar. Essa organização traz à tona as continuidades dos espaços-tempos de brincadeiras, porque o ato de postar, como fez o Luffy, garante a atualização dos pares sobre as atividades lúdicas e, além disso, inspirá-los a explorar o mesmo repertório. Em razão disso, o interesse mútuo de jogar o Free Fire, por exemplo, mostra que há a identificação algo em comum e o fortalecimento dos laços entre o grupo.

É por meio da produção e participação coletiva que as crianças se tornam membros dos grupos de pares e constituem a rotina de brincadeira (Corsaro, 2011). O virtual, como mais um espaço de promoção de interações lúdicas, impulsiona o papel ativo entre os integrantes, provocando mais ações de partilhas, aproximando o coletivo e anunciando as estratégias de criação, colaboração na produção cultural. Diante disso, o acesso participativo e colaborativo mostra que elas não somente consomem, porque, acima de tudo produzem e estão envolvidas nos artefatos do mundo infantil atravessado pelo digital em rede (Couto, 2013).

Portanto, o engajamento coletivo é entrecruzado no entrecruzamento das relações entre os grupos de pares para acionar, mobilizar e articular interesses em comum e engajar trocas coletivas. As misturas incessantes dos repertórios nas maneiras de interagir e ocupar os espaços (físicos e virtual), acionam mixagens e misturas dos agenciamentos ativos nas brincadeiras.

Essas experiências ilimitadas atribuem outras características às ações lúdicas, ocasionando outras formas de experimentações, fundindo espaços-tempos e possibilitando diferentes experimentações a fim de (re)elaborar e diversificar os artefatos do brincar. São emergências recombinantes da perspectiva *hacker* na infância fortemente marcadas pelo contexto digital, criando outros referenciais, sociabilidades, regimes de trocas e partilhas variadas construídas nos movimentos coletivos e colaborativos, incorporando insumos de criação e autoria.

- **Engajamento subversivo**

O engajamento subversivo são as maneiras que as crianças manobram dentro dos sistemas estipulados e rompem com as práticas restritivas, criando funções, atribuindo sentidos e operando táticas improvisadas e adaptativas. O primeiro ponto de referência delas está na distinção das formas empregadas no digital e, em contrapartida, às ocasiões de um espaço já estruturado, procurando falhas e margens a fim de provocar deslocamentos. A arte de manipular a exploração no virtual, permite que elas transgridam os sistemas simbólicos ali representados e, com base nisso, manipulam e alteram os cenários. Trata-se de uma forma de ação desviante, uma espécie de desobediência que anuncia questionamentos, inversões e reprograma os funcionamentos de uma dinâmica constituída e normativa por meio da abertura de brechas.

Esse tipo de engajamento evidencia que as crianças ultrapassam as estruturas preestabelecidas e, por meio das práticas de ressignificação, afirmam seus agenciamentos e autorias. Frente a isso, com base nos achados deste estudo, notei que as interlocutoras ultrapassam as determinações fixas e improvisam práticas imprevisíveis. Ao manipular as funções estipuladas, contornam funcionalidades restritivas e reempregam outras operações para os repertórios explorados no grupo. Com táticas de apropriações criativas, desafiam os sistemas prescritos das plataformas. Inspiradas numa lógica *hacker*, usam técnicas e procedimentos para produzir metamorfoses nos espaços constituídos, ao passo que, como sustenta Certeau (1998), são práticas de resistência em resposta à marginalidade, causando conflitos e rupturas no esquema de ações conduzidas no virtual. Pensando nisso, listei, com base nos nossos encontros, os principais aspectos que caracterizam o engajamento subversivo, representado no Quadro 6.

Quadro 6 – Aspectos que caracterizam o engajamento subversivo

Aspecto identificado	Descrição
<i>Desvio da função original</i>	Adotar aplicativos ou ferramentas digitais para finalidades não previstas
<i>Exploração de brechas e erros</i>	Identificar falhas nos sistemas para obter vantagem

<i>Utilização de hacks</i>	Utilizar modificações, comandos especiais ou recursos externos para alternar a lógica original do jogo
<i>Burlar propagandas</i>	Criar estratégias para evitar anúncios ou acesso limitado
<i>Buscar cópias alternativas de aplicativos</i>	Optar por versões semelhantes e gratuitas de aplicativos populares para burlar propaganda ou por não conseguir adquirir a versão paga
<i>Criar contas secundárias</i>	Desenvolver estratégias de criar várias contas como forma de segurança e recuperação dos dados

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O desvio da função ocorre quando a criança reconfigura a funcionalidade da plataforma com o propósito de adaptar para as atividades lúdicas, uma utilização não prevista ou não é central na interface. Trata-se de uma apropriação singular em que a função técnica é ressignificada conforme interesses próprios. Assim, ao identificar o engajamento subversivo na prática das interlocutoras, percebi que elas transformam e reinterpretam os propósitos técnicos e comerciais dos aplicativos. Em destaque, o WhatsApp tanto foi o principal meio estratégico para articular os encontros coletivos quanto nos momentos somente on-line, totalmente distantes uns dos outros, efetivavam a ligação para manter o contato durante as partidas. Outro aspecto identificado esteve em utilizar o TikTok como mecanismo de busca, a exemplo, no lugar do Google, para a pesquisa de tutoriais, dicas de jogos e brincadeiras, entre outros. Ambas as táticas evidenciam uma mudança da finalidade original e uma adaptação da arquitetura, subvertendo a lógica atribuída e, por sua vez, mostra um agenciamento criativo no brincar.



Luffy: falar com os meus amigos, que dá para fazer tipo “call” (no WhatsApp), aí tem um negócio que puxa e **dá para jogar enquanto está falando** com ele sem ver a tela do Whats. Às vezes eu costumo jogar fora do jogo e falar também. Ah, e tem eu jogando os jogos on-line com meus amigos do lado também.



Hinata: **A gente faz o TikTok tipo de Google**, porque as vezes eu quero aprender algo e já tem um vídeo em que a pessoa não enrola, como no YouTube. E aprender por vídeo é mais fácil. Mas eu ainda uso o Google só como complemento. Esses dias queria fazer roupa de uma boneca, e tinha uma pessoa ensinando em vídeo e depois fui no Google ver o material.

O segundo aspecto, *a exploração de brechas e erros*, teve como base a identificação de falhas para obter vantagens. Ao explorar um jogo, assim como ao utilizar os demais aplicativos, há um esforço constante em identificar *bugs*⁶⁵ e falhas técnicas para modificar ou driblar

⁶⁵ O *bug* é considerado um erro ou falha no código de um sistema, provocando um mau funcionamento. Nos jogos, acontece quando artefatos, personagens, entre outros, se comportam de maneira inesperada, podendo causar travamentos ou liberar mecânicas e técnicas avançadas e pode, de acordo com Truelove, Almeida e Ahmed (2021), ser algo positivo ou negativo para os jogadores. Por exemplo, por meio de *bug* o sujeito pode fazer algo incomum, como obter um poder inesperado, liberar de mapas de fases avançadas ou voltar à fase inicial e perder pódios.

limitações impostas no funcionamento original. Nesse sentido, a permanência constante no virtual, permite uma observação minuciosa para encontrar falhas de programação (*os bugs*), nos códigos ou erros gerais no sistema. Com base nisso, notei que a utilização das falhas tem como objetivo contornar a lógica comercial – ao conseguir algo dentro do jogo que deveria ser pago – como adquirir alguma missão, um tipo de poder só concedido em fases avançadas, liberação de mapas, derrotar inimigos mais fortes com menos poderes ou ganhar moedas, ou até mesmo sobre a infraestrutura de conexão (Butt *et al.*, 2023), como denotado nas falas abaixo.



Luffy: **tem um bug** que quando ele tiver quase que pegando no final, você usa e ele não vai conseguir pegar, porque quando a porta fecha, aí você tem como escapar. Você está ficando parada? Não está pegando as coisas?



Nezuko: sim. Estou deixando as outras pessoas pegar. Me ensine esse *bug*.



Arthur: Eu tenho **um bug que eu usei numa conta minha**. Sai do servidor e entra de novo e aí vai sair a névoa. Esse *bug* é bom para pegar tuxita.



Goku: olha, tia, vou tentar **fazer um bug** sem gastar um dinheiro.



Pesquisadora: como assim?



Goku: **um bug acontece quando tem erro na dinâmica do jogo**. É quando tem erro no servidor, tipo uma falha. Aqui vou usar um *bug* para não gastar dinheiro. Eu vi isso em um vídeo do TikTok.



Arthur: **tem bug do X-box** One que dá para pegar qualquer *Gamepass* de todos os jogos. É meio que um *bug*, só que eu não sei fazer, meu amigo sabe.



Luffy: como faz?

Arthur: mas você tem que ter a *Gamepass* do X-box One e você não tem.



Luffy: vamos ver se tem chance procurando aqui, **vou fazer um bug para a roupa vir**. Aêee veio. Olha a sua roupa. Peguei a roupa, vamos esperar ela carregar porque tem que fazer o *download*.



Nezuko: Sim. **Vou fazer o bug da internet** de ligar e desligar.



Luffy: ela não sabe o *bug* que eu ensinei para você, tia.

Nezuko: e como é?

Luffy: você desliga a internet, coloca no modo avião e depois liga a internet de novo bem rápido que aí a internet fica mais rápida. Mas hoje o sinal aqui está fraco.

Enquanto os *bugs* acontecem pelo mau funcionamento inesperado das plataformas, a utilização de *hacks*⁶⁶, especialmente nos jogos, diferem-se pela busca intencional de desestabilizar os sistemas explorados. Sendo assim, esse tipo de engajamento pressupõe um conhecimento técnico e, com base nisso, as interlocutoras procuram burlar comandos, superar barreiras e criar rotas alternativas (Jonnalagadda *et al.*, 2021). De tal modo, as crianças não

⁶⁶ O *hack* é estratégia de alterar o funcionamento original do jogo com objetivo de adquirir e utilizar recursos indisponíveis para obter vantagem e acesso diferenciado na dinâmica da interface (Kanervisto; Kinnunen. Hautamaki, 2022). Dentre as estratégias estão: interferir na narrativa, conseguir artefatos, dominar certas habilidades (a exemplo: tipo velocidade, visualização de inimigos etc.), vida infinita, entre outros.

apenas usam o *hack*, elas se esforçam para entender a lógica de funcionamento e adaptar para as brincadeiras. Com base nisso, objetivo é utilizar estratégias para alterar, automatizar, modificar ou interferir o comportamento da interface a fim de ter vantagem na narrativa, desestabilizar a mecânica, alterar recursos, contornando as restrições estabelecidas, a exemplo, duplicar itens, atravessar paredes, ativar comandos, modificar mapas, dentre outros, como evidencia o diálogo a seguir e, como destaca Luffy: “*driblar as injustiças do próprio jogo*”.



Vegeta: Nezuko, é *hack* no Roblox.



Pesquisadora: o que é *hack*?



Naruto: você ganha tudo.



Nezuko: você ganha tudo, você faz tudo e pega tudo.



Naruto: se duvidar, você passa até por dentro da parede.



Nezuko: é tipo um código que você usa.



Naruto: tem gente que usa *hack* no Free Fire e ganha em todas.



Nezuko: ele usa *hack* no Roblox, esse *hack* (ela mostra o celular do Vegeta e se refere a ele).



Naruto: dá para usar *hack* em quase todos os jogos.



Vegeta: eu aprendo a fazer isso nos jogos pelo YouTube e com meus amigos também.



Naruto: eu aprendo jogando com meus amigos. Esse jogo conheci procurando na Play Store e vi a capa e achei que o jogo era bom. Aqui tem umas agulhas que dá para reviver meu personagem. Tem cinco agulhas, se você estiver morrendo, dá para usar e sobreviver, deixa eu gastar um pouco da minha vida para te mostrar. A internet está muito ruim, veja... os personagens todos parados. Aqui cada nível tem um cenário. Aí, meu time ganhou. Aqui são todos os lugares, está vendo? Não tenho como escolher, é em cada nível. Esse aqui é quando chegar no nível 10.



Nezuko: única coisa que usei *hack* foi no Subway Surfers.



Luffy: ***hack é algo para driblar as injustiças do próprio jogo.*** Tem outras que não são justas. Por exemplo, no Among Us descobri como colocar um número e toda hora eu era o impostor



Arthur: Luffy, já colocou algum código do *hack* aqui não né?



Luffy: Coloquei, por isso estou poderoso e consigo upar mais rápido.

Em um outro momento, ao jogar Pokémon Go, Luffy utiliza um *hack* para contornar a necessidade de ter de sair do condomínio onde está naquele momento para pegar os pokémons que aparecem no mapa do jogo situados em locais distantes. Por exemplo, uma das localidades era a pracinha na outra rua que, além de ser longe, também não tinha rede *Wi-Fi* disponível. Diante disso, como mostram as falas, ele tenta subverter tanto limitações espaciais quanto a falta de conexão, denotando uma prática de transgressão para evitar a exclusão de acesso.

Figura 47 – A utilização de *hack* no jogo Pokémon Go

 **Luffy:** Nesse jogo, quando a gente anda, nosso celular vai junto e ele detecta, e cada vez aparecem mais pokémons para a gente pegar. Olha aqui, está aparecendo no GPS que tem um Pokémon lá na frente. Se eu estivesse lá dava para pegar. Tem um no condomínio do lado, na quadra. Aqui dá para ver. Mostra tudo no mapa. Isso aqui é na rua, esse outro na casa do lado. Quando a gente acha, ganha mais dinheiro e mais pokebolas. Esse aqui, está vendo? Acho que dá para pegar ele.

 **Pesquisadora:** mas como você vai fazer para pegar os distantes?

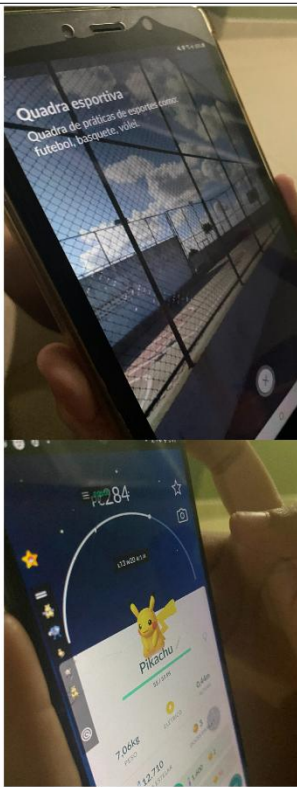
 **Luffy:** Basicamente eu não preciso ir e nem tem *Wi-fi* lá, com *hack* eu consigo ficar aqui. Ou seja, **eu não preciso ir lá, pois estou com *hack***. Vou ensinar como usa. Aqui, agora você espera aparecer vários pokémons. Olha, para achar pokémon, você clica nos mapas nas áreas, e se você caminhar até aqui, você acha o pokémon.

 **Pesquisadora:** como você sabe que essa não é a quadra daqui?

 **Luffy:** porque a área é diferente. Muda porque a foto é diferente, então esse aqui é do outro condomínio, o muro é descido.

 **Pesquisadora:** você não precisa se locomover, mas você precisa ter internet no lugar onde está?

 **Luffy:** Sim. Veja, esse está na praça debaixo, mas eu teria que ir para lá, lutar para ganhar uma pokebola. **Como eu não posso sair e nem tenho internet, com *hack* eu consigo ficar aqui mesmo**. Veja esse, é difícil de pegar. É mais forte do que aquele que eu peguei.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Tal prática, conforme elucida Matos (2014), é considerada *hacking*, pois se trata de uma intervenção mais direta por parte das crianças, na habilidade de interpretar o sistema, acessá-lo e alterá-lo. De fato, é uma tática específica para mudar a lógica de funcionamento, redirecionando componentes de acordo com dinâmicas mais desejáveis e consoante às necessidades. Outro ponto central, de acordo com Menezes (2018), essa adoção traz em seu cerne algo criativo, divertido e, em destaque, subversivo, com ações desobedientes na imersão.

O quarto elemento identificado nos achados do engajamento subversivo é a tentativa de *burlar propagandas presente nos jogos e aplicativos*. Por diversas vezes, presenciei as interlocutoras reclamando do excesso de anúncios encontrados nas ambiências exploradas e, ao perceber esse tipo de desequilíbrio estrutural, como classifica Certeau (1995), tentam encontrar aberturas e manipular com ações improvisadas e adaptativas. Essa tática expressa o objetivo delas de evitar, acelerar, bloquear ou minimizar a exposição de propagandas, resistindo à lógica comercial e de lucro das empresas, e permitir a fluidez das brincadeiras. De tal forma, identifiquei as seguintes táticas de desvios delas para tornar o espaço virtual habitável, como: evitar o carregamento nos anúncios adotando o modo avião; a saída e entrada abrupta dos aplicativos para evitar o carregamento; desconectar e conectar à rede *Wi-Fi*, ou apenas escolher cópias de *apps* como alternativas para evitar o excesso de publicidade no momento de imersão.

A busca de aplicativos para driblar o excesso de anúncios também abarca o quinto aspecto do engajamento subversivo pela busca de *cópias alternativas de aplicativos*. Esta tática inclui a tentativa tanto de contornar o abuso de propagandas quanto pelas restrições de acesso por conta da exigência pagamento. Desse modo, as interlocutoras procuram cópias alternativas ou modificadas de aplicativos e jogos pagos de forma a não perder as experiências no digital. Diante da impossibilidade de acessar de alguns aplicativos, especialmente das versões oficiais, seja por limitação técnica do aparelho, em destaque a econômica, elas recorrem a alternativas de versões similares modificadas ou inspiradas nos originais. Para ilustrar melhor, abaixo mostro a interação entre o grupo ao revelar a busca de uma versão quase igual ao Spotify e YouTube com intuito de conhecer os repertórios similares sem limitações. Ainda no diálogo, é possível perceber como elas socializam esses conteúdos entre si nas redes sociais. Em seguida, na Figura 47, mostro os diferentes momentos em que compartilham sobre o mesmo aplicativo.



Pesquisadora: vocês estão fazendo o quê?



Luffy: baixando música e clipes.



Nezuko: é o Snaptube. Vou mandar o aplicativo no grupo.



Sakura: **A gente não tem dinheiro para pagar Spotify ou YouTube**, daí a gente usa o Snaptube.



Zoro: eu também uso.



Arthur: eu também.



Luffy: mas vocês usam para o quê mais?

Arthur, Sakura e Nezuko: escutar música (eles falam juntos).



Nezuko: serve para escutar música, baixar vídeo do YouTube, fazer um monte de coisa.



Arthur: já eu uso o Snaptube e a música vai para outro aplicativo que eu tenho, o Larkplayer.



Sakura: no Spotify só passa música até 30 minutos, depois disso não dá mais (ela se refere à versão grátis). Às vezes tem seguida, mas quando escuta muito dá raiva, pois não passa. **E também é cheio de propaganda.**



Nezuko: no Snaptube, eu vejo vídeo, procuro música, um monte de coisa. 'Abaixa' coisa do YouTube, é meio que um YouTube dentro dele... aí a gente pesquisa e vai estar lá as músicas. É de graça.



Zoro: Tem outra que eu indico chamada Youcine. Vocês conhecem?

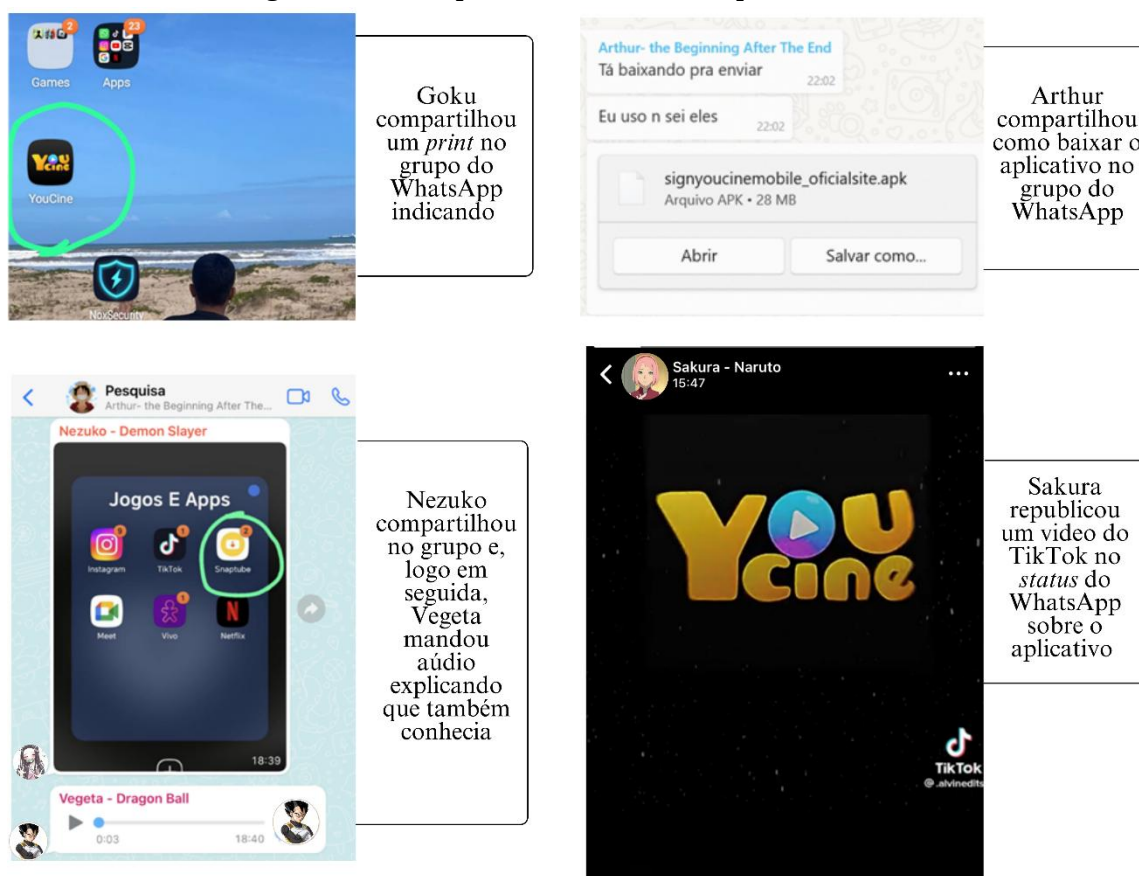


Arthur: Conheço sim. Goku mandou lá no grupo também esses dias, eu vou mandar o arquivo para baixar a versão *mobile*.



Luffy: eu vi Sakura postando no *status* do WhatsApp dela um vídeo do TikTok ensinando como usar também.

Figura 48 – Compartilhando dicas de aplicativos nas redes



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Essas ações revelam as táticas de subversão nas lógicas excludentes das plataformas, pois estão às margens, mas reescrevem rotas não autorizadas, porém, reivindicativa e transgressora a fim de manter as práticas lúdicas. Em contraste, a busca de aplicativos alternativos, estão os jogos, pois, nos encontros, por diversas vezes, as crianças expressavam lamentar a opção de acesso a alguns aplicativos apenas com o pagamento e, para contornar essa “injustiça”, baixavam versões definidas por elas como “*hackeadas*”. Tal escolha evidenciou a consciência econômica e social do grupo “ao não ter dinheiro”, como destacam as falas a seguir, e ao mesmo tempo um posicionamento crítico da lógica mercadológica das plataformas. Essa tática revela a ressignificação do acesso, produção de agenciamentos e, em destaque, o protesto da garantia do direito do brincar no digital, mesmo que em caminhos alternativos.



Arthur: Eu só não joguei e zero o Minecraft porque é pago. **Acho injusto porque é muito caro e criança nem trabalha. Daí eu sempre procuro outras opções grátis.** Sakura me indicou.



Sakura: **eu tenho o Minecraft hackeado, porque não tenho dinheiro para pagar.** Eu fico procurando opções que sejam de graça e dê para jogar on-line, daí vou e chamo meus amigos para jogar. Esse que achei já joguei com todo mundo no grupo.



Goku: **eu não tenho dinheiro para comprar os jogos** e existe uma coisa chamada APK que é de graça. Eu consigo baixar e os arquivos do jogo, extraio do OBB, na verdade APK é o jogo puro e OBB são os arquivos, as histórias e tudo que acontece no jogo, se jogar sem ele aparece só o personagem parado e você não consegue se mexer. Daí consegue só fazer as coisas como no jogo normal. São sempre dois arquivos. A não ser que queira baixar o MOD, que é praticamente... como posso explicar, tipo é um coisa que não é do jogo, criam uma mecânica que não é do jogo [...].



Pesquisadora: O que é isso APK?



Goku: APK é tipo, você baixar um jogo sem ser original. Aí você vai pelo Google. O APK é uma pasta do jogo. Tipo gerenciador de arquivo que é para baixar jogo. Media fire é muito bom.



Luffy: Tipo... **se for pago, e como nunca temos dinheiro para pagar, procuramos como baixar de graça.** É um APK



Goku: Isso. Um APK é uma coisa de uma pasta que você baixa dentro do seu celular, tipo um jogo, qualquer coisa. Tipo, é um gerenciador de arquivo para transformar a pasta em algo, sólido, vamos dizer assim “sólido”.

Aliado a utilização de cópia alternativas dos aplicativos, também está a tática de *criar contas secundárias*, como forma de administrar os riscos das versões “*hackeadas*” baixadas. Assim, elas procuram formas de antecipar problemas de segurança enquanto soluções protetivas, buscando incluir o mínimo de informações das interfaces acessadas, como não incluindo: nome verdadeiro, dados de documentos, entre outros. Pensando nisso, a constante criação de contas diferentes, mostra a preocupação com a imprevisibilidade e instabilidades do digital. Ao criarem múltiplos *logins* – a exemplo, várias contas no Gmail – burlam a lógica de funcionamento, tentam constantemente compreender a gestão dos dados, além de adotarem uma postura autônoma e preventiva, desenhando astúcias em meio à marginalidade (Certeau, 1995).

Sendo assim, as performances das interlocutoras revelam a dimensão de apropriação dos artefatos presentes no espaço virtual e a potência dos agenciamentos e criatividade nos modos de criar, reinventar, reorganizar e ressignificar esse território. Essas práticas de utilizar *hacks* e *bugs*, burlando propaganda, questionando conteúdos pagos e identificar as diferenciações do *design* dos aplicativos direcionadas os adultos, embora situada às margens, causam desequilíbrios estruturais, são expressões legítimas de apropriação cultural e lúdica. Ao construir as próprias rotas de acesso, tentam contornar no caminho as distinções empregadas de

um sistema excludente e, ao mesmo tempo, improvisam e adaptam, por meio de atos de resistência, manipulando, intervindo e transgredindo nos territórios onde estão situadas.

6.3 AGENCIAMENTOS EM REDE COM OS PARES

O espaço virtual amplia as possibilidades de atuação das crianças. Na oportunidade, elas constituem saberes e ações partilhadas em rede com os pares e, enquanto autoras desse processo, produzem agenciamentos singulares nos sentidos diversos das representações instituídas nas relações interativas. Nesse sentido, a partir das inferências surgidas com base nos achados, identifiquei que as práticas das interlocutoras transcendem o estabelecido e anunciam táticas operatórias e combinatórias nas transformações do cotidiano. Enquanto as maneiras de fazer e viver o cotidiano, as atuações delas com as tecnologias digitais anunciam as (re)invenções portadoras de significações negociadas em grupo e mudando as paisagens.

Os agenciamentos em redes acontecem na partilha de rotas, na intersecção de vários caminhos, objetos e relações interconectadas na organização do conjunto de vínculos que se entrecruzam, em destaque, é relacional, coletivo e enredado pelas práticas humanas (Musso, 2013). Para Certeau (1995), acontece na atuação dos atores sociais em agir, participar, decidir, sobretudo, construir as próprias dinâmicas nas lógicas cotidianas. É uma forma singular de atuar, portadora de significações negociadas com os artefatos adotados nas experiências e, em destaque, faz parte da rotina diária no cotidiano. Em suma, os agenciamentos são representados pelos estilos de ações, trocas e intercâmbios de atividades em grupo, ou melhor, a capacidade de agir fazer escolhas, definida pelas combinações, e é reconhecida enquanto tática exercida nos modos de operar e manobrar sistemas para a reivindicação e apropriação cultural.

Ao ocupar o espaço digital, a reivindicação desses referenciais acontece nas maneiras de aprender, ensinar e compartilhar saberes. Esses aspectos anunciam as táticas de agenciamentos nas maneiras de atuar em rede, nas quais, as crianças, enquanto sujeitos protagonistas, articulam e encadeiam o conjunto de experiências produzindo conhecimento. No geral, coletivamente, conduzem interações em contextos de partilhas e estabelecem formas de compartilhamento a partir da variedade de repertórios acessados nas experiências cotidianas.

Enquanto desbravadoras, como destacam Sarmiento e Barra (2006), o prazer da interação com as tecnologias digitais transforma as formas de relacionamento do público infantil. Devido a isso, com a possibilidade de conexão sem fio, elas interagem com diversificados tipos de informações, controlam as estratégias de navegação, seguindo as lógicas de interesse e tendo como prioridade as vontades em comum do grupo. Nessa experiência, aproveitam para

aprender, compartilhar e ensinar os conhecimentos constituídos no contato com o virtual, partilhando espaços-tempos, afinidades e representações estabelecidas com os pares.

Os modos de atuação das interlocutoras deste estudo possuem dimensões relacionais entre o presencial e virtual. Em destaque, o tempo todo, procuram identificar os conteúdos os quais lhe interessam, entender as dinâmicas de funcionamento e compartilhar entre os pares integrantes do grupo. Esse tipo de experimentação coletiva foi algo marcante nas ações em campo, enquanto sistema de trocas de redes de informações, como mostram o diálogo e as imagens abaixo, Goku, Luffy e Nezuko mencionam o compartilhamento em uma conversa presencial a importância de compartilhar nas ambiências digitais, a exemplo, o WhatsApp, evidenciando que o agenciamento coletivo reforça a tática de ensinar e aprender mutuamente.

Figura 49 – O compartilhamento de repertórios pelas crianças



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Ao compartilharem os repertórios, seja vídeos, aplicativos, fotos e demais informações, as crianças constroem as táticas de agenciamento em rede com os pares. Essas práticas se configuram como interações plurais mediadas tanto presencialmente, lado a lado, com os membros do grupo, quanto no virtual, por meio das trocas de mensagens, ligações e jogos on-line. Afinal, há possibilidade de continuação da brincadeira ao navegar no virtual, este enquanto espaço estratégico de operação para as atividades lúdicas e fortalecimento dos laços de amizades. Como realçam Goku (“*mandem os aplicativos no nosso grupo do WhatsApp*”), Luffy

(“tudo que fazemos de legal mandamos lá”) e Nezuko (“a gente baixar também e conversar com todo mundo”), mostrando uma organização complexa dos conteúdos acessados e, ao explorar, criam uma espécie curadoria no desejo de partilhar as recomendações.

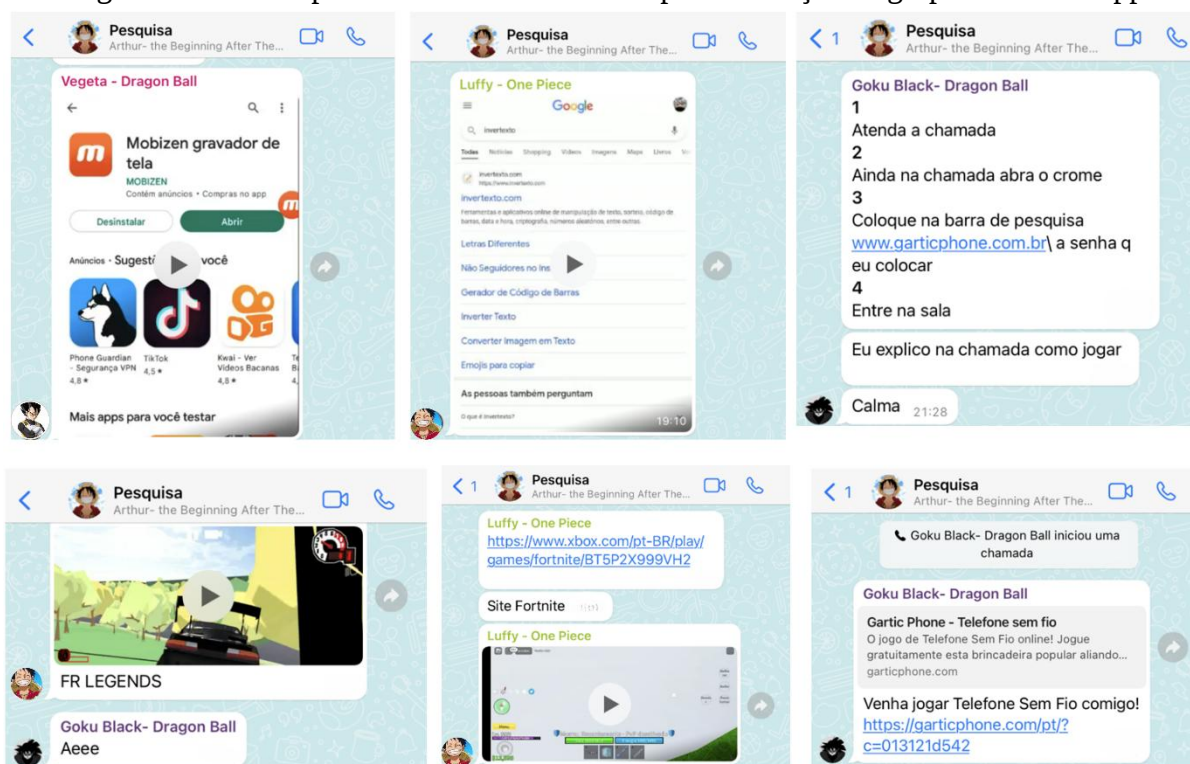
Essa partilha colaborativa em múltiplos níveis, de acordo com Corsaro (2021), está ligada a busca da criança de aprender e, nas vivências cotidianas em grupo, também estabelecer propostas e responsabilidades conjuntas, compartilhando decisões e motivando uns aos outros nos contextos os quais estão envolvidos. Uma vez escolhido o conteúdo, experienciam e exploram as redes de fluxos informacionais, navegando de um ponto a outro, ao procurar mais a respeito de um jogo em um *site*, por exemplo, para, então, nas formas de “estar juntos” (como apresentado anteriormente) partilhar as descobertas coletivamente. As relações grupais possuem um objetivo comum e envolve temas de interesse, cuja tendência é engajar conversações e trocas de experiências entre os pares (Souza, 2019). Essa aproximação permite a descoberta de diferentes conteúdos, como apresento no diálogo a seguir, e estimulam a apropriação dos significados e, após isso, constroem trocas e colaboração com as referências.

-  **Sakura:** **essa semana eu baixei um monte de livro em PDF.** Vou mandar.
-  **Nezuko:** eu quero, pode enviar para a gente.
-  **Sakura:** vou mandar para quem gosta dos livros de Harry Potter
-  **Nezuko:** mande, mande. Eu quero ler.
-  **Sakura:** estou organizado meus livros em um grupo que só tem eu... fica mais organizado e depois mando para quem quiser.
-  **Luffy:** mande para mim e Goku também.
-  **Sakura:** mando já
-  **Nezuko:** estou lendo os livros que Sakura me mandou.
-  **Luffy:** **falar em compartilhar, achei no TikTok e no Youtube vídeos do Doutor Fran.** Vocês conhecem? É uma pessoa que fala das leis de consumidor e outras coisas.
-  **Sakura:** eu também sigo, ele fala muito sobre lei. É tipo assim “ah, minha professora não deixou eu ir ao banheiro”. Aí ele fala no vídeo “de acordo com a lei tal é proibido as professoras não deixar o aluno ir ao banheiro”. Ele fala de um monte de lei.
-  **Luffy:** ele fala sobre se o professor pegar o celular, por exemplo, se pode.
-  **Sakura:** uma vez Goku falou para a professora sobre as leis.
-  **Luffy:** ele fala do ECA e outras coisas.
-  **Goku:** eu falei, porque eu sigo Doutor Fran em todas as redes sociais. O nome é Doutor Fran, Fran é de Francisco. E compartilhei com a Sakura.
-  **Sakura:** Siga ele, Nezuko, para saber dos seus direitos.
-  **Nezuko:** Já vou seguir.

Em um intercâmbio de interações constantes, as interlocutoras compartilham documentos, como a indicação de livros em PDF, e ao mesmo tempo debatem sobre um perfil de conteúdo jurídico presente em diferentes plataformas sociais. Como tal, esse agenciamento colaborativo acontece na comunicação e relações interativas, em que estar lado a lado permite discutir com os pares sobre as referências do digital e acessá-las. Essa multiplicidade de informações, de acordo com Santaella (2007), possibilita a circulação e produção de autorias na experimentação nos espaços ocupados, reconfigurando a posição dos sujeitos e ampliando as redes de relações, permitindo a organização de fluxos e trocas instantâneas em tempo real.

Essas interações híbridas na atuação das crianças revelam lógicas distintas, em que no esforço de compreender os artefatos do virtual, também questionam, intervêm e constroem novos sentidos na relevância dos acontecimentos (Alves, 2008). A realização contínua de atividades denota a atuação em rede com os pares constituída da apropriação, interação e relações mútuas. Como um mosaico formado de representações variadas, as interlocutoras provocam misturas ao compartilhar *links*, vídeos, fotos, entre outros, enquanto trânsitos ininterruptos de referências das atividades lúdicas. Em decorrência disso, conforme há o aproveitamento da funcionalidade de aplicativos, maior se dá a combinação de partilha e engajamento no grupo para enredar os territórios informacionais, como revela a figura a seguir.

Figura 50 – O compartilhamento de conteúdo pelas crianças no grupo do WhatsApp



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A figura representa acontecimentos de momentos variados. Há quatro vídeos de gravação de tela enviados por Luffy e Vegeta. Anteriormente ao compartilhamento, presenciei as crianças discutindo pessoalmente e, após isso, enviaram o conteúdo para ensinar os demais. Por isso, Vegeta compartilha e ensina a como utilizar o aplicativo Mobizen, Luffy a avançar de fase nos jogos FR Legends e no Blox Fruits. Além disso, Goku posta os *links* do jogo Gartic e, ao convidar o grupo, informa o passo a passo e ao mesmo tempo faz ligação. Dessa forma, o engajamento não acontece apenas com os jogos, mas com repertórios diversos. De modo geral, os achados mostram a reconfiguração das atividades lúdicas, que não acontece exclusivamente no virtual, pois, em destaque, tem como enfoque a prática grupal para dar continuidade das ações (ora presencial e on-line, ora apenas no on-line). De acordo com Jenkins, Ford e Green (2015), a possibilidade de adotar diversas funcionalidades nos aplicativos, permite personalizar os repertórios e reestruturá-los conforme os interesses.

Essas atividades complexamente interconectadas, transitam entre o presencial e on-line, sobretudo, pela tamanha variedade de recursos que se mesclam hibridamente, seja pelas redes sociais, jogos ou nas conversas mobilizadas quando estão lado a lado. Esses entrecruzamentos na produção de autorias no virtual acontecem, conforme Santaella (2021), pela incrementação de recursos das plataformas que tornam as atuações contínuas, de atos imediatos e intensificação de fluxos. É um estado constante de simultaneidade com rastros instantâneos, não apenas no que condiz aos movimentos dos corpos em mobilidade, mas de ensinar e compartilhar os conhecimentos sobre os repertórios informacionais a qualquer hora e em qualquer lugar. Com base nisso, a figura a seguir evidencia os termos recorrentes emergidos nos agenciamentos das interlocutoras – “compartilhar” (350 recorrências), “informações” (280 recorrências) e “ensinar” (250 recorrências) – refletindo de modo marcante na dinâmica coletiva e colaborativa sobre a intensificação dos agenciamentos em rede nos encontros com os pares.

 **Nezuko:** no grupo é assim, **sempre tem alguém que aprendeu um aplicativo primeiro ou um jogo, algo do tipo... Daí essa pessoa vai lá ensina os outros.** Precisamos aprender primeiro, né? Teve um jogo esses dias, esqueci o nome, que a Sakura aprendeu e foi lá e me ensinou.

 **Luffy:** isso mesmo. Eu já aprendi tantos assim. Olha aqui um exemplo, eu e Goku estamos tentando jogar o jogo Doors no Roblox. **Eu fiquei em casa ontem tentando aprender como funciona.** Acho que ainda não entendi tudo, mas **o que aprendi vou ensinar para ele.**

 **Goku:** eu ainda não aprendi bem, Luffy.

 **Luffy:** não se preocupe que **vamos aprender jogando e assim eu ensino melhor.**

Nessa atuação com os pares, Nezuko mostra que há um compartilhamento colaborativo e, ao interagir uns com os outros, aquele que aprende primeiro assume o papel de ensinar aos demais, reforçando um agenciamento coletivo e a lógica de fortalecimento dos vínculos nas trocas de saberes. Logo em seguida, Luffy e Goku demonstram na prática como isso acontece, pois, após compreender o jogo Doors no Roblox, Luffy mostra detalhes do que aprendeu para Goku. A partir dessa dinâmica foi possível identificar os elementos dos agenciamentos das crianças, pois elas **1)** identificam as informações a serem compartilhadas; **2)** direcionam essas informações para os demais integrantes do grupo; **3)** ampliam as interações uns com os outros.

Sendo assim, o aprender colaborativamente acontece nas trocas de experiências em que um compartilha e ensina os outros sobre os referenciais acessados. A intenção é criar um espaço lúdico colaborativo, construir novos sentidos, compreender as dinâmicas e interagir com repertórios do universo infantil. Por isso, há nas práticas infantis, de acordo com Ribeiro (2020), a possibilidade de experimentações híbridas, o que muda o fluxo de informações no ato lúdico, pois elas têm a oportunidade de entrelaçar as interações em mais de um canal no virtual. Com base nisso, notei nos encontros em campo que o ato de compartilhar e ensinar acontecem entre o presencial e o on-line, evidenciando, como elucida o quadro abaixo, um agenciamento coletivo e, ao mesmo tempo, a expansão dos espaços-tempos de brincadeiras no cotidiano.

Quadro 7 – Formas de compartilhar e ensinar repertórios das crianças

Forma de compartilhar	Diálogos	Repertório
Explicando presencialmente e via ligação no WhatsApp	Luffy: Me ensine isso no jogo?" Mas me ensine como faz para pegar? Você me ensina?	Jogo Brawn Stars
Explicando presencialmente	Vegeta: vou abrir uma sala para te ensinar. Mande o usuário lá no grupo. Espere... vou entrar no Gartic.	Jogo Gartic
Explicando presencialmente	Luffy: eu ia te ensinar como conseguir um <i>pet</i> , só que desconectou a internet.	Jogo Pet Simulator no Roblox

Explicando presencialmente	Nezuko: segure aqui meu celular que eu vou te ensinar na sua conta.	Jogo Rainbow Friends no Roblox
Explicando presencialmente	Nezuko: então você só me ensinou o básico, tenho que aprender mais depois.	Jogo Fortnite
Explicando presencialmente e via ligação no WhatsApp	Luffy: vou te ensinar uma tática que sempre funciona. Olha aí, funcionou. Sakura: Ganhamos. Somos a melhor dupla. Vamos jogar quando chegar em casa? Luffy: quando carregar o celular, vamos sim.	Jogo Free Fire
Explicando presencialmente	Nezuko: ah, eu não sabia, aprendi ontem com as meninas a abrir partida no jogo Stopots. Eu te ensino.	Jogo Stopots
Explicando presencialmente	Luffy: Deixa eu te ensinar a como pegar o barco no Roblox, Goku.	Jogo Blox Fruits no Roblox
Explicando presencialmente e via grupo no WhatsApp	Vegeta: eu te ensino para a gente jogar juntos, vá em jogos antigos e tente baixar Super Mário.	Jogo Super Mário
Explicando presencialmente	Criança visitante: eu não sei jogar esse jogo aí. Goku: eu te ensino. Eu ensinei aos meus amigos no grupo.	Jogo Cup head
Explicando presencialmente e via grupo no WhatsApp	Goku: eu não acredito no que estou vendo. É um haki. Me ensine. Luffy. Vou conversar com você pelo WhatsApp e te ensino.	Jogo Blox Fruits no Roblox
Explicando presencialmente	Nezuko: vamos! Você me ensina. Arthur: certo. Goku: eu também quero aprender.	Jogo Fall Guys

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Os registros destacam que compartilhamento acontece via diálogos presenciais com a imersão on-line simultaneamente, ou por vezes apenas no virtual. Em diferentes momentos, ao estar uma ao lado da outra, as crianças debatiam sobre o conteúdo e testavam os aplicativos, e utilizavam o WhatsApp a fim de incluir os integrantes distantes fisicamente via ligação ou mensagens para tirar dúvidas. Isso mostra um redimensionamento da participação pela interdependência dos repertórios explorados, mais que isso, elas adotam as ambiências digitais conforme as demandas do encontro, mostrando outras formas de apropriação das redes.

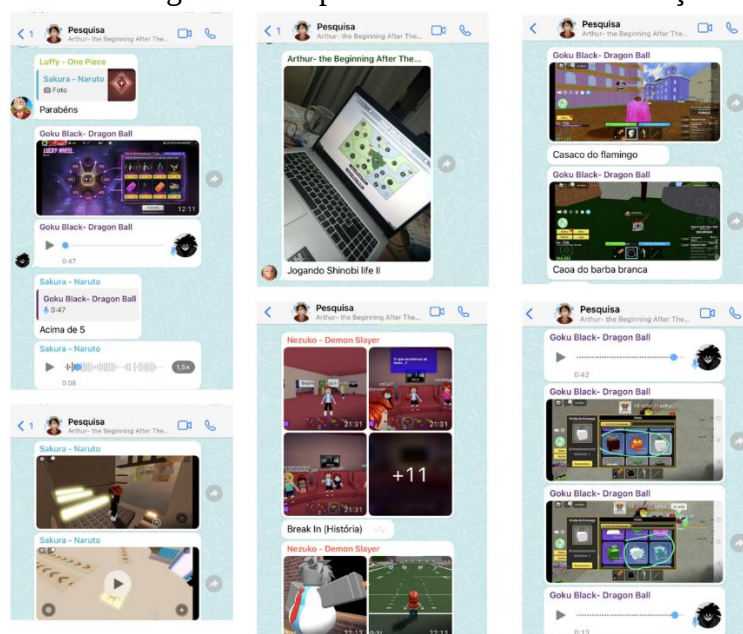
Em linhas gerais, elas interagem e se influenciam mutuamente, modificam e alteram os cenários, o que pode ser considerado, segundo Certeau (1995), enquanto ato cultural situado na invenção de combinações e apropriações capazes de produzir outras composições. Para o autor, essas bricolagens situadas no ato de reempregar registros, associações e significações, são reivindicações culturais tomadas pela tentativa de regaste da autonomia – longe de ser algo

simples – são tipos de intervenções manifestadas na circulação de práticas subversivas anunciadas pela conquista da palavra e, no caso das crianças, pela ocupação do espaço virtual.

O agenciamento acontece no ato de agir como aquisição distinta pelas crianças dos sistemas de comunicação e atribuição de significado no contato com o virtual e interação com os pares. Por isso, mesmo dentro uma estrutura já estabelecida, intervêm, modificam e adaptam as ambiências. Por meio modos de operação ou esquemas de ação, por sua vez, circulam as trilhas imprevisíveis e, embora, prescritas, desenham astúcias conforme interesses e desejos. Portanto, ao longo da aproximação com as ambiências digitais, ampliam a ocupação espacial e modificam as relações pelas transformações mobilizadas nas maneiras de vivenciar o cotidiano.

Nesse processo de busca e exploração, decifram regras, aprendem “fuçando”, tentam, erram, retomam, sondam desafios, interpretam lógicas de funcionamento e desvendam os objetos de investigação. De tal forma, mobilizam os pares para interagir de forma conjunta com os aparatos tecnológicos, criando comunidades, efetivando discussões, compartilhando informações para ensinar uns aos outros. Ao ser parte deste universo, participam assiduamente, fazem escolhas, vivenciam os enredos, resolvem enigmas, tomam decisões e interagem com distintas interfaces. Esses contornos diferenciados pelo conhecimento colaborativo e conectado, de acordo com Alves (2008), possibilita a construção e reconstrução de narrativas mobilizadas pelos desejos de compartilhar com o coletivo conteúdos por meio da exploração dos espaços desbravados nas situações vividas. Esse entrelaçamento narrativo, apontado pela autora, é algo marcante nas interações das interlocutoras no grupo do WhatsApp, pois nele buscam agregar materiais para ampliar as formas de compartilhar e ensinar, como mostra a figura a seguir.

Figura 52 – As estratégias de compartilhar e ensinar das crianças via WhatsApp



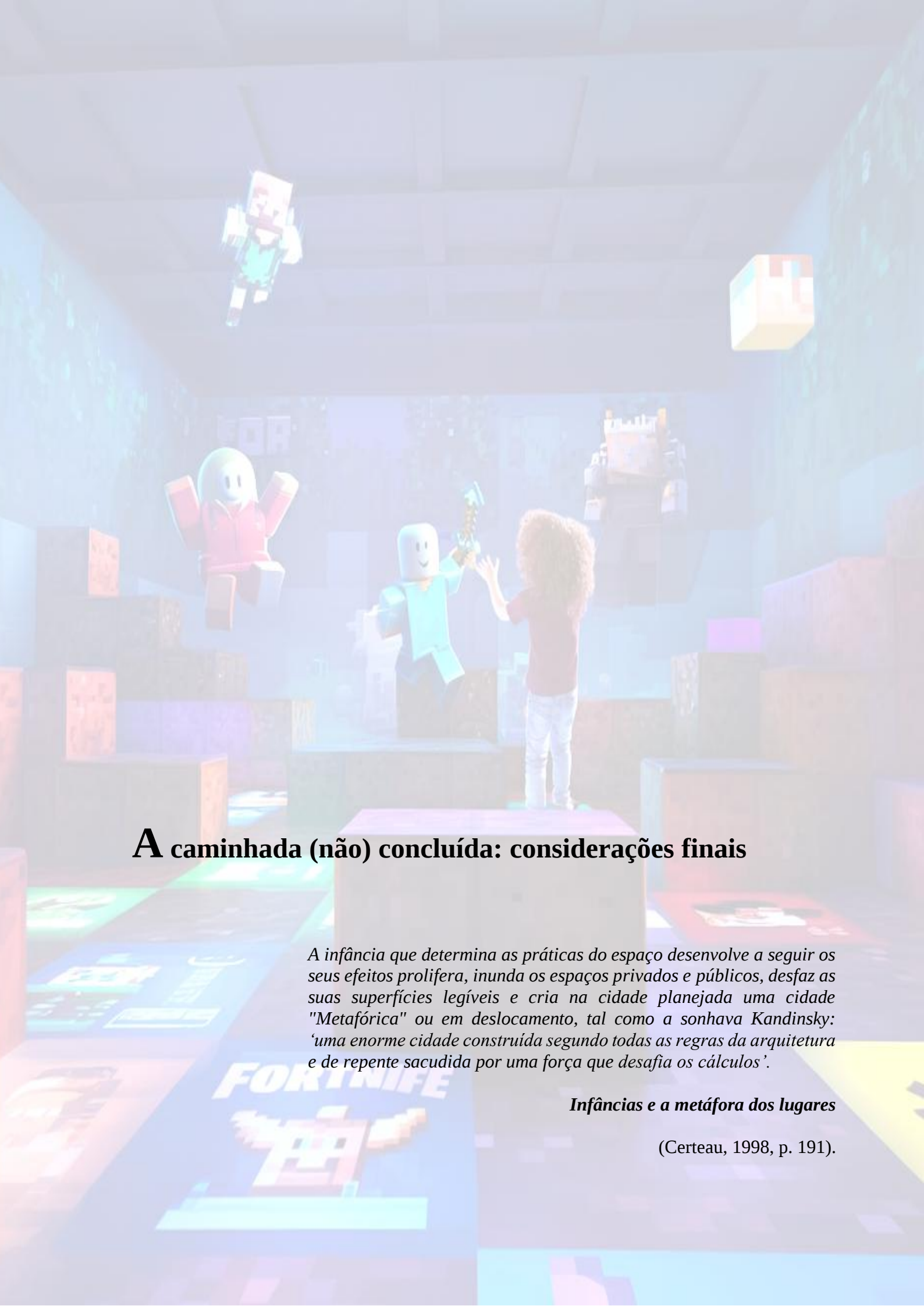
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Como evidenciam as interações das interlocutoras no grupo do WhatsApp, elas selecionam e se apropriam criativamente das informações, direcionando esse canal de comunicação para processos coletivos de participação conjunta com os pares. Os modos de vivenciar essa coletividade acontecem nas maneiras de observar os interesses coletivos e estender os artefatos para enriquecer as relações uns com os outros. Assim, há um movimento intenso de experienciar as ambiências no virtual e reunir conteúdos em diferentes formatos para compartilhar e ensinar os integrantes do grupo sobre a experiência, como uma espécie de repositório de comunicação coletiva e registro das interações. Ao trafegar nos jogos, o registro acima mostra diferentes momentos, mas algo em comum, pois revela como elas 1) registram a imersão – seja via fotos, vídeos, áudios – especialmente usando a função captura ou gravação de tela; 2) compartilham essas experiências em tempo real – Sakura, Goku e Luffy com o Free Fire, Nezuko e Sakura com Break In no Roblox, Arthur com Shinobi Life no Roblox e Goku Black no Blox Fruits também no Roblox; 3) ensinam uns aos outros – em todas as situações ensinam como mudar de fase, pegar artefatos ou explicar mais sobre o aplicativo explorado.

Desse modo, além de compartilhar colaborativamente, as crianças também ensinam, e nesse sistema de trocas inter-relacionadas navegam no complexo de recursos e, ao mesmo tempo, aprendem e partilham os saberes estabelecendo interações conjuntas, processos formativos e relações com as tecnologias digitais. Essas maneiras de reapropriar e produzir agenciamentos em redes são parte das experiências práticas do público infantil atravessada pelo virtual, mostra ainda sentidos e táticas singulares nos tipos de operações. Estas são organizadas

por práticas articuladas e desviantes de um sistema imposto e estruturado, mas revela ainda outros traços performados numa articulação particular e combinatória dos elementos.

Portanto, os agenciamentos em rede acontecem nas práticas híbridas, contínua e colaborativa. Por meio da articulação de trocas, em contextos presenciais e on-line, quer seja lado a lado conversando e/ou por meio dos aplicativos de comunicação via mensagens de textos, vídeos ou imagens, reconfiguram os modos de atuar, compartilhar, aprender e ensinar nas experiências complexas com as tecnologias digitais. Ademais, os achados demonstram que há uma experimentação interativa intensificada pelas ações conjuntas no grupo de pares a fim de fortalecer vínculos e intensificar as práticas lúdicas coletivas. Nesse processo, tentam inspirar umas às outras, expandir os repertórios e explorar coletivamente, a fim de vivenciar de modo distinto esse território, revelando ainda características distintas dessa ocupação e, ao mesmo tempo, variadas práticas de reinvenção para a produção das suas culturas digitais.

A child with curly hair, wearing a red shirt and blue jeans, stands on a large, colorful block. The room is filled with various sized blocks in shades of blue, green, yellow, and red. A small, pixelated figure floats in the air above the child. The floor is covered with a pattern of colorful squares, some of which have text and graphics, including the word 'FORTNITE' and a pixelated character.

A caminhada (não) concluída: considerações finais

A infância que determina as práticas do espaço desenvolve a seguir os seus efeitos prolifera, inunda os espaços privados e públicos, desfaz as suas superfícies legíveis e cria na cidade planejada uma cidade "Metafórica" ou em deslocamento, tal como a sonhava Kandinsky: 'uma enorme cidade construída segundo todas as regras da arquitetura e de repente sacudida por uma força que desafia os cálculos'.

Infâncias e a metáfora dos lugares

(Certeau, 1998, p. 191).

As atuações das crianças na era digital marcam operações, táticas, desvios e a tentativa de permanência em atuar neste universo. Inspirada na epígrafe do Certeau (1998), entendo que elas produzem o conjunto de significações tecidas para a transformação dos espaços ocupados, sejam eles públicos ou privados, físicos ou virtuais, desfazem bordas, constroem outras, atravessam fronteiras e (re)criam cenários, por meio do descolamento, da reforma da arquitetura, desafiando as regras e o preestabelecido. Enquanto agentes sociais, mostram-se empenhadas a habitar o virtual de modo cada vez mais marcante e, na oportunidade de protagonizar esse território, evocam descobertas, ressignificam papéis e mudam as dinâmicas das infâncias. Na oportunidade, produzem repertórios, confrontam, extinguem, adaptam e manipulam os sentidos e dimensões simbólicas para a produção das suas culturas digitais.

Pensando nisso, este estudo teve como objetivo geral compreender as táticas mobilizadas pelas crianças na produção das culturas digitais. Para tal, tendo em vista a complexidade do fenômeno investigado, a epistemologia multirrefencial possibilitou o olhar plural para compreender os variados pontos de vista sobre o objeto investigado. Aliado a isso, os pressupostos da metodologia participativa *com* crianças permitiram construir momentos compartilhados e protagonizados pelas interlocutoras, em especial, considerando suas intervenções, sugestões e modificações no caminho trilhado durante o processo. A escolha pela etnografia conectiva, considerou os múltiplos espaços atuados (físicos e virtual), captando *in situ* as diversidades de interações, possibilitando a aproximação de maneira intensa nas trocas e relações a fim de documentar tanto as experiências lado a lado com o grupo quanto à distância.

A partir dos registros em campo, após seguir os movimentos das operações cognitivas, encontrei as seguintes noções subsunçoras: a primeira, denominada “as maneiras de enredar o interespaço juntos”, que evidenciou a ocupação espacial das crianças com táticas singulares e lógicas próprias, formas diferentes de habitar o virtual e constituir práticas lúdicas no trânsito constante entre o físico e virtual. A segunda noção, “*as práticas hackers das crianças na apropriação do virtual*”, anunciou os modos de exploração na perspectiva de atuação *hacker* por meio da curiosidade, solução de problemas, criação e testagem coletiva. Por último, a noção nomeada de “*agenciamentos em rede com os pares*”, mostrou a reivindicação dos referenciais digitais pelas interlocutoras para ampliar o aprender, ensinar e compartilhar em grupo.

Os achados mencionados mostram, inicialmente, que **as maneiras de habitar o virtual** acontecem por meio de performances eminentemente híbridas e práticas coletivas. Com os aparelhos móveis em mãos e a oportunidade de conexão contínua, amplia-se a sucessão de eventos ocorridos entre os contextos presencial e virtual. Essa ocupação impulsiona a

reinvenção espacial para criação de um território distinto daquele preestabelecido. Isso acontece em constante transição e deslocamento, como um sistema de redes e rearranjos interconectados, constituindo uma extensão física e simbólica de trocas ininterruptas. Nessa perspectiva, essa dupla presença impulsiona as atividades lúdicas, porque as apropriações combinatórias, entre o presencial e on-line ou somente on-line, permitem hibridizar repertórios, intensificar a atuação coletiva e transformar a composição espacial, atribuindo aspectos significantes das infâncias.

Em complemento à ocupação espacial, **as apropriações das tecnologias na infância** aconteceram por meio de atuações plurais e processos criativos. Desse modo, constatei que, com a possibilidade de intensificar a exploração espacial, ocorre também a transformação desse cenário nas maneiras de produzir, brincar, remixar, reinventar e criar. Logo, como uma espécie de laboratório, as interlocutoras abrem um aplicativo, dominam, modificam os componentes básicos, compreendem seu *design* e estrutura técnica, interpretam as dinâmicas ali postas, anunciando experiências dotadas de traços *hackers*. Apresentam, assim, uma resistência reverberada nos atos de subversão ao ir além dos limites, substituir, integrar e transformar os elementos digitais acessados, desvelando transgressões imprevisíveis conforme seus interesses.

A presença contínua e possibilidades de reconfiguração do universo digital anuncia também os **agenciamentos em rede constituídos no contato com as tecnologias**. Em linhas gerais, as atuações das crianças com esses aparelhos mostram como acontecem as táticas operatórias e combinatórias nas reinvenções e significações negociadas no coletivo. Com base nisso, os agenciamentos são os estilos de ações e intercâmbios de atividades nos modos de operar, reivindicar e manobrar os sistemas para a própria produção cultural. Ao ocupar o espaço virtual, a reivindicação desses referenciais acontece nas maneiras de aprender, ensinar e compartilhar saberes no coletivo com/sobre as ambiências virtuais. Enquanto verdadeiras desbravadoras, as interlocutoras atuam em rede, articulam e encadeiam o conjunto de experiências ao navegar nas informações, seguem lógicas de interesse próprias, transformam espaços-tempos, tendo como prioridade a vontade e os desejos em comum do grupo de pares.

A partir dessas ponderações, foi possível identificar a referenciação particular, a ocupação espacial singular e, em destaque, como os elementos das culturas digitais produzidos pelas crianças possuem uma lógica característica das infâncias, distanciando-se de uma mera imitação ou aceitação passiva dos artefatos culturais disponíveis. Enquanto tal, este estudo revelou que as operações nas ambiências ocasionam desvios do uso estipulado, mobilizando outras significações tecidas em rede e com traços distintos. Empenhadas constantemente em habitar o virtual e se apropriar das dinâmicas presentes nele, transformam, reivindicam e

subvertem seus lugares na era digital. Há, assim, a remodelação das espacialidades e, principalmente, as reconfigurações das práticas lúdicas, brincadeiras e atuações culturais.

Os protagonismos das interlocutoras mostraram as fragilidades do discurso pessimista que as classifica enquanto vítimas e espectadoras das relações com as tecnologias. Em destaque, esse estudo refuta o argumento defendido por Haidt (2024), sobre a transição de uma infância baseada no brincar para uma infância baseada no celular, pois distancia-se das realidades do público infantil e desconsidera as transformações sociais ocorridas. O exame dos cenários vividos, como apresento até aqui, detalha as performances constituídas das experiências delas, demonstra ainda as formas singulares de interpretar, negociar, subverter e transformar o virtual. Outro fator importante, é que o brincar ainda continua a ser parte da rotina das crianças, seja em contextos presenciais ou digitais, pois as brincadeiras acontecem de maneiras variadas.

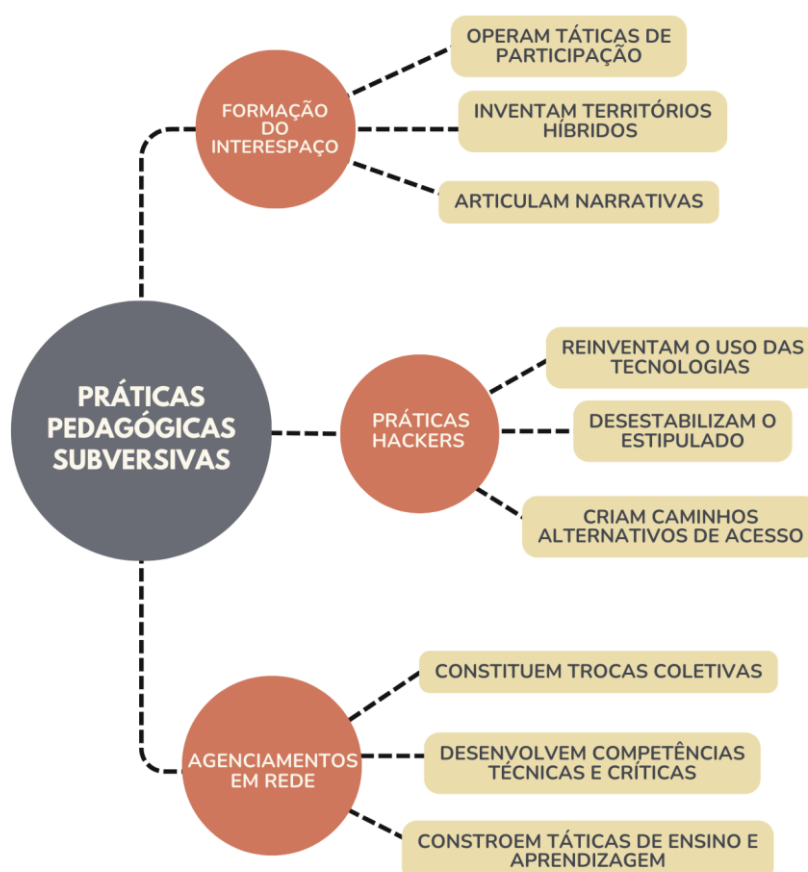
Desse modo, as tecnologias digitais não dirimiram o brincar; pelo contrário, os resultados apresentam outras maneiras de impulsionar as atividades lúdicas, de permanecer em contato com os pares e dar continuidade nas brincadeiras – seja on-line e presencial simultaneamente, ou apenas à distância. Com efeito, há um aumento das estratégias de inovações práticas presentes no sentimento e desejo de estar com os amigos, explorar as ambiências digitais, competir, ensinar, aprender e compartilhar, o que amplia os engajamentos. Em contraste, as brincadeiras fora do virtual ainda acontecem com frequência, por vezes, também influenciada pelos repertórios acessados nas redes. De fato, presenciei as interlocutoras se distanciando dos seus aparelhos para caçar besouros no condomínio, jogar bola, brincar de esconde-esconde, pega-pega, dentre outros. Já em outros momentos, também iniciaram a atividade lúdica presencial inspirada em conteúdos acessados em vídeos e jogos.

No entanto, embora as interlocutoras deste estudo tenham a vivência plena nas culturas digitais, transformando e protagonizando esse cenário, não posso esquecer que nem todas as crianças têm a mesmas oportunidades. Ainda há crianças em cenário de guerras, de fome, contextos de desigualdades, e outras situações de vulnerabilidade, aspectos que tornam a ocupação do digital se constituir enquanto um sonho distante, especialmente pela falta de condições humanas básicas. Além disso, como evidenciado tanto no relatório Alliance for Affordable Internet (2020) e os dados do TIC Kids (2025), há ainda camadas de exclusão, modalidades que também abarcam aquelas que não têm qualidade na imersão, a exemplo, como não ter o próprio dispositivo ou pegar emprestado dos demais familiares, ou procurar conexões em outros lugares por não ter na própria residência, incluindo ainda o acesso exclusivo a jogos off-line, com objetivo de contornar os reflexos das condições econômicas desfavoráveis. Isso

porque a população da classe baixa, na maioria das vezes, possui um único aparelho (*smartphone/tablet*), mostrando que tê-lo nem sempre é sinal de inclusão digital no Brasil.

Em contrapartida, a escola, enquanto espaço educativo fulcral, ainda não garante a formação educacional centrada no fomento e valorização das culturas digitais presentes fora dela, especialmente as das crianças. Isto é, há um distanciamento entre os protagonismos no cotidiano e o currículo estabelecido, ao manter modelos, teorias e práticas divergentes com os tipos de saberes e processos culturais do cotidiano, cerceando ainda as performances colaborativas e inventivas com os artefatos tecnológicos. Um dos pontos marcantes a ser mencionado, é a Lei de nº 15.100, de 2025, que restringe a utilização do celular nas escolas públicas e privadas, instrução normativa a qual solidifica ainda mais um distanciamento a valorização das práticas cotidianas dos discentes no espaço virtual. Com base nisso, fiz o seguinte questionamento: seria possível na escola as interlocutoras deste estudo efetivarem suas práticas pedagógicas subversivas? Nomeio de práticas pedagógicas subversivas as atuações delas mencionadas até aqui, ou seja, a formação do interespaço, as práticas *hackers* e os agenciamentos em rede (elementos constitutivos), como ilustro a partir da figura abaixo.

Figura 53 – Elementos constitutivos das práticas pedagógicas subversiva



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025).

Dentre os elementos constitutivos dessas práticas pedagógicas subversivas na formação do interespaço, o público infantil *opera táticas de participação* ampliando os acessos, *inventa territórios híbridos* ao dissolver fronteiras unindo o brincar e aprender *articulando narrativas* nas diferentes plataformas e formatos para transformar as experiências. Nas práticas *hackers*, *reinventam os modos de uso das tecnologias*, pois exploram para além das finalidades descritas e também *desestabilizam o estipulado* porque desviam o funcionamento previsto das plataformas e, com isso, *criam caminhos alternativos de acesso*. Já nos agenciamentos em redes, constituem trocas coletivas de saberes, ao operar, a partir de interesses e repertórios próprios – sempre compartilhando com os pares. Esses elementos evidenciam também o *desenvolvimento das competências técnicas* e também *a construção de táticas de ensino e aprendizagem* entre o grupo nos contextos dentro e fora do digital. Portanto, este estudo mostra que as relações das crianças com as ambiências virtuais resultam em uma aproximação significativa, no entanto, estão descontextualizadas do âmbito da educação formal e, portanto, há uma espécie de desencontro, reforçando a lógica de distanciamento e silenciamento.

Diante disso, arrisco dizer que há uma separação explícita entre a vida real vivida pelas crianças e a educação mediada no espaço escolar. O primeiro desafio delas é territorializar um espaço desenhado para outro público, tornando a presença ali um ato subversivo e proibitivo. Além disso, transformá-lo em um território seus, desfazendo significações fixas e imposições funcionais das interfaces, ao se organizem nos processos de convivência com os pares partilhando e compartilhando no coletivo. Em destaque, norteadas pelos modos de brincar e se divertir, a aprendizagem, apesar de não ser central, é algo constitutivo nos momentos de experimentações, pois, os aparelhos em mãos simbolizam um artefato que traz consigo aplicativos com problemas práticos, a serem abertos, “desmontados”, explorados, transformados, questionados e também hackeados nas diferentes maneiras de participação.

Assim, as práticas pedagógicas subversivas também se constituem como uma reivindicação de uma educação tendo por base o fazer lúdico no sentido mais amplo. Por meio dela, as crianças não apenas brincam, mas mostram que o digital também é parte das suas vidas. Nessa aproximação, engendram posturas ativas, ressignificam aprendizagens, ensinam, transformam e, acima de tudo, protagonizam performances próprias na convivência engajada e compartilhada. Assim, os pontos abordados permitem refletir a educação de forma mais ampla,

pois, afinal, sua estrutura não tem acompanhado (ou reconhecido) as culturas digitais do público infantil, tornando o questionamento dos ambientes escolarizados engessados algo necessário.

Diante disso, esta tese traz contribuições essenciais para repensar a educação, pois as agências das crianças mostram elementos essenciais para os processos educacionais. E, portanto, o currículo tem de estar aberto às experiências de criação, autoria e remixagem. As práticas pedagógicas e a avaliação precisam levar em conta a colaboração, resolução coletiva de problemas, aprendizagem ativa e autonomia, presentes nas dimensões relacionais e criativas nas produções culturais atravessadas pelo digital. E a formação de professores com as tecnologias digitais pressupõe integrar linguagens e estratégias de mediação no processo de ensino e aprendizagem, garantindo participação, inclusão e, sobretudo, conhecimento crítico.

Além desses apontamentos, esta investigação revelou a complexidade da relação das crianças e as tecnologias fora da escola. Isso porque, nos últimos anos, houve o aumento desse público utilizando os aparelhos de modo cada vez mais integrados aos lares e demais locais. Dentre as contradições, também estão os riscos e benefícios dessa aproximação e a emergência da escuta de suas vozes para considerá-las no processo de tomada de decisão. De um lado, a preocupação com tempo de tela e a necessidade de mediação parental e, como resultado, surgem manuais com instruções confusas e controversas, pois, em sua maioria, possuem perspectivas proibitivas. Por outro lado, ao me debruçar nos instrumentos legislativos da LGPD, Marco Civil e ECA, identifiquei que há lacunas sobre o monitoramento, proteção, provisão e participação.

O debate sobre o tempo de tela também trouxe à tona a idade ideal para estar no virtual. Pensando nisso, analisei afincos os termos de uso dos quatro aplicativos mais explorados pelas interlocutoras deste estudo (WhatsApp, Instagram, TikTok e Roblox), e todas elas atribuem o critério de acesso exclusivamente para pessoas acima de 13 anos, exceto o Roblox. A restrição de faixa etária tem como objetivo proteger o contato a certos tipos de conteúdos e serviços potencialmente prejudiciais. No entanto, muitos pais desconsideram essas regulamentações e não impedem seus filhos(as) de estarem em plataformas ou fazer cadastro. Em um espaço com *design* inadequado, amplia-se os riscos por conta da lógica de funcionamento estruturada, a exemplo, a interação algorítmica e anúncio de propagandas que direcionam preferências.

Os resultados desta tese também destacam o impacto social e acadêmico da discussão sobre a atuação das infâncias na era digital e a exigência de um olhar interdisciplinar para entender o fenômeno, tendo como pilar a Educação, Comunicação, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Filosofia, Direito, Ciência da Informação e *Design* tecnológico. Nesse sentido, essa amplitude mostrou a complexidade do objeto e da possibilidade de alcance tanto do campo

acadêmico quanto de gestores públicos, professores, famílias, de modo a transformar as percepções da relação das crianças com este universo, afastando-se de abordagens simplistas.

Do ponto de vista institucional e político, os achados trazem consigo subsídios concretos de modo a direcionar as maneiras de pensar a educação digital, a participação infantil, bem como a proteção e privacidade e, aliado a isso, a necessidade de inclusão digital para condições de acesso equânimes. As táticas de invenções observadas nas performances das interlocutoras, anunciam a urgência de regulamentação das ambiências digitais e do desenvolvimento de políticas públicas que considerem as formas reais de como elas habitam o mundo tecnológico, a fim de assegurar a proteção, o direito à participação, engajamento, criação e socialização.

A originalidade desta pesquisa também perpassa pela inovação da escolha metodológica em acompanhar os protagonismos das interlocutoras em territórios híbridos, reconhecendo as interconexões entre o espaço físico e virtual enquanto campo investigativo que se complementam. Ao articular a etnografia conectiva aos dispositivos escolhidos, especialmente com olhar direto para os acontecimentos e vivências delas no cotidiano, essa abordagem se revelou enquanto um importante meio de escuta de vozes, registros das táticas e agenciamentos que se constituem às margens da sociedade. Assim, vivenciei com as crianças *in situ* como constroem cultura, navegam as plataformas e mobilizam redes de interação com os pares, contribuindo, por sua vez, para pensar outras metodologias e a complexidade do fenômeno.

A proposição de tese aqui é de que as crianças possuem um jeito singular de produzir as culturas digitais ao habitar espaço virtual. Ao navegarem neste universo, reinventam maneiras de protagonizar, sejam *hackeando* aplicativos, compartilhando conteúdos ou ensinando os pares. Nessa aproximação, enriquecem formas de experimentações, confrontam, produzem repertórios e mudam as dinâmicas das infâncias na contemporaneidade. Desse modo, as interlocutoras, ao produzirem suas culturas digitais, anunciaram as táticas de ação e adaptação a partir dos processos de inventividades de modo subversivo e reivindicativo. Assim, acontece uma forma de ocupação e, com isso, a produção de sentidos e significados na construção de um território distinto daquele estabelecido (para outros públicos), modificando contextos preexistentes conforme necessidades, desejos e sentimentos no ato de transformar cenários.

Esses apontamentos provocam a possibilidade de pesquisas futuras, especialmente, pelos atravessamentos e complexidade em que está situado este estudo. No âmbito familiar, é necessário entender a importância da mediação parental e a relação com o tempo de tela. Já na perspectiva da garantia legal, é essencial aprofundar sobre a segurança, privacidade e riscos das práticas nas redes. No que condiz às plataformas, pesquisas sobre a estrutura e *design* de

interface é preciso investigar os regulamentos e a responsabilização dessas empresas. Por último, a implicação dos contextos socioeconômicos na oportunidade (ou falta dela) para a produção e participação nas culturas digitais e como se reflete na atuação das crianças.

Alguns dos aspectos mencionados também são parte das limitações deste meu estudo. Dentre eles, a necessidade de entender como acontece a mediação parental das interlocutoras. Aliado a isso, esta investigação esteve situada em um contexto social e geográfico específico, não representando a diversidade de experiências das infâncias localizadas nas demais regiões. Houve ainda o acesso limitado aos aparelhos, pois muitas crianças danificavam os seus com tempo e, por isso, disponibilizei 2 *tablets* extras, o que pode ter restringido algumas interações. Sobre a conexão de rede *Wi-fi* do condomínio, nem sempre funcionava bem, motivo que reduziu alguns encontros ou, por vezes, era instável impedindo a continuidade de atividades.

Por fim, encerro esse processo investigativo, que considero, indubitavelmente, uma provocação e um convite à sociedade civil no geral a direcionar o olhar para os desejos, assim como o cuidado das crianças atuantes no mundo virtual. No entanto, a garantia desse direito requer mediação, proteção e provisão, distanciando-se de uma proibição e, acima de tudo, impulsionando as oportunidades formativas desde a infância. Este trabalho mostra que, hoje, o ato de contornar a ausência nesse espaço virtual “proibido” para elas, é uma forma de reivindicação e subversão, em contraste, anuncia maneiras de redesenhá-lo nas manipulações e atribuições de significações singulares. Portanto, o brincar nos cenários digitais enriquece significativamente as experiências na infância e também proclama práticas transgressoras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 39–52, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602>. Acesso em: 1 ago. 2023.

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 419-442, 2005.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/LsqQGYMFBxPLs9J7n76mqZH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2023.

ALDERSON, P. Children as researchers: participation rights and research methods. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson (org.). **Research with Children: Perspectives and Practice**. Abingdon. [S. l.]: Oxon. 2008.

ALLIANCE FOR AFFORDABLE INTERNET. **Meaningful connectivity**: A new target to raise the bar for Internet access — 2020. Disponível em:

https://a4ai.org/wpcontent/uploads/2021/02/Meaningful-Connectivity_Public-.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

ALVES, L. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **Educ. Form. Tecnol**, v.1, n.2, Monte da Caparica, p. 3-10, 2008. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-933x2008000200002.

Acesso em: 1 dez. 2023.

ALVES, L.; HETKOWSKI, T. M. Espaços vividos e jogos digitais: ambientes propícios para produção de novas formas de letramentos e de conteúdos interativos pela geração C. In: PESCE, L.; OLIVEIRA, M. O. M. (org.). **Educação e cultura midiática**. Salvador: EDUNEB, 2012, v. 2, p. 65-88.

ANDRADE, D. M.; SCHMIDT, E. B.; MONTIEL, F. C. Uso do software NVivo como ferramenta auxiliar da organização de informações na Análise Textual Discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 19, p. 948-970, 2020. Disponível em:

<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/357/247>. Acesso em: 6 jun. 2024.

ANGELINI, K. *et. al.* Privacidade e Proteção aos dados pessoais de crianças e adolescentes na internet: Marco legal e Ações estratégicas para prover direitos na era digital. In:

FERNANDES, C.T.; BRANCO, S. (org.). **Privacidade e proteção de dados de crianças e Adolescentes**. 2 ed. Rio de Janeiro: Instituto de Tecnologia & Sociedade do Rio, 2024. p. 11-18.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, A. S.; NUNES, M. S. C. Propaganda digital e algoritmos e suas implicações nas escolhas dos usuários no ambiente online. **Encontros Bibli**, v. 29, p.63-75, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eb/a/X98XKDV8CqJqPzvt64yzY4t/>. Acesso em: 1 abr. 2025.

ARAGÃO, C. A.; ALVES, P. M. B. F.; MENEZES, K. M. Juventude ciberativista e educação: reflexões sobre um jeito hacker de ser. **Ámbitos Revista Internacional de Comunicación**, n. 50, p. 116-127, 2020. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Ambitos/article/view/11982>. Acesso em: 13 outo. 2023.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1998. p. 24-41.

ARDOINO, J. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de José Carlos Domingues. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Papirus Editora, 2012.

AZEVEDO, D. S. *et al.* Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “nativos digitais”. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 16, n. 2, p. 615-625, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/89222>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BANKS, M. **Dados visuais para a pesquisa qualitativa**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARATTO, S. S; CRESPO, L. F. Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. **Rev. Científica Eletrônica UNISEB**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 16-25, 2013.

BARBOSA, J.G. O pensamento plural e a instituição do outro. **Educação & Linguagem**. Universidade Metodista de São Paulo. v. 1, n.1. São Bernardo do Campo: UMESP, 1998. p. 13-25.

BARBOSA, J. G. Multirreferencialidade e produção do conhecimento: diferentes histórias de aprendizagens. **Revista Educação em Questão**, v. 32, n. 18, 2008. Disponível: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3922>. Acesso em: 4 maio 2023.

BARBOSA, M. C. S. Como a sociologia da infância de Willian A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com criança**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 177–188.

BECKER, B. A voz da criança na pesquisa e na sociedade: em busca de metodologias (efetivamente) participativas. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 9-24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revbraspsicol/issue/download/1841/468>. Acesso em: 13 mar. 2023.

BECKER, B. **Infância, Tecnologia e Ludicidade**: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea. 2017. 288f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://bityli.com/1yo9a>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BEDFORD, R. *et al.* Toddlers' fine motor milestone achievement is associated with early touchscreen scrolling. **Frontiers in psychology**, v. 7, p. 1108, 2016. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01108/full>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BENNETT, S.; MATON, K.; KERVIN, L. The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. **British journal of educational technology**, v. 39, n. 5, p. 775-786, 2008. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>. Acesso em: 22 fev. de 2025.

BEZERRA, L. G. L. C. **A influência dos youtubers no universo infantil**. 2018. 81 f. Dissertação (mestrado profissional em Administração) - Universidade de Fortaleza, Ceará, 2018. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFOR_ed09d8f823edf5ee8d56808ddcdcdbe. Acesso em: 4 ago. 2023.

BICHARA, I. D. *et al.* Brincar ou brincar: eis a questão – a perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In: YAMAMOTO, M. E.; OTTA, E. (Org.). **Psicologia evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. p. 104-113.

BICHARA, I. D. *et al.* Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 3, p. 167-179, 2011. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000300013. Acesso em: 5 fev. 2024.

BICHARA, I. D. Delimitação do espaço como regra básica em jogos e brincadeiras de rua. In: MILANI, D. *et al.* (org.). **Brincando na escola, no hospital e na rua...** 3 ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2015. p. 161-172.

BOA SORTE, P. **Inteligência artificial, linguagens e educação**. Aracaju: Editora IFS, 2025. No prelo.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria Alvarez; Sara dos Santos e Telmo Baptista. Porto: Portugal: LDA, 1994.

BOLLMER, G. D. **Theorizing digital cultures**. SAGE: London, 2018.

BONFETI, C. L. R. **Princípios e diretrizes para o desenvolvimento de interfaces de busca para crianças**. 2020. 146 f. Programa de pós-graduação em ciência da informação. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Marília, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/eb31b044-f491-4930-88fc-d077bd57deea>. 10 maio 2023.

BONILLA, M. H. S. **A constituição da agenda de pesquisa de um grupo de pesquisadores, integrantes do GEC/UFBA, na área de educação e tecnologias**. 2019.

222f. Tese (Progressão a classe de professor Titular) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2019.

BORBA, S. C. A linguagem do tempo nas situações educativas. *In: Multirreferencialidade e Educação. Educação & Linguagem*. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo: UMESP, 1998. p. 13-25.

BOYD, D. **It's complicated**: the social lives of networked teens. New Haven: Yale University Press, 2014.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Marco Civil da Internet. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 abr. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12965.htm. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2018/L13709.htm. Acesso em: 1 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRITO, R.; DIAS, P. Technologies and children up to 8 years old: what changes in one year? **Observatorio**, v. 13, n. 2, p. 68-86, 2019. Disponível em: <https://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/1366>. Acesso em:

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, p. 103-116, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, G., ULMANN, A. Vida cotidiana e Aprendizagens. *In: BROUGÈRE, G. (org.). Aprender pela vida cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 11-23.

BRUNO, A. R. **Formação de professores na cultura digital**: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências. EDUFBA, 2021.

BUCHANAN, I. **Michel de Certeau**: cultural theorist. London: Sage, 2000.

BUCKINGHAM, D. Talking about their generation: constructions of the digital learner. *In*: BECKETT, C.; DAS, R. (org.). **‘Digital Natives’**: A Myth? London: Polis Paper, 2009. p. 7-9.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BURGHARDT, G. M. Defining Play: Can we stop playing around? *In*: Burghardt, G. M. **The Gênesis of Animal Play**. Cambridge: MIT Press, 2005. p. 45-82.

BURNHAM, T. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**, v. 12, n. 58, 1993. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2196>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BUTT, N. A. *et al.* Deriving and Evaluating a Detailed Taxonomy of Game Bugs. **ArXiv preprint arXiv:2311.16645**, [S.l, S.n.], 2023. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2311.16645>. Acesso em 2 maio 2024.

BUSSAB, V. S. R. SANTOS, A. K. Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com criança**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 104-114.

CABELLO-HUTT, T.; CABELLO, P.; CLARO, M. Online opportunities and risks for children and adolescents: The role of digital skills, age, gender and parental mediation in Brazil. **new media & society**, v. 20, n. 7, p. 2411-2431, 2018. Disponível: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461444817724168>. Acesso em: 25 fev. 2025.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016. Acesso em: 21 nov. 2023.

CAPUTO, S.G. App- ethnoresearching: múltiplos e simultâneos usos de aplicativos no fazer etnográfico. SANTOS, Edmea; CAPUTO, Stela Guedes (org.). *In*: **Diário de pesquisa na cibercultura**: narrativas multirreferenciais com os cotidianos. Rio de Janeiro: Omodê, 2018. p. 173-205.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Territoriality and social construction of space in children's play. **Revista de Etologia**, v. 6, n. 1, p. 63-69, 2004. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-28052004000100009. Acesso em: 7 abr. 2024.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. *In*: CARVALHO, A. M. A. *et al.* (org.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, v.1, 2003, p. 15-30.

CASTELLS, M. **A Galáxia Internet**: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 2005.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobrânezky. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHRISTENSEN, P. Infâncias e crianças nas instituições. *In*: MULLER, Fernanda (org.) **Infância em Perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 141-164.

CHRISTENSEN, P. *et al.* Mobilidades cotidianas das crianças: combinando etnografia, GPS e tecnologias de telefone móvel em pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 699-716, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BfKfPWs9vvZy5W9xL4H6xgJ/?lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2022.

CONDRUZ-BACESCU, M. *et al.* Building digital culture: The power of the virtual. **Professional Communication and Translation Studies**, n. 15, p. 33-43, 2022. Disponível em: <https://dspace.upt.ro/jspui/handle/123456789/5568>. Acesso em: 2 fev. 2024.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2005.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/4SYMpFLYrqF6pPc6g7xPCzJ/?lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2023.

COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Comentário geral nº 25 (2021) sobre os direitos das crianças em relação ao ambiente digital**. Nações Unidas, 2021. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/3891015>. Acesso em: 19 mar. 2025.

CORDEIRO, S. F. N. **Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar**: espaços/tempos de aprender. 2014. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17729>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, sociedade & culturas**, v. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2022.

CORSARO, W. **We're friends, right?** inside kids'cultures. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

CORSARO, W.; FINGERSON, L. Development and socialization in childhood. *In*: **Handbook of social psychology**. Boston, MA: Springer US, 2003. p. 125-155.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443–464, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CORSARO, W.; JOHANNESSEN, B. The creation of new cultures in peer interaction. In: VALSINER, J.; ROSA, A. (org.). **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**, 2007. p. 444-459.

CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com criança: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. Children's peer cultures and social inequality. In: BROUGH, A. (Org.), **Childhood and inequality: International and interdisciplinary perspective**. [S. l.]: Policy Press, 2019. p. 23–39.

CORSARO, W. Sociological perspectives on children's lives. In: JUANG, L.; LAVALLEE, J. A (Org.). **Encyclopedia of children and childhood Studies**. [S. l.]: Sage, 2021. p. 1236–1239.

COSTA, R. **A cultura digital**. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2003.

COSTA, R. H. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

COTRIM, G. S. *et al.* Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). **Psicologia: Teoria e Prática**, v.11, n. 1, p. 50-61, 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000300013. Acesso em: 7 abr. 2024.

COTRIM, G. S.; BICHARA, I. D. O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole. **Psicologia- Reflexão e Crítica**, v. 26, p. 388-395, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/NqXxHmQtWqVqJcyTd8HYwNQ/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Ana Teixeira. São Paulo: Cortez, 2017.

COUTO, E. S. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, v. 31, n. 03, p. 897-916, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p897>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CRISTIA, A.; SEIDL, A. Parental reports on touch screen use in early childhood. **PloS one**, v. 10, n. 6, p.012-38, 2015. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0128338>. Acesso em: 2 mar. 2025.

CUNHA, J. B.; MESQUITA, W. “Sempre é bom recordar que não se deve tomar os outros por idiotas”: algumas considerações a respeito da proposta teórica de Michel de Certeau para análise das práticas sociais cotidianas. **(SYN) THESIS**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 13-24, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/60180>. Acesso em: 3 fev. 2024.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x7QkpNjrW8CLhJCDSRymKnC>. Acesso em 25 jul. 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DIRKSEN, V.; HUIZING, A.; SMIT, B. ‘Piling on layers of understanding’: the use of connective ethnography for the study of (online) work practices. **New Media & Society**, v. 12, n. 7, p. 1045-1063, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461444809341437>. Acesso em: 2 set. 2022.

ERGLER, C. Beyond passive participation: From research on to research by children. **Methodological Approaches**, p. 97-115, 2017. Disponível em: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-981-4585-89-7_11-1. Acesso em: 30 jul. 2023.

ERSTAD, O. *et al.* How digital technologies become embedded in family life across generations: Scoping the agenda for researching ‘platformised relationality’. **Families, Relationships and Societies**, v. 13, n. 2, p. 164-180, 2024. Disponível em: <https://bristoluniversitypressdigital.com/view/journals/frs/13/2/article-p164.xml>. Acesso em: 14 abr. 2024.

FANTIN, M. Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 13, n. 1, p. 195-208, 2015. Disponível em: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1645>. Acesso em 3 jun. 2024;

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. E. P. Cenários de pesquisa com e sobre crianças, mídia, imagens e corporeidade. **Perspectiva**, v. 37, n. 1, p. 100-124, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54575>. Acesso em 15 nov. 2022.

FRAGOSO, S. Reflexões sobre a convergência midiática. **Líbero-Revista acadêmica do programa de pós-graduação da Faculdade Cásper Líbero**. São Paulo, ano VIII, n. 15/16, p. 17-21, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/1772126/Reflexões_sobre_a_convergência_midiática. Acesso em: 2 dez. 2023.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n.66, p. 759-779, 2016. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44475>. Acesso em 2 mai. 2020.

FERREIRA, M. “Ela é nossa prisioneira! ”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/35092>. Acesso em 14 jun. 2023.

FIELDS, D. A.; KAFAL, Y. B. A connective ethnography of peer knowledge sharing and diffusion in a tween virtual world. **International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning**, v. 4, p. 47-68, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1080/10862960109548128>. Acesso em: 6 jul. 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia pesquisa qualitativa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORTUNA, T. R. Cultura lúdica na era digital: possíveis implicações das mídias eletrônicas para o comportamento infanto-juvenil. **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 222-237, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193601>. Acesso em: 1 jun. 2024.

FRAGA, G. A. R. **Viver e compartilhar fotografias de crianças no Instagram**. 2019. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29767?mode=full>. Acesso em 2 nov. 2022.

FRANCISCHINI, R.; FERNANDES, N. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 33, p. 61-69, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/tQcmpZvdxHH4Qd68VryJFb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2023.

FRANCO, B. L.; OLIVEIRA, J. As práticas de constituição dos espaços organizacionais e dos espaços das cidades: contribuições de Michel de Certeau aos estudos organizacionais. **Anais[...]** Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais. Rio Grande do Sul: porto Alegre, 2016. p. 1-16. Disponível em: <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/view/24/16>. Acesso em: 6 jun. 2024.

GARSON, M. O conceito de convergência e suas armadilhas. **Galáxia (São Paulo)**, n. 40, p. 57-70, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/NMdgB4bgD75wCgigb4GF6gv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jan. 2025.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GENEBRA, D. M. **A infância nativa digital e o fenômeno youtuber mirim**: hibridização de entretenimento e publicidade. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

GIRARDELLO, G.; FANTIN, M.; PEREIRA, R. S. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. **Cadernos CEDES**, v. 41, n. 113, p. 33-43, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fxqKvCJzXJTNGPqvwrqFQqj/?lang=pt>. Acesso em: 1 abr. 2024.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-posições**, v. 22, p. 72-92, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NzsgHwpBkM6X9gv7NvDvRWL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2024.

GIRARDELLO, G. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (org.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 127-144.

GOSCIOLA, V.; VERSUTI, A. Narrativa transmídia e sua potencialidade na educação aberta. In: OKADA, A. (org.). **Open educational resources and social networks: colearning and professional development**. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012, p. 236-242. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/39236/1/OER-completo-final-05-07.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

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

GRAY, P. Play as a foundation for hunter-gatherer social existence. **American Journal of play**, v. 1, n. 4, p. 476-522, 2009. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1069037>. Acesso em: 1 jun. 2024.

GRIMES, S.; FIELDS, D. **Kids online: A new research agenda for understanding social networking forums**. [S.I., S.n.], 2012. Disponível em: <https://joanganzcooneycenter.org/publication/kids-online-a-new-research-agenda-for-understanding-social-networking-forums/>. Acesso em: 9 abr. 2023.

GRIMES, S. **Digital playgrounds: the hidden politics of children's online play spaces, virtual worlds, and connected games**. Toronto: University of Toronto Press, 2021.

HAIDT, J. **A geração Ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HELSPER, E. J.; SMAHEL, D. Excessive internet use by young Europeans: psychological vulnerability and digital literacy?. **Information, communication & society**, v. 23, n. 9, p. 1255-1273, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369118X.2018.1563203>. Acesso em: 2 fev. 2025.

HELSPER, E. J.; VELTRI, G. A.; LIVINGSTONE, S. Parental mediation of children's online risks: The role of parental risk perception, digital skills and risk experiences. **New media & society**, p. 146-945, 2024. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/14614448241261945>. Acesso em: 2 mar. 2025.

HERTZOG, P. E.; SWART, A.J. The use of WhatsApp in design-based modules. *In: IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*. IEEE, 2018. p. 445-450. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8363264>. Acesso em: 19 abr. 2023.

HIMANEN, P. **A ética dos hackers e o espírito da era da informação**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

HINE, C. **Virtual Ethnography**. London: Sage, 2000.

HINE, C. Connective ethnography for the exploration of e-science. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 12, n. 2, p. 618-634, 2007. Disponível em: <https://academic.oup.com/jcmc/article/12/2/618/4583057> . Acesso em: 3 abr. 2023.

HINE, C. **Ethnography for the internet: Embedded, embodied and everyday**. [S.l.]: Routledge, 2020.

HUFF, D. **Como mentir com estatística**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Tradução João Paulo Monteiro. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HULME, M.; TRUCH, A. The role of interspace in sustaining identity. **Springer Nature-Knowledge, Technology & Policy**, v. 19, p.45-5, 2006. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12130-006-1014-6>. Acesso em: 2 mar. 2025.

JAMES, A. Ethnography in the study of children and childhood. *In: ATKINSON, P. et al. (Org.). Handbook of Ethnography*. London: Sage, 2007.p. 246-258.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

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

JENKINS, H.; FORD, S.; GREEN, J. **Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável**. Aleph, 2015.

JIBRIL, A. U. et al. Motivational aspects of digital games in learning process. **Science in Information Technology Letters**, v. 3, n. 1, p. 1-9, 2022. Disponível em: <https://pubs2.ascee.org/index.php/sitech/article/view/885>. Acesso em: 2 fev. 2024.

JOHNSON, S. **Cultura da interface**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JONNALAGADDA, A. et al. Robust vision-based cheat detection in competitive gaming. **Proceedings of the ACM on Computer Graphics and Interactive Techniques**, v. 4, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2103.10031>. Acesso em: 4 maio 2024.

KANERVISTO, A.; KINNUNEN, T.; HAUTAMÄKI, V. Gan-aimbots: Using machine learning for cheating in first person shooters. **IEEE Transactions on Games**, v. 15, n. 4, p. 566-579, 2022. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2205.07060>. Acesso em: 13 jan. 2024.

KARSTEN, L.; VAN VLIET, W. Children in the city: Reclaiming the street. **Children, youth and environments**, v. 16, n. 1, p. 151-167, 2006. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/pub/330/article/897934/summary>. Acesso em: 7 abr. 2024.

KASTENSMIDT, C. **Os impactos das tecnologias dos jogos digitais multijogadores na jogabilidade social**. Sessões do Imaginário, v. 15, n. 23, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/famecos/article/view/7789>. Acesso em: 6 jun. 2024.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil**. Espacios en Blanco – Serie Indagaciones, n. 24, p. 81-106, jun. 2014. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002515500>. Acesso em: 2 abr. 2025.

KONIZETS, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.41-59, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2022.

KRASNOR, L. R.; PEPLER, D. J. The development of social competence in children: A play perspective. **Child Development**, v. 51, n. 2, p. 429-437, 1980. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1129545>. Acesso em: 27 mar. 2025.

KRUGER, L. F. **Infância urbana e novas tecnologias: uma análise pela perspectiva da criança**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)- Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/32310>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LACERDA, M. B. **Um brincar com a tecnologia digital na primeira infância?** Reflexões sobre o uso das telas e o processo de integração infantil. 2021. 76 fl. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica. Mestrado em Psicologia Clínica, 2021. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1467> . Acesso em: 5 jun. 2023.

LEANDER, K. M.; MCKIM, K. K. Tracing the everyday'sitings' of adolescents on the internet: A strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces. **Education, communication & information**, v. 3, n. 2, p. 211-240, 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1080/10862960109548128>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LEANDER, K. M. “This is our freedom bus going home right now”: Producing and hybridizing space-time contexts in pedagogical discourse. **Journal of Literacy Research**, v.33, n.4, p.637–679, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1080/10862960109548128>. Acesso: 2 fev. 2023.

LEANDER, K. M. Toward a connective ethnography of online/offline literacy networks. In: COIRO, Julie *et al.* (org.). **Handbook of research on new literacies**. [S.l.]: Routledge, 2014. p. 33-66.

LEMOS, A. Cidade-ciborgue: a cidade na cibercultura. **Galáxia - Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica**, n. 8, 2004a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1385>. Acesso em: 2 fev. 2024.

LEMOS, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. **Razon y palabra**, v. 41, p. 1-17, 2004b. Disponível em: <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1145>. Acesso em: 2 fev. 2024b.

LEMOS, A. Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura. In: **Imagem, visibilidade e cultura midiática**. Livro da XV COMPOS. Porto Alegre: Sulina, p. 277-293, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28132162_Ciberespaco_e_Tecnologias_Moveis_Prcessos_de_Territorializacao_e_Desterritorializacao_na_Cibercultura. Acesso em: 3 jun. 2024.

LEMOS, A. Cultura da mobilidade. **Revista Famecos**, v. 16, n. 40, p. 28-35, 2009a. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/6314>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LEMOS, A. Cibercultura como território recombinate. In: TRIVINHO, E.; XAZELOTO, E. (org.). **A cibercultura e seu espelho**: Campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009b. p. 38-46. Disponível em: <http://www.abciber.org/publicacoes/livro1/>. Acesso em: 22 fev. 2024.

LEMOS, A. Jogos móveis locativos: Cibercultura, espaço urbano e mídia locativa. **Revista USP**, n. 86, p. 54-65, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13813>. Acesso em: 2 fev. 2024.

LEMOS, A. Espaço, mídia locativa e teoria ator-rede. **Galáxia** (São Paulo), v. 13, p. 52-68, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/LMBJzb6gHBDWdX8PbSZTFWk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2024.

LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. **Razón y palabra**, v. 22, n. 1_100, p. 107-133, 2018. Disponível em: <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1145>. Acesso em: 17 abr. 2025.

LEMOS, A. **A tecnologia é um vírus**: pandemia e cultura digital. Porto Alegre Sulina, 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIVINGSTONE, S. Enabling media literacy for "digital natives"-a contradiction in terms? In: BECKETT, C.; DAS, R. (org.). **"Digital Natives": A Myth?** London: Polis Paper, 2009. p. 4-6.

LIVINGSTONE, S. *et al.* **Is there a ladder of children's online participation?**. Findings from three Global Kids Online countries, Innocenti Research Briefs, n.2, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence, 2019. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/1019-ladder-of-childrens-online-participation-findings-from-three-gko-countries.html>. Acesso em: 9 nov. 2022.

LIVINGSTONE, S. *et al.* Children's rights and online age assurance systems: The way forward. **The International Journal of Children's Rights**, v. 32, n. 3, p. 721-747, 2024. Disponível em: <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=h>. Acesso 2 fev. 2025.

LIVINGSTONE, S. *The rise and fall of screen time*. In: Strasburger, Victor C., (org.). **Masters of Media: Controversies and Solutions: Controversies and Solutions**,. Rowman and Littlefield, London, UK, 2021. p. 89 -104.

LIVINGSTONE, S.; HELSPER, E. J. Parental mediation of children's internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, v. 52, n. 4, p. 581-599, 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08838150802437396>. Acesso em: 2 jan. 2024.

LIVINGSTONE, S.; MASCHERONI, G.; STOILOVA, M. The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. **New media & society**, v. 25, n. 5, p. 1176-1202, 2023. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/14614448211043189>. Acesso em: 2 jun. 2024.

LIVINGSTONE, S.; ÓLAFSSON, K.; POTHONG, K. Digital play on children's terms: A child rights approach to designing digital experiences. **New Media & Society**, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/14614448231196579>. Acesso em: 1 mar. 2024.

LIVINGSTONE, S.; POTHONG, K. Beyond screen time: Rethinking children's play in a digital world. **Journal of Health Visiting**, v. 10, n. 1, p. 32-38, 2022a. Disponível em: <https://www.magonlinelibrary.com/doi/abs/10.12968/johv.2022.10.1.32>. Acesso em: 2 fev. 2025.

LIVINGSTONE, S.; POTHONG, K. Imaginative play in digital environments: designing social and creative opportunities for identity formation. **Information, Communication & Society**, v. 25, n. 4, p. 485-501, 2022b. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1369118X.2022.2046128>. Acesso em: 2 fev. 2025.

LIVINGSTONE, S.; STOILOVA, M. **The 4Cs: Classifying online risk to children**. 2021. Disponível em: <https://ec.europa.eu/research/participants/documen>. Acesso em: 2 fev. 2025.

LIVINGSTONE, S.; SYLWANDER, K. R. There is no right age! The search for age-appropriate ways to support children's digital lives and rights. **Journal of Children and Media**, v. 19, n. 1, p. 6-12, 2025. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482798.2024.2435015>. Acesso em 17 mar. 2025.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49, p. 283-294, 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>. Acesso em: 16 out. 2024.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 202-211, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/30546>. Acesso em: 21. Set. 2024.

LOPES, J. J. M. Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 31, n. 1, -1-13, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12405>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LUCENA, S. **Um estudo sobre a interatividade nos ambientes virtuais da internet e sua relação com a educação**: o caso da AllTV. 2004. 166 f. Dissertação (mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87778>. Acesso em: 4 set. 2020.

LUCENA, S. **Educação e TV digital**: situação e perspectiva. Maceió: EDUFAL, 2012.

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação1. **Educar em Revista**, p. 277-290, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5XhvL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2024.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, J. M.A. Culturas digitais na educação do Século XXI. **Revista tempos e espaços em educação**, p. 35-44, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00277.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; GALEF, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. EDUFBA, 2009. p. 75-121.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Editora, 2010a.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Editora, 2010b.

MACEDO, R. S. **Pedagogia universitária**: a escola de Paris 8 em ciências da Educação. Salvador: EDUNEB, 2014.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba: CRV, 2015.

MACHADO, V. C. **O brincar em uma (in)fância conectada**. 2022. 135 f. Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Cristina Machado, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/items/2a121218-18dc-4da9-a965-37f614233534>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MADDALENA, T. L.; ROSSINI, T. S. S.; SANTOS, E. Diário hipertextual online de pesquisa: uma experiência com o aplicativo evernote. In: SANTOS, E.; CAPUTO, S. G. (org.). **Diário de pesquisa na cibercultura**: narrativas multirreferencias com os cotidianos. Rio de Janeiro: Omodê, 2018. p. 91-110.

MALLMANN, M. Y. **As novas tecnologias e seu uso pelos bebês**: o que as mães pensam sobre essa nova realidade? 2019. 74 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_c66d26e915dbbba468a0ea0bdc0c71c8. Acesso em: 10 nov. 2022.

MANOVICH, L. **Software takes command**. Bloomsbury Academic, 2013.

MARGARYAN, A.; LITTLEJOHN, A.; VOJT, G. Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. **Computers & education**, v. 56, n. 2, p. 429-440, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131510002563>. Acesso em: 2 fev. 2024.

MARÍN-DÍAZ, D. L. Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil?. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 03, p. 193-211, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432010000300012&script=sci_abstract. Acesso em: 10 abr. 2024.

MARAVILHA, M. **Inventividade-Lugar de Expressão e Autonomia-O Gesto e o Discurso da Infância**. 560 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação Artística) - Universidade do Porto. Portugal, 2019. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/126833>. Acesso em: 1 dez. 2024.

MARCHI, R.C. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 727-746, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/R4STDtdtDZ7dJqLv3x9V4y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2022.

MARTINS, D. G. *et al.* Desenvolvimento de Interfaces Digitais Infantis: Estudo Preliminar sobre Design Centrado na Criança. **Human Factors in Design**, v. 6, n. 12, p. 046-057, 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/hfd/article/view/2316796306122017046>. Acesso em: 9 nov. 2022.

MARTINS, J. S. M. **Adultos, smartphones e crianças pequenas**: um estudo sobre famílias midiaticizadas. 2018. 192 f. Tese (doutorado em Educação) - Pontícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=39863@1>. Acesso em: 1 ago. 2023.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 08-28, 5 jul. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>. Acesso em: 30 nov. 2022.

MATOS, E. A. C. *Ethos hacker e hackerspaces: práticas e processos de aprendizagem, criação e intervenção*. 144 f. 2014. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós-graduação em Urbanismo, História e Arquitetura da cidade, Florianópolis, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128796?show=full>. Acesso em: 21 maio 2025.

MENEZES, J. A.; COUTO, E. S. **Clicar e brincar**: o lúdico na cibercultura infantil. *In: VI Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (ENECULT)*, 6, 2010, Salvador. **Anais [...]**, 217 Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em:

<http://www.cult.ufba.br/wordpress/24368.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MENEZES, J. A. S. **A criança na cibercultura**: brincar, consumir e cuidar do corpo. 169 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/15297>. Acesso em: 23 jun. 2023.

MENEZES, K. M. **P2H- pirâmide da pedagogia hacker**: [vivências do (in)possível] / Karina Moreira Menezes. – 2018. 178 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27168>. Acesso em: 3 out. 2022.

MENEZES, K. M.; CORDEIRO, S. F. N. Crianças, adultos e hackers: cotidianos e tecnologias. **Revista Entre ideias: educação, cultura e sociedade**, v. 8, n. 2, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/27625>. Acesso em: 3 jun. 2022.

MENEZES, K.; PRETTO, N. Pirâmide da Pedagogia Hacker: de sonhos coletivos a engajamentos reais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 148–166, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/43382>. Acesso em: 2 maio. 2025.

MENEZES, S. A. **Interação criança/contexto escolar**: A construção de “lugares de crianças” através das brincadeiras espontâneas. 197 f. 2014. Dissertação de mestrado - Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014. Disponível em: <https://pospsi.ufba.br/pt-br/interacao-crianca-contexto-escolar-construcao-de-lugares-de-criancas-atraves-das-brincadeiras>. Acesso em: 1 jun. 2024.

MILLER, V. **Understanding digital culture**. SAGE: London, 2020.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, p. 33-60, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/sdJPPzYbpq6NBY75YhdNwdr/?lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2023.

MORAES, J. T.; FELIPE, J. “Eu não gosto dessa história de mentiras!”: Sigilo, anonimato e ética na pesquisa com crianças. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 1, p. 226-241, 2022. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1303>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MORAIS, N. A. *et al.* Ética na pesquisa com crianças e adolescentes em situação de rua: considerações a partir da resolução nº 510/2016. **Revista da SPAGESP**, v. 18, n. 2, p. 27-42, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-29702017000200004. Acesso em: 26 jul. 2023.

MORAN, K. Millennials as digital natives: myths and realities. **Nielsen Norman Group**, v. 3, p. 1- 17, 2016. Disponível em: <https://www.nngroup.com/articles/millennials-digital-natives/> . Acesso em: 2 fev. 2024.

MUSSO, P. A filosofia da rede. In: PARENTE, A. (Org.). **Tramas da rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p.17-39.

MURRAY, L.; CORTÉS-MORALES, S. **Children's mobilities**: Interdependent, imagined, relational. [S.l]: Springer, 2019.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, R. V.; OLIVEIRA, V. F. A construção do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, v. 23. n. 79, p. 47-63, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051>. Acesso em:

NEGRI, S. M.A.; KORKMAZ, M. R. R. Decisões automatizadas e a proteção de crianças e adolescentes. In: LATERÇA, P. S.; FERNANDES, E.; TEFFÉ, C.S.; BRANCO, S. (Org.). **Privacidade e Proteção de Dados de Crianças e Adolescentes**. Rio de Janeiro: Instituto de Tecnologia e Sociedade do Rio de Janeiro: Obliq, 2021. p. 107-137.

NORMAN, D. A. **Design emocional**: por que adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

OLIVEIRA, B. S. “**Aqui em casa, com o tablet e videogame, eu sempre aprendo um montão de coisas**”: atos de currículo brincantes nas práticas das culturas infantis com as tecnologias digitais. 2021. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15087>. Acesso em: 1 jun. 2024.

OLIVEIRA, B. S.; LUCENA, S. Atos de currículo e estratégias aprendentes nas práticas das culturas infantis com as tecnologias digitais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2808–2825, 2021b. DOI: 10.21723/riaee.v16i4.15686. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15686>. Acesso em: 14 abr. 2024.

OLIVEIRA, B.S.; LUCENA, S. SOUZA, J. S. As crianças e as tecnologias digitais e os desafios da mediação parental em tempos de lockdown. In: OSWALD, M. L.M. B. *et. al.* (org.). **Metodologias de pesquisa online**: investigando em/na rede com o outro, Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2023. p. 237-265.

OLIVEIRA, B. S.; LUCENA, S. A (in)visibilidade das crianças atuantes na era digital nas produções científicas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 81, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/89699>. Acesso em: 28 nov. 2025.

OLIVEIRA, G. A. **A adoção de smart toys em Portugal-percepções e consumo das famílias**. 2018. 505 f. Faculdade de Ciências Humanas (Universidade Católica Portuguesa). Lisboa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/27675>. Acesso em: 2 ago. 2023.

OLIVEIRA, V. **O game The Grand Theft AutoV como rede de letramentos: um estudo de caso**. 2015. 132 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2672431. Acesso em: 29 ago. 2023.

OROFINO, M. I. O ponto de vista da criança no debate sobre comunicação e consumo. **Revista Latino americana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, p. 369-381, 2015. Acesso em: 17 de jun. de 2022. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2015000100023. Acesso em: 2 fev. 2021.

PANORAMA MOBILE TIME/Opinion Box. **Crianças e adolescentes com smartphones no Brasil** – Outubro de 2024. Disponível: <https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/criancas-e-adolescentes-com-smartphones-no-brasil-outubro-de-2024/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

PARENTE, A. Enredando o pensamento: redes de transformação e subjetividade. In: PARENTE, A. (org.). **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 91-110.

PELLANDA, E. C. Convergência de mídias potencializada pela mobilidade e um novo processo de pensamento. **Anais [...]**, Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, p. 1-11, 2003. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/111028749/Convergencia-de-midias-potencializada-pela-mobilidade-e-um-novo-processo-de-pensamento>. Acesso em: 3 nov. 2024.

PELLANDA, E. C. Nomadismo em espaços sociais: uma discussão sobre as novas formas de interações potencializadas pela mobilidade da informação. **Razón y Palabra**, v. 52, p. 28-3, 2006. Disponível em: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores>. Acesso em: 22 jan. 2020.

PELLANDA, E. C. Comunicação móvel: das potencialidades aos usos e aplicações. **Em questão**, v. 15, n. 1, p. 89-98, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/emquestao/article/view/6478>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PEREIRA, R. M. R. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012a. p. 27-57.

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

PETTERSEN, K.; ARNSETH, H. C.; SILSETH, K. Playing Minecraft: Young children's postdigital play. **Journal of Early Childhood Literacy**, p.133-157, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/14687984221118977>. Acesso em: 3 fev. 2024.

PEREIRA, R. M. R. O (en) canto e o silêncio das sereias: sobre o (não) lugar da criança na (ciber) cultura. **Childhood & philosophy**, v. 9, n. 18, p. 319-343, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2014.10197>. Acesso em: 14 set. 2023.

PINHEIRO, D.S.; MENEZES, K. M.; CORDEIRO, S. F. N. Criar de um jeito hacker: experiências na/com a escola e a universidade. **Perspectiva**, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/72405>. Acesso em 2 fev.2024.

PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da Cultura da Brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 117–124, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16803.pdf> . Acesso em: 8 mar. 2024.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1–6, out. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> . Acesso em: 19 maio 2025.

PRETTO, N.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N.; SILVEIRA, S. A. (org.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 75–84.

PRETTO, N. Professores universitários em rede: um jeito hacker de ser. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 34, p. 156–169, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/16038>. Acesso em: 4 set. 2023.

PRETTO, N. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. Salvador: EDUFBA, 2017.

PRETTO, N.; LAPA, A. B.; PINA, A. B. Espírito hacker: empoderando cidadãos digitais. **EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, n. 82, p. 1-8, 2022. Disponível em: <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/2743>. Acesso em: 25 ago. 2024.

PRETY, L. C. O conceito ontológico de jogo. In: ALVES, L.; COUTINHO, I. J. (org.). **Jogos Digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 17-42.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MULLER, Fernanda (org.) **Infância em Perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, p. 21-41, 2010b.

PRUSKY, M. **Teaching Digital Natives**: Partnering for Real Learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2001.

PUGENS, N. B. **Da cultura da infância à cultura digital**: reflexões sobre o brincar. 2020. 92 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/1604>. Acesso em: 6 abr. 2021.

QUINONES, G.; ADAMS, M. Children's virtual worlds and friendships during the covid-19 pandemic: visual technologies as a panacea for social isolation. **Video Journal of Education and Pedagogy**, v. 5, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível: https://brill.com/view/journals/vjep/5/1/article-p1_10.xml. Acesso em: 4 abr. 2021.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. 273f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas/São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000205851>. Acesso em: 15 mar. 2020.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIAS, Ana Lúcia Goulard; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com criança. 3. ed. Campinas-São Paulo: Autores Associados, 2009. p. 19 - 47.

QVORTRUP, J. Childhood Matters: An Introduction. In: QVORTRUP, Jens; BARDY, Marjatta; SGRITT, Giovanni; WINTERSBERGER, Helmut (org.). **Childhood Matters**: Social Theory, Practice and Politics. Aldershot: Avebury, 1994. p. 1-23.

QVORTRUP, J. Macroanalysis of childhood. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson (org.). **Research with Children**: Perspectives and Practices. London: Falmer Press, 2000. p. 77-97.

QVORTRUP, J.; CORSARO, William Arnold; HONIG, M-S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

RABUSKE, F. M. K. **Crianças no YouTube**: um estudo etnográfico sobre as infâncias e suas estratégias de relacionamento nas mídias digitais. 2018. 125 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19084>. Acesso em: 2 dez. 2023.

RASMUSSEN, K. Places for children—children's places. **childhood**, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0907568204043053>. Acesso em: 5 fev.2024.

REID, L.; BUTTON, D.; BROMMEYER, M. Challenging the myth of the digital native: A narrative review. **Nursing Reports**, v. 13, n. 2, p. 573-600, 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2039-4403/13/2/52>. Acesso em: 4 abr. 2024.

RIBEIRO, A. L. F. **Quem não conhece o Youtube?** Uma perspectiva participativa das práticas de crianças em plataformas de vídeos online. 135 f. 2020. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31876>. Acesso em: 30 jul. 2022.

SANTAELLA, L. Cultura em deslocamento. Mesa Redonda Cultura em Deslocamento dentro dos painéis Investigações Contemporâneas, *In: 14 Festival Internacional de Arte Eletrônica Videobrasil*. 2003a. Disponível em <http://www.videobrasil.org.br/14/news/portopiniaio/4Cultura.pdf>. Acesso em: 31 out. 2019

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003b.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, L. A ecologia pluralista das mídias locativas. **Revista Famecos**, v. 37, p. 20–24, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/4795/3599>. Acesso em: 31 out. 2019.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, v. 400, 2010.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. **Redes sociais digitais**: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2010.

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

SANTAELLA, L. **Humanos hiper-híbridos**: linguagens e cultura na segunda era da internet. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTOS NETO, E. Multirreferencialidade e transpessoalidade: contribuições de novas propostas escolares. *In: Multirreferencialidade e Educação. Educação & Linguagem*. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo: UESP, 1998. p. 105-125.

SANTOS, E. WEBER, A. Diários online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. *In: SANTOS, E.; CAPUTO, S. G. (org.). **Diário de pesquisa na cibercultura**: narrativas multirreferenciais com os cotidianos.* Rio de Janeiro: Omodê, 2018. p. 23-45.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editor da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, J. C. A. **Práticas de letramentos digitais em aulas de língua inglesa**. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/14836>. Acesso em: 4 maio 2024.

SARMENTO, M. J.; BARRA, S. M. Os saberes das crianças e as interações na rede. **Zero-a-seis**, v. 8, n. 14, p. 1-20, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1776>. Acesso em: 4 mar. 2023.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (org.). **As crianças, contextos e identidades**.* Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 1-30. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51–69, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6119>. Acesso em: 6 jun. 2023.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação.* Porto: Asa, 2004. p. 9–34.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In: SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais.* Coleção Ciências Sociais da Educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 17–39.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de aluno e de criança. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3: 581-602, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36733>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SELWYN, N. The digital native—myth and reality. **Aslib proceedings**. Emerald Group Publishing Limited, 2009. p. 364-379. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00012530910973776/full/html?journalCode=ap>. Acesso em: 3 dez. 2024.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVA, L. B. S.; ARAGÃO, C. A.; PRETTO, N. Relatório macbride: releitura à luz de ameaças ao direito à comunicação nas plataformas digitais: **Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación**, n. 51, p. 98-115, 2021. Disponível em:

<https://revistascientificas.us.es/index.php/Ambitos/article/view/11974>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVA, A. L.N. **O direito à privacidade da criança na sociedade em rede: desafios e perspectivas dos atores encarregados da proteção integral**. 2019. 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Direito, RS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19814>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, M. **Sala de aula de interativa: educação, comunicação, mídia clássica**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVEIRA, S. A. Economia da cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; CONH, Sergio (org.). **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009, p. 66-77.

SILVEIRA, S. A. Ciberativismo, cultura hacker e o individualismo colaborativo. **Revista usp**, n. 86, p. 28-39, 2010. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/13811>. Acesso em: 2 fev. 2025.

SIMONE, M. G. *et al.* Already connected. Digital early childhood between digital media and the net. **International Journal of Education**, v. 12, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/17504>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, v. 112, p. 7-31, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Twv/?lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2022.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, UNESP – Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 49-64, 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36752>. Acesso em: 3 dez. 2022.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, 2006. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/art_v6_n1.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Recomendações sobre o uso saudável das telas digitais em tempos de pandemia da COVID-19**. 2020. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22521b. Acesso em: 20 jan. 2021.

SOUZA, F. de; BECKER, B.; BICHARA, I. D. Grandes demais para brincar? Brincadeiras, lugares e territórios lúdico-interacionais na cultura lúdica adolescente. **DESIDADES-Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**, n. 32, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/46372>. Acesso em: 3 abr. 2022.

SOUZA E SILVA, A. Arte e tecnologias móveis: hibridizando espaços públicos. In: PARENTE, A. (org.). **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, p. 282–297, 2004.

SOUZA, F.; BECKER, B.; BICHARA, I. D. Grandes demais para brincar? Brincadeiras, lugares e territórios lúdico-interacionais na cultura lúdica adolescente. **Desidades-Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**, n. 32, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/46372>. Acesso em: 9 out. 2024.

SOUZA, J. S. **Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis**. 2019. 471 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28762/3/Joseilda.pdf> Acesso em: 30 maio 2022.

SOUZA, J. S.; BONILLA, M. H. S. As singularidades da pesquisa com criança no espaço de vida privada/familiar. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n. 76, p. 123-149, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.076.DS05>. Acesso em: 4 abr. 2023.

SOUZA, J. S. de; BONILLA, M. H. S. A cultura digital e a cibercultura: Diferenças e aproximações. **ETD: Educação Temática Digital**, n. 26, p. 54, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8674523>. Acesso em: 4 dez. 2024.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: Subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Helena Vieira Silvia. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

SPRITZER, D. T. *et. al.* Atualizando o debate sobre “tempo de tela”: ainda faz sentido tanta preocupação? In: **Tic Kids Online Brasil**- Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e Adolescentes no Brasil. São Paulo, Comitê Gestor da Internet: 2020. p. 87-95. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211125083634/tic_kids_online_2020_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 1 fev. 2024.

SPYROU, S. The limits of children’s voices: From authenticity to critical, reflexive representation. **Childhood**, v. 18, n. 2, p. 151-165, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>. Acesso em: 1 jun. 2022.

STRIANO, Francesco. Towards “post-digital”. A media theory to re-think the digital revolution. **Ethics in Progress**, v. 10, n. 1, p. 83-93, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/39316174/Towards_post_digital_A_media_theory_to_re_think_the_digital_revolution. Acesso em: 2 fev. 2025.

TAIPALE, S. Synchronicity matters: defining the characteristics of digital generations. **Information, Communication & Society**, v. 19, n. 1, p. 80-94, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369118X.2015.1093528>. Acesso em: 17 abr. 2025.

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.

TAYLOR, T. L. **Play between worlds**: Exploring online game culture. MIT press, 2009.

TIC KIDS ONLINE BRASIL. **Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil — 2024**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/indicadores/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

TRUELOVE, A.; ALMEIDA, E. S.; AHMED, I. We'll fix it in post: What do bug fixes in video game update notes tell us?. In: **2021 IEEE/ACM 43rd International Conference on Software Engineering (ICSE)**. IEEE, 2021. p. 736-747. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1109/ICSE43902.2021.00073>. Acesso em: 13 abr. 2024.

TELLES, V. T., ALVES, L. Ensino de história e videogame: problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado. In: ALVES, L; COUTINHO, I. J. (org.). **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papyrus, p. 17-42, 2016.

UNICEF. **Investigating risks and opportunities for children in a digital world**: a rapid review of the evidence on children's internet use and outcomes. UNICEF, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/documents/investigating-risks-and-opportunities-children-digital-world>. Acesso em: 19 mar. 2025.

VIEIRA, M. S. *et al.* “Ok Google, já chega”: privacidade e reconhecimento de fala ininterrupto em celulares|“Ok Google, that's enough”: privacy and ceaseless speech recognition in mobile phones. **Liinc em Revista**, v. 12, n. 2, 2016. Disponível: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3735>. Acesso em: 22 mar. 2025.

VIEIRA, A. M. D. P.; MUNARO, A. C. A narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 48, p. 317-337. jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.8182>. Acesso em: 7 jul. 2024.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008. Disponível em: <https://www.scrip.org/reference/referencespapers?referenceid=1178683>. Acesso em: 2 maio. 2025.

VILLANUEVA, K. *et al.* How far do children travel from their homes? Exploring children's activity spaces in their neighborhood. **Health & place**, v. 18, n. 2, p. 263-273, 2012. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22001753/>. Acesso em: 20 out. 2023.

WAISMAN, I.; HIDALGO, E.; ROSSI, M. L. Screen use among young children in a city of Argentina. **Arch Argent Pediatr**, v. 116, n. 2, p. e186-e195, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29557600/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

WILLUMSEN, E.; HUGAAS, J. V.; STUDSRØD, I. The child as co-researcher—moral and epistemological issues in childhood research. **Ethics and Social Welfare**, v. 8, n. 4, p. 332-349, 2014. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/WILTCA-14>. Acesso em: 20 ago. 2023.

WOHLGEMUTH, V. C. L. **Percepções de crianças sobre mediação parental em suas práticas informacionais**. 2022.221 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, 2022. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/44449>. Acesso em: 29 ago.2023.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, ***Bruna Santana de oliveira***, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **“A(u)torias e atuações das culturas digitais infantis nas maneiras de habitar, explorar e produzir das crianças nas redes”**, sob orientação da Professora Dra. Simone de Lucena Ferreira, convido você e o seu filho(a) a participarem da referida pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), que tem o objetivo compreender as táticas de interatividade para construção das culturas digitais infantis nas maneiras das crianças ocuparem as redes no contato com as tecnologias móveis digitais. Essa pesquisa surge devido a importância de entender o aumento da utilização das tecnologias móveis digitais pelas crianças e conhecer como elas habitam o espaço virtual com seus pares e em suas brincadeiras cotidianas.

A participação do seu filho ocorrerá nos momentos espontâneos de brincadeiras e descontração com o grupo de amigos utilizando as tecnologias digitais e compartilhando sobre suas performances nas redes na área de lazer onde residem, além disso, você poderá optar que a pesquisa ocorra totalmente em ambiente virtual, caso queira e prefira esta opção tanto para você quanto para o seu filho(a) tendo em vista a segurança de vocês em relação ao distanciamento social promovido durante a pandemia de COVID-19.

Tanto a sua participação quanto a do seu/sua filho(a), é voluntária. Vocês terão plena e total liberdade para desistir de participar do estudo a qualquer momento sem que isso acarrete prejuízo para ambos. Sua autorização implica na garantia do sigilo das informações, mais que isso, qualquer informação divulgada na tese ou publicação será codificada, para manter a confidencialidade, de modo que o nome e a imagem do seu filho (a) não serão divulgados sob hipótese alguma. Assim, nenhuma informação relacionada a sua privacidade será revelada. Seu nome ou material que indique a sua participação e a do seu filho(a) não serão divulgados em hipótese alguma e só serão liberados com a sua permissão e do seu filho(a). As informações obtidas ao longo da pesquisa serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa (Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV).

Vale ressaltar que a Res. 466/2012 da CNS/MS afirma que “toda pesquisa com seres humanos acarreta riscos”. No caso desta pesquisa, pode haver risco de tomada de tempo, desconforto, constrangimento e medo tanto por parte da criança (seu filho) com a presença da pesquisadora por ser tratar de uma observação-participante com gravação audiovisual. Os riscos com relação à sua participação e a da criança nessa pesquisa, portanto, são mínimos. Entretanto, a pesquisadora tem em mente que adotando uma atitude respeitosa com os participantes poderá contornar constrangimentos.

Além disso, a pesquisadora está ciente da importância das providências e cautelas em toda a pesquisa a fim de reduzir prováveis danos, considerando as características do contexto pesquisado. Por

isso, durante toda a dinâmica estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto do seu filho. Irá procurar minimizar prováveis desconfortos de forma que você e seu filho(a) possam agir e responder perguntas com total liberdade. Respeitando ainda, as rotinas cotidianas, valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como hábitos e costumes. Destarte, como estabelecido na resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (IV.3-b), caso vier a sofrer qualquer dano, previsto ou não no termo de consentimento, está garantido a vocês por vias judiciais a solicitação de indenização (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19) e também o direito à assistência integral do pesquisador(a) e da instituição envolvida nas diferentes fases da pesquisa. Assim, as medidas com vista à minimização dos riscos de todos(as) os(as) participantes envolvem, a adoção de uma atitude respeitosa com vistas ao contorno de possível desconforto frente às ações dos pesquisadores. Cabe ressaltar ainda, como providência garantia a vocês acesso aos resultados da pesquisa.

A pesquisa conta também com benefícios direto e indireto para você e o seu filho(a), uma vez que os resultados obtidos com a participação das crianças, ou seja, seu/sua filho (a) e sua, enquanto pais mediadores; serão significativos para colaborar com a relevante e importante reflexão acerca do uso das tecnologias móveis digitais pelas crianças nas culturas digitais, ainda, irá propiciar a reflexão sobre como as crianças estão construindo suas próprias culturas digitais com esses dispositivos no seu cotidiano. Além disso, possibilita refletir a ausências das crianças abaixo de nove anos (atuantes nas redes) nos principais indicadores do Brasil. A investigação possibilita ainda pensar as formas a Provisão, Participação e Proteção das crianças nos espaços virtuais e, em destaque, as formas de mediação dos pequenos.

Ampliando ainda o conhecimento sobre usos das tecnologias pelas crianças. A esse respeito, para tanto, a pesquisadora responsável compromete-se a divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo de crianças pesquisado, bem como aos pais responsáveis. Vale destacar que por questões e cuidados éticos, a sua identidade e a do seu filho(a) será mantida sob sigilo, e um codinome será utilizado. A pesquisadora será a única a ter acesso aos dados e tomará todas as providências necessárias para manter o sigilo. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros, congressos, palestras e/ou revistas científicas. Serão mostrados os resultados obtidos como um todo, revelando apenas codinomes. Nenhuma informação relacionada à sua privacidade e a do seu/sua filho (a) será revelada.

Este termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Sinta-se absolutamente à vontade para fazer contato comigo e obter maiores esclarecimentos ou, ainda, para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, pelo **telefone** (79) 98858-9016, que também possui o aplicativo **WhatsApp**, ou pelo endereço eletrônico, brusan10@hotmail.com.

Além disso, **disponibilizo o contato do Comitê de Ética em Pesquisa da UFS**, órgão de proteção ao participante da pesquisa e pode também a qualquer momento disponibilizar as informações

com relação à assinatura do TCLE e/ou os direitos de participação na pesquisa, fica **localizado** à Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju/SE, CEP: 49.060-110. O contato por **e-mail** pode ser realizado pelo endereço: cep@academico.ufs.br, já o contato **por telefone é pelo número** (79) 3194-7108, no horário das 7h às 12h, de segunda à sexta-feira.

São Cristóvão-SE, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) responsável legal pelo participante da pesquisa

Bruna Santana de Oliveira
(Pesquisadora Responsável)

Professora Dra. Simone de Lucena Ferreira
(Pesquisadora)

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, as pesquisadoras Bruna Santana de Oliveira (pesquisadora responsável) e a Profa. Doutora Simone de Lucena Ferreira (orientadora) do **projeto de pesquisa de tese intitulado: “A(u)torias e atuações das culturas digitais infantis nas maneiras de habitar, explorar e produzir das crianças nas redes”** a realizar as fotos/áudios que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

São Cristovão, em ____ / ____ / ____

Entrevistado (a)

Responsável legal

Pesquisador (a) Responsável pela Entrevista

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Projeto: “A(u)torias e atuações das culturas digitais infantis nas maneiras de habitar, explorar e produzir das crianças nas redes”.

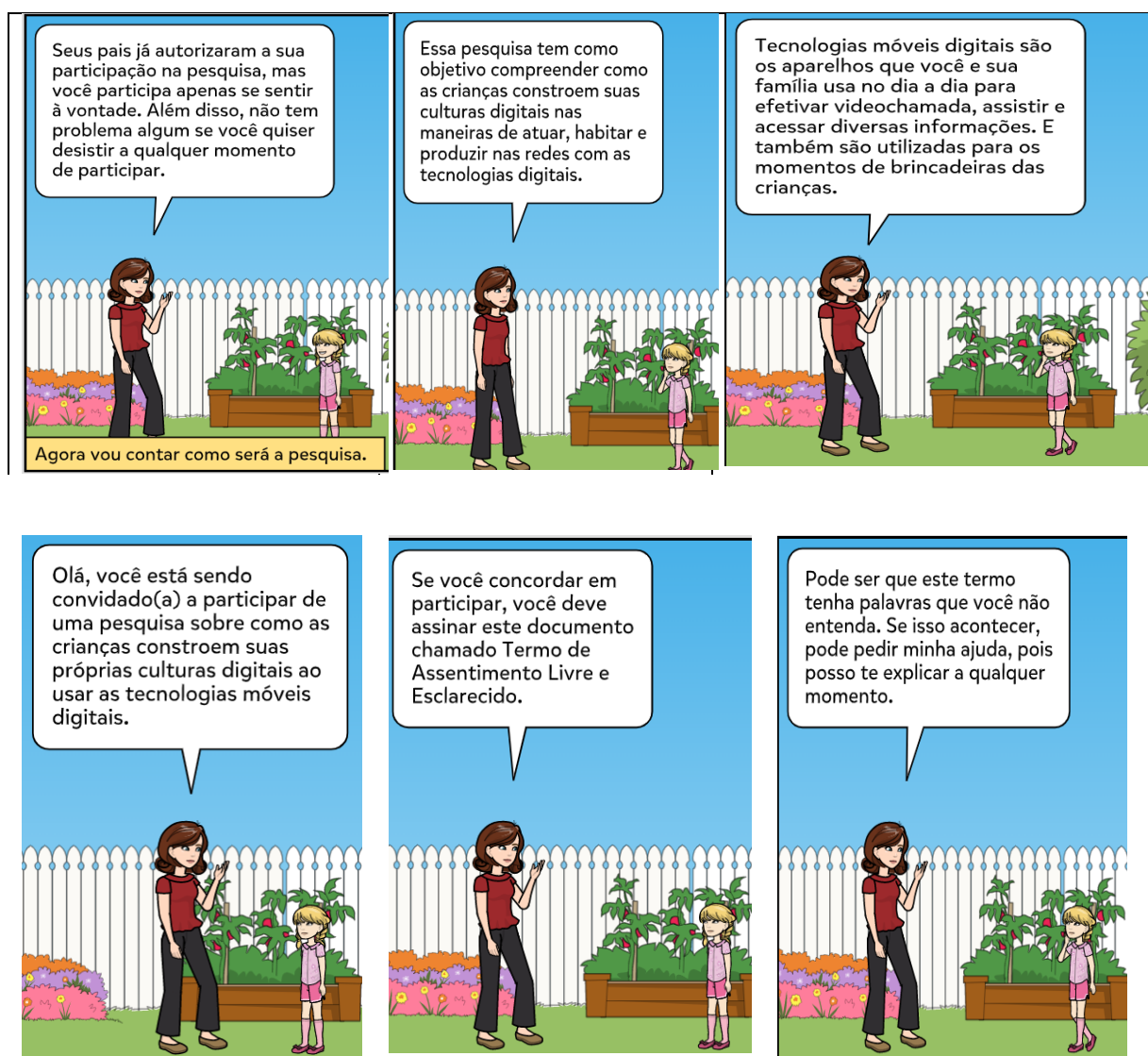
Instituição: Universidade Federal de Sergipe(UFS)

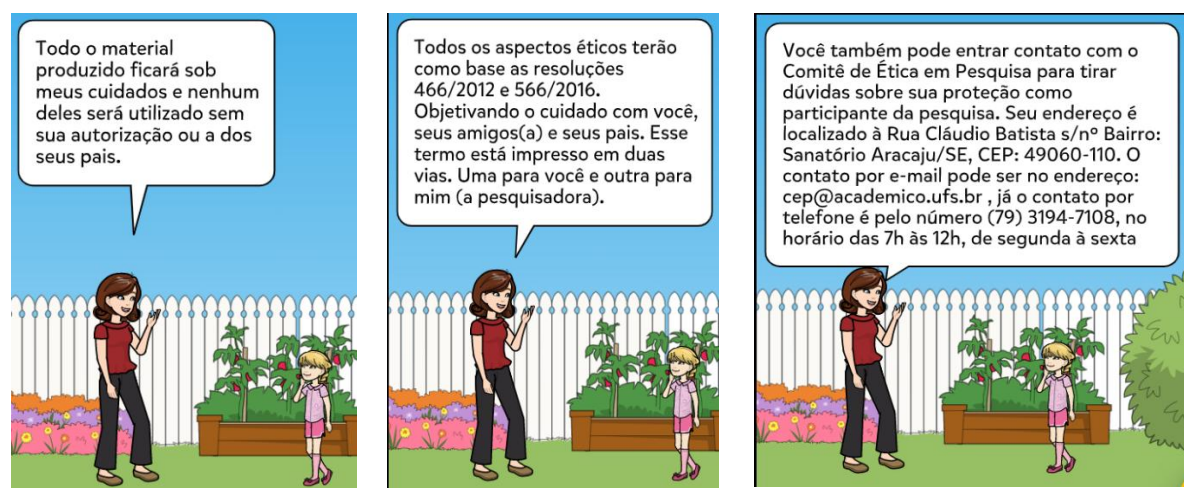
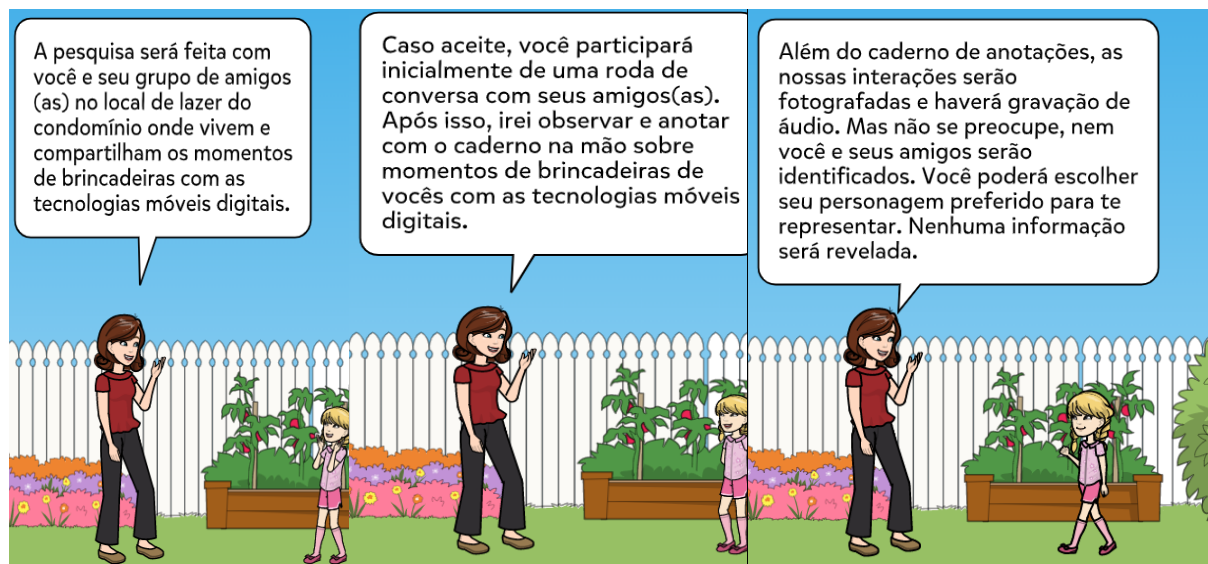
Curso: Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)

Pesquisadora responsável: Bruna Santana de Oliveira

Orientadora da pesquisa: Simone Lucena

E-mail para contato: brusan10@hotmail.com





São Cristóvão-SE, ____ de _____ de _____.

Assinatura da criança participante da pesquisa

Bruna Santana de Oliveira
(Pesquisadora Responsável)

Professora Dra. Simone de Lucena Ferreira
(Pesquisadora)

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA A RODA DE MEMÓRIAS E CONVERSAS

Pesquisa: A(u)torias e atuações das culturas digitais infantis nas maneiras de habitar, explorar e produzir das crianças nas redes

Doutoranda: Bruna Santana de Oliveira

Orientadora: Simone Lucena

1. Com quantos anos vocês tiveram seu celular/ *tablet*?
2. O que vocês mais gostam de fazer com *tablet*/ celular?
3. Quais são os aplicativos que vocês mais gostam de ficar durante o dia?
4. Vocês levam o celular/ *tablet* para todos os lugares que vão?
5. Vocês gostam de tirar fotos, fazer vídeos e postar nas redes?
6. Que tipo de conteúdo vocês gostam de produzir?
7. O que vocês mais gostam nos jogos on-line?
8. Já conheceram outras pessoas nos jogos on-line?
9. O que vocês mais assistem no tiktok?
10. Que tipos de vídeos vocês produzem para postar no TikTok?
11. O que vocês mais gostam no Instagram?
12. O que vocês mais postam no Instagram?
13. O que vocês mais gostam no WhatsApp?
14. O que vocês mais gostam do YouTube?
15. O que vocês mais assistem no YouTube?
16. Vocês costumam acessar sites? Tipo Google?
17. Vocês acessam as mesmas coisas que os seus pais ou os pais de vocês acessam coisas diferentes?
18. Vocês costumam falar com os amigos via WhatsApp?
19. Vocês costumam jogar on-line com outros amigos?
20. O que vocês fizeram na pandemia quando estavam trancados em casa?
21. Vocês costumam ler informações pela internet?
22. O que vocês aprendem na internet?

APÊNDICE E – CRONOGRAMA DOS ENCONTROS COM AS CRIANÇAS

Cronograma	
1º encontro	14/09/2022
2º encontro	19/09/2022
3º encontro	20/09/2022
4º encontro	21/09/2022
5º encontro	22/09/2022
6º encontro	28/09/2022
7º encontro	03/10/2022
8º encontro	04/10/2022
9º encontro	07/10/2022
10º encontro	11/10/2022
11º encontro	17/10/2022
12º encontro	18/10/2022
13º encontro	19/10/2022
14º encontro	21/10/2022
15º encontro	24/10/2022
16º encontro	25/10/2022
17º encontro	27/10/2022
18º encontro	31/10/2022
19º encontro	3/11/2022
20º encontro	9/11/2022
21º encontro	12/11/2022
22º encontro	16/11/2022
23º encontro	23/11/2022
24º encontro	24/11/2022
25º encontro	25/11/2022
26º encontro	7/12/2022
27º encontro	08/12/2022
28º encontro	9/12/2022
29º encontro	10/12/2022
30º encontro	11/12/2022
31º encontro	12/12/2022
32º encontro	13/12/2022
33º encontro	19/12/2022
34º encontro	20/12/2022
35º encontro	21/12/2022
36º encontro	22/12/2022
37º encontro	03/01/2023
38º encontro	04/01/2023
39º encontro	05/01/2023
40º encontro	09/01/2023
41º encontro	10/01/2023
42º encontro	16/01/2023

43º encontro	25/01/2023
44º encontro	26/01/2023
45º encontro	27/01/2023
46º encontro	30/01/2023
47º encontro	31/01/2023
48º encontro	06/02/2023
49º encontro	07/02/2023
50º encontro	09/02/2023
51º encontro	13/02/2023
52º encontro	14/02/2023
53º encontro	15/02/2023
54º encontro	16/02/2023
55º encontro	23/02/2023
56º encontro	24/02/2023
57º encontro	01/03/2023
59º encontro	03/03/2023
60º encontro	06/03/2023
61º encontro	09/03/2023
62º encontro	14/03/2023
63º encontro	19/03/2023
64º encontro	20/03/2023
65º encontro	23/03/2023
66º encontro	27/03/2023
67º encontro	31/03/2023
68º encontro	15/04/2023
69º encontro	13/04/2023
70º encontro	20/04/2023
71º encontro	05/05/2023
72º encontro	07/05/2023
73º encontro	12/05/2023
74º encontro	26/05/2023
75º encontro	26/05/2023

ANEXO A — PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A(U)TORIAS E ATUAÇÕES DAS CULTURAS DIGITAIS INFANTIS NAS MANEIRAS DE HABITAR, EXPLORAR E PRODUZIR DAS CRIANÇAS NAS REDES

Pesquisador: BRUNA SANTANA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56796022.7.0000.5546

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.329.087

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo “Informações Básicas da Pesquisa” (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO 1902854.pdf Versão do Projeto: 1 E projeto_de_pesquisa_completo.pdf POSTADOS EM 03-03-2022 3 22-02-2022, respectivamente:

Desenho:

No contexto contemporâneo, desde que nascem, as crianças já estão inseridas nas culturas digitais. Essa relação já começa na primeira instância afetiva, o espaço familiar. Nele, atentas e com um olhar curioso às performances dos adultos com os aparelhos tecnológicos, já efetivam aproximações comunicativas e de entretenimento com as interfaces digitais desde muito pequenas, seja acompanhada e/ou sozinhas, vêm procurando explorar, aprender e descobrir, nesse universo, as diferentes formas de interagir com esses recursos. Por isso, essa pesquisa tem como objetivo geral compreender as táticas de interatividade para construção das culturas digitais infantis nas maneiras das crianças ocuparem as redes no contato com as tecnologias móveis digitais. Para tanto, participará dessa pesquisa um grupo com oito crianças de idades entre 7 e 11 anos que manuseiam seus dispositivos próprios concedidos pelos pais/responsáveis. Por isso, os principais instrumentos de coletas de dados escolhidos são:

Continuação do Parecer: 5.329.087

como os elementos percebidos pelo pesquisador do contato com os atores da pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos obrigatórios apresentados conforme as Res. 466/2012 e 510/2016 do CNS/CONEP/MS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa inicial.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Document o	Arquivo	Postagem	A u t o r	Situa ção
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1902854.pdf	03/03/2022 20:03:35		Acei to
Folha de Rosto	BRUNAfolhaDeRosto_comiteassinado.pdf	03/03/2022 20:02:42	BRUNA SANTANA DE OLIVEIRA	Acei to
Outros	roteiro_da_entrevista_semiestruturada.pdf	22/02/2022 19:36:01	BRUNA SANTANA DE OLIVEIRA	Acei to
Outros	termo_de_compromisso_e_confidencialidade.pdf	22/02/2022 19:35:23	BRUNA SANTANA DE OLIVEIRA	Acei to
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_completo.pdf	22/02/2022 19:32:13	BRUNA SANTANA DE OLIVEIRA	Acei to
Orçamento	orcamento_pesquisa.pdf	22/02/2022 19:31:30	BRUNA SANTANA DE OLIVEIRA	Acei to
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento_livre_e esclarecido.pdf	22/02/2022 19:29:10	BRUNA SANTANA DE OLIVEIRA	Acei to
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_escclarecido.pdf	22/02/2022 19:28:58	BRUNA SANTANA DE OLIVEIRA	Acei to
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_anuencia_Bruna_assinado.pdf	22/02/2022 19:28:08	BRUNA SANTANA DE OLIVEIRA	Acei to
Cronograma	cronograma_da_pesquisa.pdf	22/02/2022 19:27:22	BRUNA SANTANA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

E-mail: cep@academico.ufs.br

UF: SE

Não

ARACAJU, 04 de Abril de 2022

Assinado por:
FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA
(Coordenador(a))