



MÍDIAS DIGITAIS PARA CRIANÇAS: DIREITO OU CONTROLE?

DIGITAL MEDIA FOR CHILDREN: RIGHT OR CONTROL?"

Sandra Cavaletti Toquetão*

Secretaria Municipal de Educação – SP

 <https://orcid.org/0000-0002-6104-9815>

sandracavaletti@gmail.com

Vera Lucia Michalany Chaia**

Pontifícia Universidade Católica – PUC

sandracavaletti@gmail.com

RESUMO: Este estudo teve como objetivo analisar as mídias digitais no universo infantil, buscando compreender como influenciam na formação das crianças. A fundamentação teórica baseou-se na contribuição de autores que abordam os conceitos de infância e mídias digitais. Nesse contexto, foram discutidos temas como cultura da infância, tecnologias e sociedade de controle. Espera-se que este estudo provoque reflexões sobre a necessidade de uma rede de proteção para promover os direitos e o uso consciente das mídias digitais na infância.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias digitais; cultura da infância; sociedade de controle; rede de proteção.

ABSTRACT: The study had as its general aim to analyze the digital media in the children's universe, seeking to understand how they influence the formation of our children. The theoretical foundation was based on the contribution of authors addressing childhood and digital media concepts. In this context, topics such as childhood culture, digital media, and society of control were discussed. This study is expected to reflect on the need for a protection network to promote children's rights, the conscious use of digital media in childhood.

* Coordenadora Pedagógica na Prefeitura de São Paulo. Foi tutora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. É doutora em Ciências Sociais na PUC-SP. Especialista em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino pela Universidade Técnica Federal do Paraná.

** Doutorado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo e a Livre-docência pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professora-associada - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É coordenadora e pesquisadora do NEAMP (Núcleo de Estudos em Arte, Mídia e Política), do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da PUC/SP, Pesquisadora do CNPq e da FAPESP.

KEYWORDS: Digital media; culture of childhood; control society; protection network.

INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte de uma pesquisa de doutorado e teve objetivo geral de analisar as mídias digitais no universo infantil, buscando compreender como influenciam na formação das crianças. A pesquisa baseou-se em dados empíricos e utilizou uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa e etnográfica com crianças, abrangendo o período anterior, durante e após a pandemia da Covid-19. As mídias estão presentes na vida de adultos e, também, no cotidiano das crianças, por isso a proposta foi uma pesquisa com crianças, e não sobre estas, então, considerando o que elas têm a dizer.

A sociedade hodierna está profundamente permeada por tecnologias digitais e novos processos comunicativos surgem constantemente, com base em diferentes linguagens e sistemas de signos, desse modo, transformando o significado das relações e os hábitos sociais. À medida que se analisa as crianças e o acesso às mídias digitais, depara-se com algumas infâncias ocultadas, marcadas pela desigualdade social e o não reconhecimento da diversidade sociocultural na produção dessas mídias. São os meninos e as meninas do campo, quilombolas, negras, indígenas e das periferias urbanas, com vidas vulneráveis e precarizadas pelo trabalho infantil, pela violência, pelo preconceito, pela fome e pela falta de proteção e que, muitas vezes, permanecem invisíveis.

A invisibilidade dessas infâncias agravou-se durante a pandemia, pois aumentou a situação de vulnerabilidade extrema para diversas crianças e famílias, que viram seus lares serem afetados com a morte de mais de 700 mil brasileiros entre os anos de 2020 até março de 2023. Esse contexto foi marcado por uma crescente desigualdade entre as famílias que têm recursos financeiros

para se manterem conectadas à escola e aquelas que, devido a questões econômicas, estruturais e de sofrimento, afastaram-se das escolas.

Em janeiro de 2020, na cidade de Wuhan, na China, foi identificado esse vírus letal que se disseminou rapidamente. O isolamento social foi iniciado em março de 2020; e as aulas foram suspensas durante esse ano. Esse período marcou a história, uma vez que a doença levou a óbito milhares de pessoas e afastou as crianças da escola por mais de um ano.

Em virtude do caos quanto ao acesso à internet, as escolas foram obrigadas a adotar, repentinamente, um conjunto de tecnologias ainda incomum às suas atividades cotidianas de ensino, sem tempo para formação e reflexão por parte dos profissionais da educação. As aulas presenciais voltaram em abril de 2021, mas somente em 2022 que a frequência das crianças normalizou após um intenso esforço para localizar e matricular as crianças que não estavam frequentando as aulas.

No cenário recente do Brasil, a educação vivenciou momentos de perda de direitos, retrocessos e opressão. Aqueles que mais precisavam do ensino público para equalizar as desigualdades durante a pandemia não foram inclusos nessa experiência virtual, que, embora não seja o ideal para a educação infantil, contribuiu significativamente para amenizar o impacto do isolamento físico do período. A falta de interações de crianças e professores nesse período interrompeu a oportunidade de as crianças vivenciarem novas aprendizagens e expandirem seu universo de interações, brincadeiras e processo de letramento além do ambiente familiar.

Essas famílias encontraram inúmeras dificuldades, como falta de recursos financeiros para manter as recomendações sanitárias adequadas nos espaços compartilhados, visto que muitas pessoas viviam em moradias coletivas, apresentavam dificuldades para obter uma alimentação digna, sofreram com a perda de moradia e, o mais triste e cruel, enfrentaram perdas de

vidas. São pessoas com histórias repletas de afeto e saudade que se tornaram números nas estatísticas do caos no país.

A. Freire (2006) denomina de “situações-limites” as barreiras e obstáculos que são encontrados na vida pessoal e social e que precisam ser superados. Para isso é necessária uma percepção crítica da situação e uma ação coletiva para resolvê-la da melhor maneira possível.

A interrupção na educação exacerbou, de maneira dramática e real, as desigualdades de aprendizagem em todo o mundo, conforme apontado pela Unesco (2020).¹ Estima-se que cerca de 24 milhões de estudantes enfrentaram dificuldades para retornar às escolas, o que ameaça causar perdas na aprendizagem que se podem estender por mais de uma geração. No Brasil, aliado a uma política de total despreparo e negacionismo por parte do governo de Jair Bolsonaro, áreas como saúde, educação e ciência foram menosprezadas.

Em meio à pandemia e a todos os desafios que ela impôs, algumas crianças aumentaram sua interação por meio das telas, o que despertou um maior interesse em pesquisar sobre a infância e as mídias digitais. No entanto, esses desafios não foram igualmente vivenciados por todos. Muitas crianças, especialmente aquelas provenientes de escolas públicas, não tiveram acesso nem o direito à cultura digital. Esse acesso ficou restrito a uma camada privilegiada da sociedade, o que ampliou ainda mais o abismo e as diferenças sociais.

Segundo os dados apresentados no *site* da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar² do UNICEF e parceiros, a pandemia afetou, de maneira mais significativa, a vida escolar de um perfil específico de famílias que já eram mais impactadas pela cultura do fracasso escolar: crianças negras e indígenas, tanto meninas quanto meninos.

¹ “Covid-19: como a Coalizão Global de Educação da Unesco está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história”. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>. Acesso: 31 maio 2021.

² Dados sobre a pandemia. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/> Acesso em: 03 out. 2021.

A Unicef (2020)³, diante de uma pesquisa sobre a educação pública no contexto da pandemia, divulgou que 33% dos domicílios possuíam computador, acesso à internet e pelo menos um morador com celular, enquanto 46% tinham acesso apenas por meio de celular. Apesar das limitações esperadas para o acesso remoto, constatou-se que 1.578 redes de ensino não haviam fornecido orientações para a continuidade das atividades escolares.

Além disso, mesmo com os esforços de docentes e gestores em todas as regiões, incluindo grandes cidades brasileiras, estudantes e suas famílias enfrentaram dificuldades com as atividades realizadas remotamente. Os principais problemas identificados pelos estudos da Unicef foram: o uso de tecnologias e a criação ou seleção de conteúdo; a falta de equipamentos e baixa conectividade tanto para professores quanto para estudantes; a escassez de equipes nas secretarias de educação e as dificuldades de comunicação e gestão; além da falta de contatos atualizados dos estudantes. Os principais apoios demandados pelas secretarias de educação foram ferramentas e plataformas digitais gratuitas que consumiam dados de internet que os alunos não tinham; bem como de normativas e orientações para agilizar a implementação de estratégias e formação docente.

Vivemos em sociedades marcadas pela desigualdade social que viola sistematicamente o cuidado e os direitos humanos das crianças. Ribeiro e Kaztman (2008) identificam uma diferenciação importante entre as escolas de periferia e de áreas centrais, diferenças que vão muito além das desigualdades individuais entre as crianças. São aspectos como o tempo de permanência dos alunos, rotatividade de profissionais e formação de professores que influenciam o sucesso das políticas públicas. Os governos têm, ainda hoje, dificuldade em proporcionar escolas em condições similares em todos os locais da cidade.

³ “Enfrentamento da cultura do fracasso. Escolar”. Disponível em: [enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/brasil/documentos/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf) Acesso em: 03 out. 2021.

Por conseguinte, a situação sem precedentes trazida pela pandemia da Covid-19 aprofundou ainda mais as desigualdades e expôs as limitações para o enfrentamento dessas questões do território. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)⁴, realizada pela Unicef, em outubro de 2020, revela que o percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (presencial ou remota) foi de 3,8% (equivalente a 1.380.891 alunos), um número superior à média nacional de 2019, que foi de 2%, segundo a Pnad. A esses estudantes que não frequentavam somaram-se outros 11,2% (4.125.429) que afirmaram frequentar a escola, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não estavam de férias. Portanto, estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020.

Nesse abismo, encontravam-se as famílias negras, marcadas pelo racismo estrutural, com privações e exclusões que impactam o bem-estar dos pequenos estudantes devido à falta de infraestrutura que limitou o acesso à escola. Segundo Almeida (2019), o racismo é sempre estrutural, ou seja, integra a organização econômica e as políticas públicas, reproduzindo as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. Embora professores e gestores tenham feito o possível para garantir as condições mínimas para essas crianças, a Covid-19 impôs desafios sem precedentes à educação brasileira. Por isso, pensar em educação infantil pública é justamente romper com a cisão criada em uma sociedade desigual, que penaliza as crianças das famílias trabalhadoras pela ausência de uma educação de qualidade.

A sociedade está imersa em tecnologias, conseqüentemente, as crianças também estão em contato diário com as mídias digitais. O debate sobre tecnologias na infância tornou-se ainda mais intenso após a pandemia e o retorno das aulas presenciais, buscando uma perspectiva não disciplinar e não

⁴ "PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios". Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 30 out. 2021.

segmentada. Nesse contexto, torna-se necessário compreender essa interação das tecnologias e mídias pelas crianças de forma integral e na diversidade cultural.

Considera a infância como uma "categoria social do tipo geracional, socialmente construída" (SARMENTO, 2008, p. 3), capaz de fornecer um viés de análise sobre a realidade social e dar sustentação para que esses diferentes campos possam retratar o imaginário infantil, ouvir sua voz e valorizar seus encantamentos. Segundo o autor, a Sociologia da Infância "é hoje um espaço de trabalho onde se cruzam sociólogos e outros cientistas sociais de diferentes origens disciplinares" (SARMENTO, 2008, p. 11). Esse campo científico está em curso desde o final do século XX e tem como princípio a perspectiva epistemológica de estudar as crianças a partir delas mesmas.

Foucault (1977) aponta que se vive, atualmente, não mais em uma sociedade disciplinar, mas sim em uma sociedade em tempos de biopolítica. Isso significa um poder exercido sobre a vida humana, resultando em uma nova tecnologia política como forma de massificação e dominação. Esse poder aplica-se ao comportamento dos seres humanos, inclusive, na disciplinarização, controle e silenciamento dos corpos infantis, e constitui-se como um problema econômico, político e social.

P. Freire (1967) critica o modelo de escola centrado na educação bancária, que se baseia em uma formação disciplinar e modular, fazendo uso da vigilância e punição, sem estabelecer as relações necessárias com a vida vivida, o cotidiano do educando e as necessidades de saber o que, para que e como aprender. Nesse contexto de educação autoritária, pouco se escuta as crianças em suas necessidades, pois o diálogo é negado, conforme afirmado por P. Freire (2005, p. 68): "o educador é aquele que diz a palavra; os educandos são os que a escutam docilmente; o educador é aquele que disciplina; os educandos são os disciplinados". A criança não pode ficar confinada a experiências de controle. Assim como P. Freire busca a humanização do sujeito para superar sua

condição de domesticação do corpo, esta pesquisa buscou investigar as novas ferramentas de controle de corpos, como as mídias que as crianças muito pequenas já utilizam em seu dia a dia.

Sob esse viés, Castells (2013, p. 15) afirma que a "luta fundamental pelo poder é a batalha pela construção de significados na mente das pessoas". A educação das crianças é um movimento político, fruto dessa batalha pelo poder, pois elas se desenvolvem interagindo com outras pessoas e por meio de suas escolhas no ambiente social. Dessa forma, a contínua transformação das tecnologias de comunicação na era digital amplia seu alcance e chega até as crianças, dominando a vida social e alterando a construção de significados e as relações sociais, econômicas e políticas na infância.

Por conseguinte, para a análise das tecnologias destinadas às crianças pequenas, torna-se essencial a revisão dos conceitos de mídias e infância. Para este estudo, entende-se por mídias digitais na infância os aplicativos, as plataformas, os filmes, os *blogs* e outros conteúdos midiáticos produzidos por grandes corporações ou pelo cidadão comum. Isso inclui também as produções digitais das próprias crianças, que são utilizadas e acessadas cotidianamente como fonte de informação, consumo ou entretenimento pelas crianças.

A produção de mídias influencia determinados "estilos e modos de ser, produzindo, assim, consumidores que, além de serem incansáveis, sejam insaciáveis pelo consumo" (BICK, 2013, p. 2). Esses apelos ao consumo são disseminados pelos aplicativos que circulam nos equipamentos tecnológicos digitais aos quais as crianças têm acesso com frequência. Segundo Moran (2012), a criança também é educada pela mídia. Ela

[...] aprende a informar-se, a conhecer – os outros, o mundo, a si mesmo – a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, tocando as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga – é feita através de sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa – aprendemos

vendo as estórias dos outros e as estórias que os outros nos contam. (MORAN, 2007, p. 166)

Segundo o autor, os meios de comunicação operam imediatamente com o sensível e o concreto. O consumo de bens, cultura e informação vai ao encontro do seu estilo de vida, gerando angústia nas crianças. Arroyo e Silva (2012) apontam que a construção da imagem das crianças torna-se um processo tenso, pois apresenta "autoimagens confrontadas e até afrontadas pelas imagens corpóreas das mídias, dos jogos e de tantas representações sociais preconceituosas" (ARROYO; SILVA, 2012, p. 11).

Nessa conjuntura, há de se pensar em condições saudáveis para que as crianças exerçam suas escolhas. Entende-se, então, não ser possível pensar na educação de crianças sem estar atento à questão do poder e controle das mídias no universo infantil. Quanto mais educadores, famílias e crianças realizam reflexões sobre suas decisões, tanto mais percebem a impossibilidade de separar o inseparável: a educação das escolhas políticas. Esta é a razão pela qual P. Freire sempre se preocupou, primeiramente, em questionar qual é o objetivo político de determinada ação pedagógica, se ela está a favor de quem e do quê. Para o autor, "do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político" (P. FREIRE, 1989, p. 15).

O meio digital também tem sua natureza política e pode reforçar determinados conceitos da sociedade e marcar experiências vivenciadas pelas crianças. Chaia (2007) defende que a relação entre mídia e política deve ser analisada como produto de sua época histórica, na qual predomina uma sociedade centrada nos meios de comunicação, que modifica comportamentos, constrói representações e estabelece novas configurações na democracia. As mídias digitais não podem ser consideradas neutras, toda decisão, quer seja na escolha de um método ou para utilizar determinada ferramenta na ação pedagógica, é uma decisão política que influencia na regulação da vida em suas

mais variadas manifestações. Conforme Santos, “as opções tecnológicas são sempre opções sócio-técnicas e devem ser encaradas pelas sociedades como de interesse público” (SANTOS, 2005, p. 12). Sendo assim, toda decisão técnica é também uma decisão política.

DESENVOLVIMENTO

A educação infantil brasileira é discutida por diferentes teóricos, com diversas abordagens para refletir sobre práticas e ações pedagógicas. As concepções de sociedade, educação e infância permeiam o planejamento e a produção de materiais digitais educativos, que nunca ocorrem de forma neutra ou apolítica. A sociedade em rede comunica-se por meio de diversas mídias para difundir suas narrativas

De acordo com Sarmiento (2008, p. 24), a Sociologia da Infância propõe-se a colocar a criança no centro das reflexões das ciências sociais, pois, de alguma forma, “as sociedades são aquilo que propõem como possibilidades de vida, no presente e para o futuro, às suas crianças”. O audiovisual, nessa perspectiva, pode ser compreendido como uma das linguagens que produzem conhecimentos. Dessa forma, o estudo teórico sobre mídias e infância é também um modo de compreender a sociedade.

A tecnologia potencializa o poder de atuação, tornando-se uma fonte decisiva de controle sobre a criança. Isso ocorre quando, por exemplo, empresas de publicidade ou plataformas educacionais utilizam os dados pessoais das crianças sem qualquer transparência, aproveitando sua vulnerabilidade para persuadi-las a consumir produtos e serviços, configurando assim a exploração econômica das crianças. Outro aspecto importante a ser abordado refere-se ao desafio da Internet das Coisas (IoT), que conecta cada vez mais o mundo, acelerando as mudanças que influenciam o comportamento dos indivíduos e colocando em dúvida a segurança das crianças nessa rede de dados.

Defende-se que a relação entre mídia e infância deve ser analisada como produto de sua época histórica, em que predomina uma sociedade centrada nos meios de comunicação digital, que modifica comportamentos, constrói representações e estabelece novas configurações nas interações. O ato de brincar é social e faz parte do cotidiano da criança, sendo a principal atividade da infância. Assim, é importante um processo de reflexão-ação que respeite a infância e resulte na ampliação das possibilidades de novos ambientes para brincar de forma segura.

Historicamente, as crianças ocupam um lugar secundário nas análises das tramas sociais e políticas. As diferentes infâncias revelam momentos marcados por práticas sociais que cada sociedade produziu no sentido de cuidar e educar suas crianças. Essa atividade busca conciliar os diferentes interesses, principalmente das pessoas que estão no poder e são responsáveis pelo desenvolvimento de políticas públicas, visando ao bem-estar de toda a comunidade. No entanto, essas análises, geralmente, privilegiam o universo adultocêntrico e são marcadas por uma relação assimétrica para descrever o funcionamento da sociedade entre crianças e adultos. Os discursos observados, analisados e transcritos na história, comumente, são provenientes de homens que detêm o poder ou da classe trabalhadora explorada.

Em consonância com Ariès (2006), Postman (1999) ressalta que se sabe muito pouco sobre a infância na Antiguidade, pois, entre as estátuas gregas remanescentes, nenhuma é de criança. Segundo o autor, é provável que não houvesse restrições morais ou legais à prática do infanticídio. Aristóteles (384-322 a.C.), notável filósofo grego, também não abordou os limites impostos a essa pavorosa tradição. E, por isso, pode-se supor que a visão grega sobre o significado da vida de uma criança era muito diferente da hodierna. Segundo Ariès (2006) foi somente na era Moderna que pensadores iniciam seus registros voltados à especificidade infantil.

[...] na sociedade medieval, [...] o sentimento da infância não existia. [...] O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 2006, p. 99)

Da mesma maneira, Sarmiento (1997) afirma que a ideia de infância é uma ideia moderna: "pois durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial" (SARMENTO, 1997, p. 2). A ausência de políticas públicas do Estado demonstra a invisibilidade da infância por um longo período da história, no qual as ações de amparo às crianças baseavam-se em iniciativas individuais, dentro do âmbito da caridade e do assistencialismo. Ainda hoje, existe uma invisibilidade das crianças no que se refere aos programas governamentais.

Das grandes invenções da Renascença, ao lado da ciência, do Estado-Nação e da liberdade religiosa, a ideia da infância "como estrutura social e como condição psicológica, surgiu entre os séculos XVI e XVII e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias" (POSTMAN, 1999, p. 12). Essa concepção está relacionada às transformações sociais, culturais e econômicas que ocorreram em um determinado espaço e tempo na sociedade. Portanto, a criança é compreendida como um sujeito social e construtor da infância, que cria e transforma a cultura ao longo do tempo.

Ao refletir sobre a infância, está-se a tratar de diversas infâncias e de diversos olhares sobre elas. Para Rosemberg (2012, p. 22), é fato que "na expansão da condição de cidadania, entre aqueles que ocupam os lugares de subgrupos humanos, as crianças constituem um dos últimos grupos, se não o último, a terem seus direitos reconhecidos". No mesmo sentido, Sarmiento (2008) resgata a trajetória da infância e destaca a invisibilidade das crianças. Mesmo surgindo no período renascentista, elas não eram consideradas como

seres sociais de pleno direito e não estavam presentes no discurso social. Levou-se tempo, agregando diferentes valores de diversas ordens, para criar as primeiras legislações e políticas públicas para a infância. O autor também aborda a privatização dos cuidados com a infância, que eram confinados a espaços que não eram as instituições educacionais.

Na primeira infância, o poder dos pais sobre os filhos era absoluto, e as crianças ficavam aos cuidados da família e recebiam apoio de instituições sociais, como creches e orfanatos vinculados à assistência social. Essas instituições assistenciais tinham um caráter disciplinador e higienista em relação à criança e aos pais das classes populares, perpetuando assim a invisibilidade e o preconceito contra essas famílias de baixa renda, o que ainda persiste nos dias de hoje.

No cenário brasileiro, um conjunto de legislações surgiu a partir da Constituição de 1988 e promoveu ganhos importantes para as crianças. Essas leis asseguraram o acesso a políticas sociais básicas, como saúde e educação; à política de assistência social, em casos de risco e vulnerabilidade social; e a políticas de garantia de direitos, ampliando a proteção à infância.

Em uma sociedade cada vez mais globalizada e ainda muito excludente, rever a educação digital como mais acessível, crítica e colaborativa permite repensar a condição de oprimidos que muitas crianças vivem. No Brasil, há uma vasta legislação de proteção à infância, referência para muitos outros países, que orienta decisões, investimentos, ações de proteção e promoção dos direitos das crianças à saúde, assistência e educação na primeira infância. Na busca por obter o espaço de valorização e manifestação da infância, a Constituição Federal do Brasil (1988) situou os direitos fundamentais da criança e do adolescente, com absoluta prioridade, sendo:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à

profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

No que concerne às políticas com olhar para esses direitos, somente com os dispositivos legais da Constituição Federal de 1988, posteriormente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁵ de 1990, e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996 (LDBEN), é que a Educação Infantil foi ratificada como primeira etapa⁶ da Educação Básica, sendo o desenvolvimento integral da criança um direito social complementar à família e dever do Estado.

Normas que regulamentam a educação brasileira foram citadas, pela primeira vez, na Constituição de 1934, por influência de Anísio Teixeira (1900-1971). No entanto o Brasil só ganhou sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961.⁷ Outro grande educador que participou ativamente da versão mais atual da LDBEN (1996) foi Darcy Ribeiro (1922-1997), com ideias muito próximas às de Anísio Teixeira, como observa-se no artigo 3º da LDBEN:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;

⁵ Define diretrizes para políticas públicas para crianças e adolescentes e cria o sistema de garantia de direitos.

⁶ De acordo com o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.

⁷ BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei Federal n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961.

- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996)

Esses princípios também aparecem na finalidade da educação infantil na LDBEN, em seu artigo 29, que destaca o “desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, e apresenta um conjunto de normas que regulamenta a organização da educação brasileira a partir dos princípios constitucionais.

Segundo a LDBEN, em seu artigo 11, inciso I, a Educação Infantil compete aos municípios. São eles que devem “organizar e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos Estados”.

Entretanto, esse processo de educação infantil pública, gratuita e de qualidade não foi adquirido de forma simples. Ele é decorrente de conquistas dos movimentos sociais, como afirma o excerto que segue da apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicado em 2010, pelo Ministério da Educação, em conjunto com a Secretaria de Educação Básica.

O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da Educação. (BRASIL, 2010, p. 7)

Em 2013 ⁸, a LDBEN foi alterada e passou a determinar a obrigatoriedade da matrícula de quem completasse quatro anos, e não mais a

⁸ Lei n.º 12.796, de 2013 - Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

partir dos seis anos, como previa a versão anterior dessa lei. Ainda no campo legal, com base na LDBEN, em 1999, o Conselho Nacional aprovou as DCNEI indicando os fundamentos para as propostas pedagógicas, que serviram como norteadores para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹ em 2017.

Vale destacar que o contexto desta pesquisa se integra à análise de políticas públicas para a infância, pois a produção de dados ocorre em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que atende crianças de 4 a 5 anos, cuja frequência, nessa faixa etária, tornou-se obrigatória. A Educação Infantil vem passando por diversas mudanças e processos de revisão de concepções de currículo, educação e o conceito de infância, que são formas de renovar o conhecimento e repensar os espaços coletivos, as práticas pedagógicas e as novas tecnologias, desse modo, buscando garantir a aprendizagem e o desenvolvimento saudável das crianças.

As DCNEI colocam o foco nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes do currículo e condições essenciais para o aprendizado, utilizando diferentes recursos, entre eles, os tecnológicos. Além disso, o artigo 9º considera os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis, garantindo experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

⁹ A BNCC dialoga com as DCNEI porque institui e orienta a implementação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica.

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 27, grifo nosso)



Como se observa no artigo supratranscrito, esses espaços pensados para a infância devem disponibilizar recursos tecnológicos para que as crianças possam usufruir de seus direitos civis, humanos e sociais, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Os Indicadores de qualidade na educação infantil paulistana (SÃO PAULO, 2016) constituem uma proposta de autoavaliação institucional das escolas de educação infantil. Eles reforçam a multiplicidade de experiências e linguagens, como a construção da autonomia, a relação com o ambiente natural e social, experiências variadas, agradáveis e saudáveis com o corpo, reconhecimento da identidade e valorização das diferenças.

No que se refere às mídias, também avaliam se diferentes recursos tecnológicos e midiáticos (computador, lanternas, câmera digital, gravador,

projektor, caixas de luz, *tablets*, celulares) fazem parte das experiências propostas às crianças, em uma perspectiva de educação pela descoberta, e não pela instrução. A partir do Marco Legal da Primeira Infância (2016), fortaleceu-se a elaboração de programas intersetoriais para garantia de direitos na infância, destacando, em seu artigo 4º, as políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância:

I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;

II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;

III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;

IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;

V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;

VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;

VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado;

VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação;

IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social.
(BRASIL, 2016, grifo nosso)

Essa promoção de uma cultura de proteção, conforme descrito nesse artigo, colabora para o avanço de ações à faixa etária de 0 a 6 anos de idade, por meio de diretrizes para políticas públicas que cuidam integralmente da primeira infância. Assim, a proteção dos direitos digitais das crianças só pode ser efetivada se promover a sua inclusão social, considerando a forma como as

crianças se relacionam com o mundo digital e, conseqüentemente, como aprendem.

O Marco Legal da Primeira Infância (2016) evidencia também esse conceito da criança como sujeito de direitos ao normatizar sua participação na definição de práticas e ações voltadas para a sua escuta por profissionais qualificados e de processos adequados às diferentes formas de expressão infantil. Ao mesmo tempo, o artigo 5º assegura a proteção contra a pressão consumista e o apelo mercadológico precoce.

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica. (BRASIL, 2016)

Todos os que são impactados pela comunicação digital sofrem a pressão consumista pelas redes sociais, sendo as crianças mais vulneráveis do que os adultos. Assim, independentemente da mídia utilizada, é preciso protegê-las dessa comunicação comercial para a divulgação de produtos e serviços, conforme descrito no artigo 5º.

No mesmo caminho de proteção das crianças do Marco Legal da Infância, assim como o artigo 227 da Constituição Federal, que trata da criança como prioridade absoluta, analisa-se o Plano Nacional da Primeira Infância (PNPI 2020-2030). Esse plano orienta decisões, investimentos e ações de proteção e promoção dos direitos das crianças na primeira infância. O documento traz uma reflexão importante sobre o brincar na era tecnológica e o risco de exposição massiva às novas mídias.

A era digital criou novos modos de brincar e pode-se dizer que as crianças de hoje são a geração digital. Mas também é certo

que o brincar não pode ser reduzido, muito menos identificado com a ocupação, a distração ou a concentração da criança com telas digitais, em aparelhos eletrônicos produzidos pelas tecnologias da informação e da comunicação, como smartphones, tablets, videogames e televisão. (PNPI 2020-2030)

O fato é que as tecnologias atuais são reflexos da cultura e do modo de ser; e, no vasto mundo digital, são produzidos conteúdos que ficam disponíveis para as crianças. É preciso, portanto, reconhecer os desafios, limites e avanços que refletem no brincar dos pequenos e acompanhar a experiência das crianças neste ambiente.

Essas legislações e documentos oficiais fortaleceram o conceito de educação integral e novas formas de aprendizagem, incluindo a tecnologia na educação infantil. Isso se deve ao fato de que, desde o nascimento, as crianças estão imersas em um mundo midiático que se apresenta por meio dos mais variados recursos digitais.

Da mesma forma, todo esse arcabouço jurídico procura assegurar às crianças o acesso às políticas sociais básicas. Essas legislações são marcos que reconhecem e reforçam a criança como sujeito de direitos, com isso, garantindo sua proteção integral e intersetorial na infância.

Se antes da pandemia já fora preciso fortalecer a ação das políticas públicas relacionadas à infância, no cenário de crise sanitária, essa necessidade intensificou-se, pois foram e ainda são incontáveis as situações de vulnerabilidade às quais as crianças ficaram submetidas.

Durante a pandemia, mesmo com toda a rede de proteção construída e expressa em legislações, esses direitos básicos das crianças, como educação, alimentação e proteção, foram negados. Garantir o direito a uma vida digna a todas as crianças brasileiras, com saúde, alimentação, educação, acesso à internet, convivência familiar e comunitária, longe da violência, discriminação e maus-tratos, deve ser a finalidade de políticas intersetoriais em favor da infância.

Com o desenvolvimento integral e a prioridade absoluta de proteção garantida em termos legais, pode-se obter meios para fortalecer a proteção das crianças contra possíveis negligências por parte do Estado, da sociedade e da família. Contudo o percurso para que o direito à igualdade de oportunidades para as crianças se efetive de fato ainda está distante. Nessa vertente, a pesquisa em tela encontrou famílias em situação de risco e vulnerabilidade que foram afetadas por esse contexto e que ainda necessitam de uma rede de proteção intersetorial.

No período de pandemia foram observadas diferenças na oferta de educação entre as crianças provenientes de famílias menos favorecidas e aquelas que se desenvolvem em famílias mais abastadas. Por isso, podendo-se afirmar que ainda há um longo caminho a percorrer para que o direito à igualdade de oportunidades para as crianças se concretize.

Dessa forma, a primeira infância, no Brasil, necessita de um olhar mais próximo e sensível às peculiaridades da idade e às condições oferecidas para o seu desenvolvimento. No item seguinte, pretende-se romper com os conceitos de infância ingênua e criança idealizada, a-histórica e acrítica. Assim são apresentados os obstáculos que tornam as crianças invisíveis às políticas públicas, deixando-as vulneráveis aos problemas da sociedade, como a atuação passiva das famílias, o excesso de tecnologias, o abuso de poder, a pobreza e a violência.

CONSIDERAÇÕES

Apesar dos avanços conceituais dos marcos legais, a garantia de uma educação de qualidade para as crianças ainda é um desafio. O acesso à educação integral não é uma opção para todos, muito menos o acesso às tecnologias e à comunicação digital. A busca por uma educação pública, laica,

gratuita e integral, tão esperada por grandes educadores brasileiros como Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, ainda está distante da realidade do país.

O direito à igualdade nas relações entre crianças e adultos, tanto no núcleo familiar quanto na escola, demorou para ser reconhecido como legítimo. À medida que os costumes e as leis foram tornando-se mais democráticos, a visão crítica se expandiu, levantando questionamentos sobre direitos e proteção. As relações entre adultos e crianças tornaram-se mais afetivas, e o autoritarismo tornou-se menos presente, pelo menos no âmbito das leis de proteção aos direitos das crianças, já mencionadas na seção anterior. Quando se pensa em uma rede de proteção voltada para as mídias digitais, que são frequentemente acessadas pelas crianças, é possível perceber que ainda há muito a avançar na realidade de cada localidade, pois a dependência da tecnologia pode acarretar sérias consequências para as crianças, visto que estão em fase de desenvolvimento.

O conceito de infância e a educação das crianças nasceram de um modelo oriundo do pensamento liberal. Segundo Constant (1985), é necessário "vigiar o desenvolvimento das faculdades nas crianças que a natureza confia à nossa afeição, tão esclarecida quanto forte, não necessitando da autoridade" (CONSTANT, 1985, p. 11). De acordo com o autor, o progresso da civilização requer autoridades que respeitem mais e que não exerçam uma supremacia arbitrária sobre os indivíduos. Para Constant (1985), existe o direito que a sociedade construiu de aceitar as leis, deliberar sobre seus interesses e ser parte integrante do corpo social do qual as pessoas são membros. Mas e a participação das crianças nessa sociedade como fica?

Quando se observa a realidade brasileira, o conceito de infância caracteriza-se com base na definição da faixa etária de 0 a 12 anos. Esse conceito é uma construção social que hoje permite enxergar a criança como sujeito de direitos. Essa construção segue um caminho histórico e não linear, repleto de novas perspectivas, avanços e retrocessos. Por exemplo, como se pode falar em

direitos digitais quando a sociedade brasileira ainda não garante o direito prioritário à alimentação infantil? E, nessa conjuntura, com base na violência de sua própria história, é possível deparar-se com crianças envolvidas em tráfico de drogas, exploração do trabalho infantojuvenil, prostituição infantil, violência sexual, abandono e maus-tratos físicos e psicológicos.

Quanto ao exposto, nem é necessário ir muito longe na história. Recentemente, toda a sociedade ficou chocada com a tragédia envolvendo crianças Yanomamis, revelada através de imagens nas redes sociais, em janeiro de 2023. Dados obtidos pela plataforma de jornalismo SUMAÚMA¹⁰, na região que abrange os estados de Roraima e Amazonas, onde vivem quase 30 mil Yanomamis, mostram que, nos últimos 4 anos, 570 crianças indígenas morreram em decorrência da fome, desnutrição e doenças como a malária e que possuem tratamento disponível.

As formas de educação e a proteção da infância fazem parte das decisões da sociedade mediante políticas públicas que lidam com a complexidade de concepções, controle e novas formas de poder. Essas políticas determinam os investimentos para a vida e a possibilidade de abandono à morte. Infelizmente, muitas vezes, as crianças são herdeiras de uma tradição que valoriza a informação e negligencia os corpos.

Ao longo do século XX, com o aumento da complexidade da sociedade, houve uma crescente compreensão da necessidade de ampliar a participação da população, incluindo a escuta das crianças nos processos de tomada de decisão que ocorrem nas diferentes esferas de poder das instituições. As políticas públicas tornaram-se um meio de combater as desigualdades e garantir a concretização dos direitos estabelecidos nas leis do país para proteger a infância.

¹⁰ Sumaúma – plataforma global de jornalismo feita a partir do olhar dos povos indígenas. Disponível em: <https://sumauma.com/nao-estamos-conseguindo-contar-os-corpos/> Acesso em: 15 fev. 2023.

A linguagem digital é um direito da criança, assim como todos os outros direitos, visando promover o pensamento crítico e servindo como uma ferramenta voltada para o bem coletivo. Como sujeito social, a criança precisa vivenciar diversas experiências seguras e protegidas de violência e abandono. A proteção das crianças é construída socialmente, buscando a cidadania e sua inserção na sociedade. Portanto, é necessário problematizar as concepções existentes porque a sociedade ainda tem muito a avançar na compreensão das crianças como sujeitos sociais únicos, ativos e com conhecimentos e características individuais que devem ser considerados no processo de proteção à infância.

As ideias sobre educação transformam-se por meio dos discursos presentes nas concepções de infância, que são construídas historicamente e regulam as interações e a forma como as crianças se relacionam, brincam, criam ou utilizam brinquedos, inclusive, em ambientes digitais. As tecnologias da informação e da comunicação trazem para o cotidiano outros objetos como tablets e smartphones, que acolhem a diversidade do conteúdo lúdico acumulado e fazem circular a tradição das brincadeiras infantis em novos formatos. Essas novas plataformas possuem abordagens construídas socialmente e representadas por práticas e ações voltadas às infâncias. Essas representações revelam as relações de poder que ocorrem na sociedade.

A partir das especificidades das infâncias e da influência da linguagem midiática, percebe-se que a tecnologia tem modificado a vivência das crianças com celulares, *tablets* e computadores, dessa forma, exigindo que famílias e educadores aprofundem-se nas novas formas de brincar, sem ignorar o rico repertório cultural. As mídias digitais têm impacto nas condições de vida das crianças e refletem fortemente as mudanças que elas vivenciam como atores sociais inseridos em um contexto. A interpretação dessas mudanças, para além de um desafio teórico, afasta-se de concepções transmissivas, controladoras ou espontaneístas.

Os dispositivos conectados à internet não são simples ferramentas de entretenimento para as crianças. Eles permitem adquirir conhecimento e informação e, sobretudo, são parte essencial da comunicação entre as pessoas na contemporaneidade. Perante tal cenário, este estudo argumenta sobre a necessidade de definir estratégias que promovam a proteção de dados, a justiça social e outros direitos fundamentais para o uso consciente das mídias digitais na infância. Esse processo está associado, em larga medida, ao acesso às novas tecnologias e à informação como forma de combater a manipulação de dados, as desigualdades sociais e as assimetrias de poder.

A pandemia de Covid-19, ao adentrar no Brasil, acelerou o processo de acesso às tecnologias, provocando dúvidas e reflexões. Nesse caminho, destaca-se a necessidade de construir estratégias para atender à educação das crianças e pensar em novas possibilidades de aprendizagem integral. Mesmo em tempos difíceis, de convivência com o isolamento social, as crianças, jovens e adultos não pararam de descobrir novas possibilidades em território, ou seja, continuaram adquirindo conhecimento onde estavam. Esse período de emergência, que se prolongou nos anos de 2020 e 2021, influenciou o percurso de muitos projetos de vida política, econômica e social, e, portanto, de vários estudos acadêmicos.

Apesar de não estarem fisicamente na escola, as crianças construíram aprendizagens, mesmo que não tenham recebido o programa formal da escola. Elas se desenvolveram a partir da sua relação com as experiências que seu meio forneceu, provocadas pelas interações com familiares e vizinhos. No período pandêmico, houve reestruturação das escolas, o que demandou investimentos em infraestrutura de atendimento. O tempo de uso e o acesso às tecnologias foram aumentados e acelerados também para os processos de aprendizagem das crianças. Contudo, esses processos foram negados para uma grande parte das crianças que não tem acesso à internet, não tem a possibilidade de um

adulto realizar a curadoria e mediação, ficando somente para a escola essa importante experiência.

Atualmente, muitos equipamentos ainda estão subutilizados por falta de formação e desconhecimento dos pais e educadores, sobretudo, no que se refere à segurança nos ambientes digitais. Os recursos tecnológicos potencializam a comunicação e o acesso à informação, porém ainda necessitam ser utilizados com critérios que nem sempre são claros.

As famílias demonstram desconhecer o assunto de segurança digital, porém têm medo de deixar as crianças na internet, mas não proibem ou acompanham a sua navegação pelas plataformas. Os pais apontaram não ter as habilidades necessárias para orientar sobre os riscos inerentes ao ambiente digital. Alguns familiares apresentam conhecimento digital menos sofisticado do que seus filhos e desconhecem sua experiência digital. Distanciam-se dessa responsabilidade de orientação pelas dificuldades em lidar com os aplicativos nas plataformas e também com a construção dos limites necessários ao tempo de permanência de seus filhos na internet. Não há um caminho, uma cartilha ou manual para normatizar como cada escola ou família deva utilizar seus artefatos tecnológicos. A cada dia, surgem novidades, um programa novo no canal digital ou aplicativo inédito no celular, coisas que atraem as crianças e possibilitam a construção de sua própria linguagem, assim, permitindo que elas se apropriem, reinventem-se e reproduzam o mundo digital que as rodeia.

Dessa forma, a escola e outros espaços privilegiados de informação necessitam provocar reflexões com a comunidade sobre a "criança digital" e as mudanças que ocorrem na estruturação de seu espaço-tempo, nas interações da vida social e, conseqüentemente, na cultura digital. Aprender sobre as linguagens de comunicação digital e a convivência nas redes sociais é mais do que urgente. Conversar sobre os jogos digitais, cinema, literatura e fotografia incentiva ações de proteção social em busca do uso ético, saudável e construtivo das mídias, com base nas relações sociais. Os educadores devem se fortalecer

para, cada vez mais, sair do campo da técnica e humanizar essas novas formas de interação.

A infância, enquanto categoria social, também se adaptou ao longo do tempo às demandas de sua época, alterando-se conforme as mudanças tecnológicas, políticas, sociais e econômicas. Quando se pensa na educação infantil, é fundamental direcionar o foco para a ampliação dos repertórios de vida social, espaços culturais e relações com o território. Dessa forma, as crianças precisam ser reconhecidas em seu interesse pelas mídias digitais que circulam nos aparelhos tecnológicos, chegam às salas de aula e aos espaços de convivência familiar e social.

Mais ainda, faz-se essencial analisar como realizar a mediação desse espaço virtual sem negar o acesso às crianças. Investir na cultura do diálogo e do cuidado para o fortalecimento dos valores éticos. Ações de proibição do uso de tecnologias na primeira infância não são eficazes, pois não promovem a troca de experiências que possibilitam o uso crítico e consciente dessas mídias. Cada instituição responsável pelo cuidado da infância, seja a família ou a escola, deve refletir sobre os limites diários de exposição à internet, as formas de controle parental nos sistemas operacionais e, principalmente, criar diálogos para compreender o que as crianças fazem quando têm um celular em mãos. Em conjunto, devem realizar a curadoria de materiais em busca de uma educação para os sentidos, diante da infinidade de sensações que podem ser oferecidas às crianças.

Esse avanço na seleção de conteúdo digital engloba múltiplas linguagens e marcas culturais. A produção de mídia digital aumenta a cada dia, porém, na maioria das vezes, é utilizada sem a devida criticidade. Nessas produções, encontram-se marcas da multimodalidade que evidenciam as intenções comunicativas e contribuem para a elaboração de significados. Ler, sob uma perspectiva crítica, implica que as crianças, por meio de experiências e

mediação de adultos, construam suas opiniões e percebam os sentidos atribuídos nos múltiplos textos imagéticos.

O território é um espaço relevante para o desenvolvimento da criança. Nele se revelam fragilidades e conflitos que interferem e são interferidos pela cultura material disponibilizada para as aprendizagens e para a rede de proteção. A integração dessa rede parte do princípio de que escola e comunidade formam um mesmo território. Os problemas da escola precisam pertencer ao território, e os problemas do território são refletidos e discutidos na escola. Cada uma das instituições do território precisa ter seu papel em destaque na proteção dos direitos das infâncias, pois nem sempre as crianças se encontram em um ambiente favorável ao seu pleno desenvolvimento. Quando a educação abre-se além dos muros da escola, possibilita-se a constituição de uma vida comum nesses territórios, criando possibilidades de superação das graves desigualdades que marcam a vida das crianças.

Quando se considera o acesso à tecnologia como um direito social a ser assegurado por todos, inclusive, para as crianças, a escola da infância pode ser um espaço estruturado para a garantia desse direito, criando ambientes nos quais os alunos conheçam, discutam e experimentem tecnologias adequadas às suas necessidades e ao seu modo de ser. Contudo, o acesso às propostas via internet se comprovou excludente. Dessa forma, faz parte desse processo denunciar os privilégios de determinados grupos em relação ao acesso a recursos materiais e simbólicos que perpetuam um sistema de opressão histórico, com isso, produzindo desigualdades que ainda são preservadas atualmente. Por conseguinte é preciso fortalecer o diálogo além dos núcleos da escola e da família a fim de comunicar estratégias e práticas coletivas que contribuam para o desenvolvimento de políticas públicas, uma vez que a escola e a família não podem desenvolver, sozinhas e isoladas, uma estrutura que possibilite proteção e transformação.

Mediante as diferentes vozes de adultos e crianças, esta pesquisa apontou a necessária problematização dos riscos cada vez mais complexos, como o excesso de exposição às tecnologias midiáticas e suas relações com o desaparecimento das brincadeiras tradicionais. No que se refere à proteção digital, o não reconhecimento da presença de crianças nessas novas estruturas de poder gera invisibilidade para a elaboração e implementação de políticas públicas para as infâncias. Portanto, são necessários a formulação e o acompanhamento de políticas públicas a partir do conceito de cultura digital humanizada e acessível para as crianças, com o compromisso de interação e fortalecimento de todos os responsáveis pelas infâncias. Essas ações devem promover orientações e incentivar temas como o tempo de exposição às mídias, conteúdos apropriados para as crianças, monitoramento e controle parental, isolamento social provocado pelo excesso de exposição às telas, regras sociais para o uso da internet, violência virtual como discriminação, intolerância ou ódio, e abandono digital.

Ao lado das características e dos traços individuais de cada território, vale elencar os princípios comuns para o uso de tecnologias que provoquem a criança a desafiar as ferramentas e a desafiar-se, quais sejam: experiência criativa, diversidade de mídias, pluralidade cultural, ampliação de repertório cultural, multiletramentos e segurança digital. Nesse contexto, poderá ser ainda mais valioso o desenvolvimento de ações que permitam às crianças, por exemplo, compreenderem as práticas da publicidade, sobretudo, no ambiente digital.

Na primeira infância, as crianças estão em pleno desenvolvimento, sendo, portanto, muito mais vulneráveis aos estímulos persuasivos e aos seus efeitos. A busca é por um olhar mais crítico, e não pela possibilidade de controlar as atividades, quantidade de cliques, acesso e o tempo de permanência em frente à tela, principalmente quando envolve a formação de crianças para uma nova geração. Os alertas não são novos e, sem dúvida,

conversar com as crianças sobre o que fazem e veem na internet é o primeiro passo para uma vida digital mais segura e saudável.

Vale ressaltar, ainda, a pertinência de construir um debate contínuo e interdisciplinar com todas as ciências em diferentes instâncias que pensam a educação e o desenvolvimento infantil. Nesse espaço de reflexão e formação, podem acontecer conversas sobre cultura digital na primeira infância, a partir da educação, da cultura, da saúde, da comunicação, da sociologia, entre outras áreas, pensando-se em como as mídias influenciam as crianças desde bem pequenas. Sem colocar a responsabilidade de sua própria proteção e de acordo com sua faixa etária, as crianças podem analisar criticamente o conteúdo em que estão imersas, detectando desinformação, preconceito e outros riscos aos quais estão expostas, com a supervisão e orientação dos adultos.

Os aplicativos e redes sociais revelam falhas em sua política de utilização. Apesar de existir uma idade mínima para que os indivíduos possam utilizar as plataformas, como o YouTube (13 anos), é evidente que não há uma gestão e muito menos orientação nesse aspecto. Muitas crianças já possuem uma conta no dispositivo por meio do qual acessam a plataforma, mesmo que não tenham a idade legal para fazê-lo. Ou, então, acessam o conteúdo digital pelos perfis de seus familiares, gerando contato com conteúdo ainda mais inadequado para sua idade. Em uma reflexão contínua, ressalta-se a falta de diretrizes que regulamentam e orientam o uso das tecnologias como forma de lazer, aprendizagem e acesso à cultura digital a fim de garantir um ambiente seguro e propício para o desenvolvimento infantil. Além disso, foi perceptível a ausência de espaços de formação entre famílias, educadores, comunidade e organizações governamentais a partir das vozes das crianças.

No decurso desta pesquisa, tornou-se necessário pensar na representação da cultura digital mais próxima da cultura brasileira. Por isso, é fundamental que haja um debate aprofundado na sociedade sobre o acesso à internet, diversidade de materiais e a qualidade da experiência digital. Em meio

aos desafios que a tecnologia (ou a falta dela) impõe, é preciso perceber as crianças como sujeitos de seus tempos, para que o "inédito viável" freiriano se concretize como resultado dessa dialética entre o possível e o restrito.

Ademais, a pesquisa demonstrou que é importante colocar a criança no centro dessa discussão como participante do processo investigativo. Escutar as crianças é também escutar a si mesmo e a própria sociedade, em um movimento de aproximação e afastamento. Dessa forma, destaca-se a pesquisa com crianças como um caminho para enfrentar a invisibilidade científica desses segmentos da sociedade. Logo, ter um olhar investigativo sobre as experiências infantis, inclusive, no que tange à experiência virtual, é compartilhar inquietações e buscar possíveis soluções. Por isso, os educadores e os familiares precisam estar atentos às crianças e como cada núcleo familiar ou escolar tem lidado com essas tecnologias emergentes e o espaço que a cultura ocupa nesses novos ambientes.

Todavia, ao analisar as diferentes narrativas dos sujeitos da pesquisa, percebeu-se pouca escuta das crianças na construção dessa cultura digital e em suas possibilidades. Dessa perspectiva, identificou-se a necessidade de problematizar tais concepções e suas mediações, porque os adultos ainda têm muito a avançar para compreender as crianças como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Por isso, o caminho a percorrer está relacionado à criação de debates sobre as culturas da infância, com o escopo de refletir no que concerne aos vários pontos de vista, desse modo, percebendo as concepções e questionando padrões de beleza, segurança, consumo e sociedade encontrados na mídia.

As análises apresentadas neste estudo contribuem no sentido de esclarecer que a maioria das crianças já está imersa nos ambientes digitais de jogos e aplicativos encontrados em celulares, *tablets* ou computadores. Por isso, precisamos dialogar sobre a segurança na internet. Desse modo, o trabalho teórico e analítico sobre as mídias e a infância é também uma forma de questionar e compreender a sociedade em transformação, propondo novas

formas seguras de interação. Como a educação digital é contínua, o debate também deve acompanhar essas mudanças com a chegada de novas ferramentas e formas de comunicação.

Finalmente, esta pesquisa assume o compromisso de "honrar as crianças", destacando como imprescindível sua participação na decisão conjunta, pois elas são grandes conhecedoras das mídias digitais no universo infantil e podem engajar-se em sua própria aprendizagem quando são orientadas pelos adultos e pares avançados. Para isso é importante valorizar suas narrativas e refletir sobre como influenciam sua formação a cada nova experiência digital. Propõem-se, nesse sentido, caminhos éticos para a produção de mídias digitais, pautados no reconhecimento da diversidade, da igualdade e da inclusão, visando ampliar o repertório de práticas que possibilitem a descoberta, a experiência, a criação e a participação das crianças na linguagem midiática.

Por conseguinte é essencial pensar em políticas públicas de proteção às crianças diante do controle, da homogeneização e da disciplinarização dos corpos (biopoder). Para tanto, torna-se imprescindível deixar no passado a invisibilidade da infância e olhar o mundo a partir do ponto de vista das crianças na brincadeira e na interação. Assim, elas criam cultura, inclusive, a digital, modificam os espaços, compreendem os signos e significados ao seu redor e, principalmente, subvertem a ordem, produzindo uma nova história; e, portanto, constituem-se sujeitos que atuam sobre o contexto vivido e experienciado. Posto isso, augura-se que a educação seja o atrito da denúncia e a voz para esperar uma cultura digital mais humanizada e democrática.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo-Infância: Exercícios tensos de ser criança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 23-54

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo Infância: Exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012

BRASIL. Lei Federal nº 13.257, de 8 de março de 2016, **Lei do Marco Legal da Primeira Infância**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (PNE)**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014. **Lei do Marco Civil da Internet**. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 01 mai. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BICK, Vanice Teresinha *et al.* As influências da mídia no desenvolvimento infantil. **Revista Psicologia em Foco**, [S.l.], v. 5, n. 5, p. 101-115, jul. 2013.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CONSTANT, Benjamin. Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos. **Revista Filosofia Política**, Porto Alegre, n. 2, p. 9-25, 1985.

EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do caos**. São Paulo: Vestígio, 2019.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 205-245

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

KAZTMAN, Ruben.; RETAMOSO, Alejandro. Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. *In*: RIBEIRO, L.C.Q.; KAZTMAN, R. (Eds.). **A cidade contra a escola. Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro:

Letra Capital, FAPERJ, IPPES, 2008. 367p. 245-279.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PLANO Nacional da Primeira Infância (Pnpi): 2010-2022 | 2020-2030 / Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. 2. ed. Revista e atualizada. Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3upRNZM>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RIBEIRO, Darcy **Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

SANTOS, Laymert Garcia. Demasiadamente pós-humano: entrevista com Laymert. Garcia dos Santos. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 72, jul. 2005. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-33002005000200009>. Acesso em: 30 out. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008. 17-39

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª. Modernidade**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

RECEBIDO EM: 31/08/2023

PARECER DADO EM: 25/09/2023