

CADERNOS DE COMUNICAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

# **PAIS E EDUCADORES ENTRE O GRANDE E OS PEQUENOS MUNDOS: CRIANÇAS, TEMPO LIVRE E TECNOLOGIAS DIGITAIS**

BENEDITO DIELCIO MOREIRA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO  
CUIABÁ, MATO GROSSO, BRASIL  
DIELCIOMOREIRA@YAHOO.COM.BR

GRACIELLY GOMES  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO  
CUIABÁ, MATO GROSSO, BRASIL  
GRACIELLYSGOMES@GMAIL.COM

[HTTP://DX.DOI.ORG/10.5902/2316882X31825](http://dx.doi.org/10.5902/2316882X31825)

## PAIS E EDUCADORES ENTRE O GRANDE E OS PEQUENOS MUNDOS: CRIANÇAS, TEMPO LIVRE E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Resumo: Este artigo discute o tempo livre, a socialização e o papel da imaginação para o desenvolvimento de crianças e adolescentes e para o fortalecimento do potencial criativo, assim como a inserção das mídias digitais no universo infantojuvenil, dos jogos e do faz de conta. Aborda os novos modos de fazer comunicação e sua intervenção na cultura, e as práticas culturais intervindo nos modos de comunicação.

Palavras-chave: Criatividade, Tecnologias Digitais, Infância, Tempo Livre, Cultura.

## PADRES Y EDUCADORES ENTRE EL GRANDE Y LOS PEQUEÑOS MUNDOS: NIÑOS, TIEMPO LIBRE Y TECNOLOGÍAS DIGITALES

Resumen: Este artículo discute el tiempo libre, la socialización, la hoja de la imaginación para el desarrollo de los niños y para el fortalecimiento de su potencial creativo, así como la inserción de los media digitales en el universo infantil, de los juegos y las fábulas. Aborda la presencia de los modos de hacer comunicación y su intervención en la cultura, y las prácticas culturales actuando en los modos de comunicación.

Palabras clave: Creatividad; Tecnologías Digitales; Infancia; Tiempo Libre; Cultura.

## PARENTS AND EDUCATORS BETWEEN THE GREAT AND THE SMALL WORLDS: CHILDREN, FREE TIME AND DIGITAL TECHNOLOGIES

Abstract: This article discusses free time, socialization and the role of the imagination for the development of the child and for the strengthening of its creative potential, as well as the insertion of digital media of the children's universe, of games and make-believe plays. It addresses the new ways of making communication and its intervention in culture, and the cultural practices intervening in the modes of communication.

Keywords: Creativity, Digital Technologies, Childhood, Free Time, Culture.

## 1 INTRODUÇÃO

Os meios de comunicação, em especial a partir do advento da televisão, se alojaram na infância<sup>1</sup> como parte do lúdico, das brincadeiras, da ocupação do tempo. Se antes as histórias contadas às crianças estavam nos livros infantis, na experiência dos pais, irmãos e adultos mais próximos, hoje estão também nos jogos digitais e nas redes sociais. A caminhada da criança e do adolescente em direção ao mundo adulto, também antes orientada principalmente pela família, amigos e instituições de apoio, como escola e igreja, é agora acompanhada e orientada de perto por ilustres atores midiáticos, famosos, às vezes até admirados, aceitos como íntimos do núcleo familiar, mas ao mesmo tempo seres estranhos cujas proposições são menos as de brincar juntos e mais as de entreter e entregar um produto cultural cujo valor está assentado na base da sociedade de consumo.

Essa nova configuração das histórias e os modos como são contadas, com absoluta força das técnicas de narrativas audiovisuais, traz definitivamente para o universo da infância a visibilidade de um “estranho casal”, no dizer de Caune (2014): a comunicação e a cultura. Embora a comunicação e a cultura sempre estivessem juntas, os processos interativos com as crianças no passado tinham um caráter mais interpessoal, na família, na vizinhança, nas escolas, de modo que os produtos da cultura narrados, experimentados e vivenciados nesse universo pareciam ser sempre parte natural de um viver, do estar vivo e conviver.

O surgimento do rádio, por exemplo, ampliou o número de vozes presente no campo da infância, mas também acelerou e potencializou a capacidade imaginativa, resgatou ao ouvido, ao modo de Wulf (2007), a importância que esse órgão sempre teve no sentido de pertencimento e equilíbrio. No rádio, a interação se fortalecia com a ativação da imaginação do ouvinte. Já a televisão, apesar de ser também um meio unidirecional,

---

1 Consideramos aqui nesse texto crianças e adolescentes vivendo o tempo da infância, ou pelo menos deveriam, pois infância é tempo de formação, de brincadeiras, de ludicidade e imaginação fértil. É certo que não há uma só infância nem uma só juventude. Assim como é possível encontrar infância interrompida, adultificada e estendida. Nesse texto, nos interessa menos confrontar uma definição e mais discutir a infância como um campo de ação pouco habitado pelos adultos mais próximos, especialmente no universo digital, onde crianças e adolescentes pavimentam, eles próprios, os seus caminhos virtuais.

com poucas possibilidades interativas, traz imagens prontas (KERCKHOVE, 2009), inibindo assim o telespectador de ter a possibilidade de ele próprio construir com sua história de vida e contexto social os contornos da narrativa, um processo possível de ser subvertido pelo uso criativo das mídias digitais. Reside aí, talvez, a principal razão do encantamento das crianças, e não somente elas, com os aparatos tecnológicos de informação e comunicação: a possibilidade de fazer, de intervir, de criar, recriar e remontar histórias, resgatar a ludicidade e a potência imaginativa. Assim, crianças e adolescentes, com a naturalidade de quem vivencia e experimenta a força da cultura popular, lançam-se na comunicação mediada, assumindo as novas práticas do fazer comunicativo e intervindo de modo decisivo em seu próprio universo cultural.

Se por um lado a imaginação é reativada pelas possibilidades tecnológicas, por outro adultifica mais precocemente as crianças, que se veem em jogos e em circunstâncias completamente alheias ao tempo da infância e da adolescência. Em outro momento, foi discutido que um dos maiores desafios postos à sociedade é o acompanhamento das crianças em sua caminhada rumo ao mundo adulto, algo que hoje não mais pertence exclusivamente aos pais, às escolas, aos parentes e vizinhos, mas também aos atores e celebridades dos mundos mediados pelas tecnologias (MOREIRA, 2015).

Esse texto, portanto, parte das discussões sobre tempo livre e poder imaginativo presentes nos diálogos dos jogos e das brincadeiras infantis para avançar em direção ao papel da escola no letramento digital e na escuta das narrativas das crianças, especialmente aquelas surgidas do uso das tecnologias digitais. A partir da discussão sobre a infância mediada e a sua inserção no mundo da cultura pela comunicação e a intervenção na própria comunicação pela prática sociocultural, busca-se reconhecer que, diante da onipresença das máquinas, das mídias e das informações, praticar a escuta, brincar junto e assumir a coautoria de novas narrativas significa participar ativamente de um mundo infantil que parece, cada dia mais, escapar aos olhos dos adultos mais próximos.

## **2 INFÂNCIA E CRIATIVIDADE: O ÓCIO ENQUANTO INSUMO À PRÁTICA CRIATIVA**

Quando tratamos de infância e adolescência remetemos de imediato às brincadeiras, ao ócio e ao tempo livre. Esses três elementos são componentes cruciais na discussão da atual cultura infantojuvenil. Se recapitularmos momentos históricos anteriores iremos observar uma sociedade em que não havia, por exemplo, o reconhecimento do sentimento de infância. Ariès (1978) discute os modos como o sentimento de infância não eram como tal reconhecidos em determinados períodos históricos. Segundo o autor, a ausência desse sentimento não significava o abandono ou o desprezo pelas crianças, ou seja, “o sentimento da infância não significa o mesmo que a afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1978, p.99).

Para esse autor, os encantos advindos da maneira de ser das crianças sempre foram percebidos pelas mães e avós como cativantes. Mas, ainda assim, esse sentimento pertencia aos múltiplos sentimentos não expressos. O primeiro sentimento de infância teve início no meio familiar e se estendeu aos demais setores sociais, gerando novos sentimentos baseados na regulação do primeiro. Segundo Ariès (1978), a “papa-ricação” se instaurou como primeiro sentimento de infância, ainda no seio familiar. Já o segundo sentimento, externo ao convívio familiar, veio dos eclesiásticos e de “um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado pela infância” (ARIÈS, 1978, p. 105). Para eles, conta o autor, crianças não eram “brinquedos encantadores”, mas “frágeis criaturas de Deus”, e por isso deveriam ser disciplinadas e protegidas. Embora cultivado externamente, esse sentimento foi assumido pela família.

A partir de então, a infância passou a ser percebida socialmente como uma fase de formação, em que se deve possibilitar o desenvolvimento da personalidade, bem como de suas habilidades sociais, físicas e cognitivas, despertando, assim, a necessidade de considerar a criança como um ser humano munido de especificidade expressiva, em condições de criar e se expressar. Em grande parte das situações, essas relações são desenvolvidas por meio do brincar: o envolvimento das crianças com atividades lúdi-

cas que estimulem sua capacidade criativa, atua como elemento fortalecedor do seu desenvolvimento psíquico (VYGOTSKY, 2007; FROEDE, WOLTZ, SOUZA E MONTEIRO, 2013). Para esses autores, as atividades lúdicas entre colegas, nas quais criam-se realidades a partir de situações imaginadas, favorecem e “potencializam o desenvolvimento psíquico” de crianças e adolescentes (FROEDE, WOLTZ, SOUZA E MONTEIRO, 2013, p. 24).

Wulf (2013, p.147-148), por sua vez, acrescenta que “no jogo o indivíduo exterioriza e expande seu repertório de ação. Há uma expansão de seus sentimentos, habilidades e oportunidades”. Para o autor, a criança é capaz de jogar em conjunto, a partir de uma noção objetiva, de maneira que ocorra a aquisição de valores e princípios de organização, interligados em ações miméticas. Estar junto, em grupo, é também uma característica da adolescência. “Essa repetição em jogos, rituais e outras atividades sociais inscreve esses elementos adquiridos no corpo e, portanto, os processa na *memória corporal*” (WULF, 2013, p.149). Entende Vygotsky (2007, p.93), que no convívio social e no aprendizado cultural “a criança observa condutas, apropria-se de valores e significados, compondo um repertório das regras que tecem os diversos papéis sociais” e apresenta também o brincar como uma grande fonte condensada de desenvolvimento da criança, por possibilitar que ela se veja para além de sua realidade. Ao brincar com um pedaço de madeira numa poça de água a criança projeta seu potencial imaginário nesse objeto, tornando-o, por exemplo, um navio que navega em um sombrio mar de monstros numa batalha naval. Outras vezes o navio se converte em um grande avião, em um dinossauro, em um caminhão, e assim por diante.

Há nesse processo de construção de sentimentos com relação ao valor da infância, assim como na interação proporcionada pelas brincadeiras entre crianças e entre adolescentes, uma intensa troca comunicacional e de aprendizado cultural. Ao tratar da relação da criança com o livro infantil, Benjamim (2002) argumenta que não são as ilustrações que saem das obras para ocupar a imaginação das crianças, mas, ao contrário, “a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que impregna do esplendor desse mundo pictórico” (BENJAMIN, 2002, p.69). Essa imersão tão presente na infância ganha uma nova dimensão com o uso das mídias digitais, inclusive entre os adultos.

Retomando a discussão a respeito do ócio e do tempo livre, Aquino e Martins (2007, p.488) argumentam que “a palavra ócio, derivada do latim *otium*, significa o fruto das horas vagas, de descanso e de tranquilidade, possuindo também sentido de ocupação suave e prazerosa, porém, como ócio abriga a ideia de repouso, confunde-se com ociosidade”. Esses autores defendem que apesar de muitas vezes os termos tempo livre e ócio fazerem referência ao mesmo fenômeno social, eles se opõem. Dumazedier (1979) conceitua tempo livre como o resultado da dupla liberação do trabalho e das obrigações domésticas do indivíduo.

Segundo Aquino e Martins (2007), por se tratar de um termo subjetivo, o ócio se caracteriza por sinônimo de uma ocupação desejada, resultado de uma escolha livre. Os autores chamam a atenção ao ressaltarem a importância de se considerar o significado atribuído pelos sujeitos que vivenciam a experiência do ócio. “Para se compreender o ócio, é necessário recuperar algumas informações sobre aspectos relacionados à sua essência: o jogo (lúdico), a festa, a criatividade, a participação voluntária, a satisfação, a felicidade, o autodesenvolvimento, a integração solidária etc” (AQUINO e MARTINS, 2007, p. 493). Para esses autores, o ócio se manifesta enquanto forma de expressão do indivíduo, de modo que suas subjetividades sejam externadas em sua vivência de ócio e conexão com o seu entorno e com a emotividade.

De Masi (2010, p.235) defende que “o ócio é necessário à produção de ideias, e as ideias são necessárias ao desenvolvimento da sociedade”. O autor ressalta a importância de educar os jovens ao ócio, de modo a estimular o potencial da mente criativa, ao mesmo tempo em que se motivam ações que fujam de atividades alienantes. “O ócio que enriquece é o que é alimentado por estímulos ideativos e pela interdisciplinaridade” (DE MASI, 2010, p.235). Aqui, no campo da criação, Ostrower (1978) entende também a criatividade como um potencial intrínseco ao homem, de maneira que o exercício desse potencial é uma de suas necessidades. Para a autora, a criatividade se apresenta em duas extremidades que compõem uma só conexão: “a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura” (OSTROWER, 1978, p.5). Kneller (1978), por sua vez, apresenta um contraste entre a criatividade e a inteligência. O autor define o pensamento criador como inovador, exploratório, aventureiro, intolerante a convenções e fascinado pelo inex-

plorado e indefinido, estimulado pela incerteza e risco. O pensamento não aberto ao novo é “cauteloso, metódico, conservador. Absorve o novo no já conhecido e prefere dilatar as categorias existentes a inventar novas” (KNELLER, 1978, p.19)

Para esse autor, a falta de criatividade está intrinsecamente relacionada ao estado do indivíduo posicionar-se, não permitindo abertura à experiência, pois, segundo Kneller, a criatividade é evidenciada por flexibilidade mental, acompanhada pela veemência de interesse, bem como a repetição e diversificação de abordagem. Kneller ressalta que a criatividade integra componentes de jogo intelectual, contudo a abertura e flexibilidade representam suas principais características, muito além da euforia. Para ele, o criativo explora novas ideias “pelo prazer de explorá-las, brincando com elas para ver aonde conduzem. Esse traço está ligado à fluência. Quem é criativo naturalmente brinca com ideias porque as produz em maior número que os indivíduos comuns” (KNELLER, 1978, p 82).

Retomando desse ponto, das experiências com a criatividade, Winnicott (2007) ressalta a importância de observar a criança no brincar e registrar sobre essa ação em si. Ainda assegura que cada indivíduo se revela por meio da criatividade vivenciada no brincar: “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (WINNICOTT, 2007, p. 80). Goleman, Kaufman e Ray (1992, p.27) acrescentam que “a criatividade começa pela afinidade com alguma coisa. É como apaixonar-se”. Segundo esses autores, a compreensão sobre a criatividade nos leva ao entendimento que o fascínio inicial de uma criança a respeito de uma atividade é o que a encaminha para uma vida criativa. “Esse interesse espontâneo induz a criança a esforços contínuos e experiências diretas que promovem a perícia, seja ela no piano, na pintura ou na arquitetura” (GOLEMAN, KAUFMAN e RAY, 1992, p. 50) Entretanto, os autores ressaltam que esse interesse dado como curiosidade natural da criança representa apenas um grupo percentual do todo. “Quanto mais aprendemos sobre criatividade, mais fica claro que o fascínio inicial da criança por uma determinada atividade é o que prepara o caminho para uma vida criativa” (GOLEMAN, KAUFMAN e RAY, 1992, p. 50).



### 3 PRAZERES E DESPRAZERES DO BRINCAR

O prazer representa o principal ingrediente no desenvolvimento da criatividade. A satisfação em realizar determinada atividade de modo criativo deve ser considerada tão importante quanto a necessidade instituída de “fazer certo”. Para Goleman, Kaufman e Ray (1992), a alegria tem peso superior à perfeição quando se trata da criatividade. A repetição cometida pelas crianças no desenvolvimento de uma atividade é o que levará sua prática ao aperfeiçoamento. “Quando a criança poder explorar um amplo leque de atividades, sentimentos e talentos em formação, tem maior possibilidade de manifestar-se” (GOLEMAN, KAUFMAN e RAY, 1992, p. 65).

Froede, Woltz, Souza e Monteiro (2013) chamam a atenção para o fato de o brincar nem sempre se tratar de uma atividade prazerosa, de modo que não seja recomendada a definição de brincadeira sempre como uma atividade de prazer, e, nesse contexto, conseqüentemente, uma atividade criativa. Vygotsky (2007) acrescenta que “os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança” (VYGOTSKY, 2007, p. 107). Em concordância, Goleman, Kaufman e Ray (1992) classificam a competição como um bloqueador da criatividade, dado que “consiste em colocar a criança na contingência desesperada de vencer ou perder, quando apenas um galgará o topo. Deve-se consentir que a criança progrida em seu próprio ritmo” (GOLEMAN, KAUFMAN e RAY, 1992, p. 54).

Goleman, Kaufman e Ray (1992) apresentam ainda o tempo como um dos maiores vilões da criatividade. Os autores refletem acerca do modo como esse problema se encontra enraizado em nossa cultura de forma traiçoeira, que poucos percebem suas implicações. Tratando-se de criatividade na infância, os autores consideram um fato grave a privação desse tempo. “Se a motivação intrínseca é uma das chaves para a criatividade da criança, o elemento principal de seu cultivo é o tempo: tempo livre para que ela saboreie e explore uma dada atividade ou material, tornando-os coisa sua” (GOLEMAN, KAUFMAN e RAY, 1992, p. 54). O tempo converte-se então, para as crianças, segundo Froede, Woltz, Souza e Monteiro (2013), em espaços lúdicos, por onde fluem os mundos imaginários. Os autores chamam a atenção para a importância e necessidade de espaços lúdicos que pertençam à realidade da criança, pois reside aí o desenvolvi-

mento de seu potencial imaginário, espaço onde possam ser estimuladas a imaginação e a atividade autônoma. “Através das brincadeiras é possível visualizar que o mundo imaginário infantil influencia o mundo real da criança e que o mesmo acontece no inverso” (FROEDE, WOLTZ, SOUZA E MONTEIRO, 2013, p. 30)

O estudo “Buenos Días Creatividad”<sup>2</sup>, realizado pela Fundación Botín, em 2012, abordou questões relacionadas aos aspectos influenciadores no ensino criativo, o papel da família no desenvolvimento criativo da criança, a criatividade e o desenvolvimento infantil na sala de aula, e tópicos relacionados aos espaços públicos que favorecem o potencial criativo de pessoas e comunidades. Esse estudo revelou que a inclusão de uma educação com acentuada presença de artes na infância tende a aumentar em 17,6% as chances de um futuro ingresso no ensino superior e a entrada no mercado de trabalho com êxito. Em contrapartida, a ausência de atividades criativas pode aumentar em cinco vezes a possibilidade de um jovem, com idade superior a 26 anos, ser dependente de ajuda financeira ou necessitar de assistência pública.

Ainda foi apontado pelo estudo que a ligação de crianças com atividades criativas tem reflexos no seu futuro, sendo possível o aumento em 15,4% das chances de se engajarem em trabalhos voluntários; apresenta o aumento em 8,6% na probabilidade de criarem amizades mais sólidas no decorrer da vida; eleva em 20% a importância do voto para os jovens, e ainda reduz em 10% as chances de um jovem ser encontrado sem ocupação, seja em estudos ou trabalho. Já em 2014, a mesma Fundación Botín divulgou um novo relatório intitulado “Artes y Emociones que potencian la creatividad”<sup>3</sup>, com o objetivo de elevar a conscientização acerca da relevância das atividades criativas na formação e desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, por meio das práticas artísticas. Teve por finalidade a análise das influências das artes (artes plásticas, cinema, dança, literatura, música e teatro) nas nossas emoções e sua contribuição em nossa imaginação e capacidade de criação. Esse estudo revelou que o contato direto

---

2 [https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed\\_uploads/EDUCACION/creatividad/buenosdiascreatividad.pdf](https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/buenosdiascreatividad.pdf). Acesso em 17/02/2018.

3 [https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed\\_uploads/EDUCACION/creatividad/artes%20y%20emociones%202014/2014%20Informe%20Creatividad%20ES.pdf](https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/artes%20y%20emociones%202014/2014%20Informe%20Creatividad%20ES.pdf). Acesso em 17/02/2018.

com as artes reduz em até 76% os riscos de doenças como Alzheimer em pessoas com idade superior a 75 anos, e também contribui no desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos na fala e no idioma.

Helga Zeiher (2004), ao discutir a relação tempo e cotidiano infantil, resalta que para a sociologia da infância interessa mais como as crianças vivem e como a infância se efetiva. A preocupação central não é, em especial, com “problemáticas pedagógicas”, mas sim tanto com o que os adultos esperam das crianças ou “querem o que as crianças façam” como com o que elas próprias fazem. Para a autora (2004, p. 175), que pesquisa o cotidiano de crianças berlinenses e acompanhou dois casos de crianças de dez anos em diferentes bairros da capital alemã, “as crianças quando brincam juntas produzem entre elas, no decorrer do tempo, um modo de encontrar-se em determinados lugares em tempos igualmente determinados”. Esse agendamento, tornado possível em cada situação por conta das condições sociais dos envolvidos, pertence às crianças, à maneira como organizam seu tempo, está orientado por “pressupostos, que são próprios de cada pessoa, tem raízes na experiência, da sua vida até aquele momento, nas suas capacidades, nos seus motivos, nos seus objetivos” (ZEIHER, 2004, p.175).

A partir das discussões apresentadas até aqui, pode-se reconhecer a importância do tempo livre, do ócio, da socialização e autonomia das crianças e dos adolescentes para que sua criatividade e desenvolvimento ocorram. Concordamos então que a realização de uma atividade criativa pertence ao caráter da autonomia e livre escolha, muito embora, como discutem Goleman, Kaufman e Ray (1992), o modo como a restrição de escolhas é feito nos espaços de socialização e brincadeiras pode afetar negativamente a criatividade de uma criança, bem como o controle excessivo, a pressão, a vigilância, a avaliação, o uso de recompensas, além da competição já mencionada anteriormente. Na infância a criança e adolescente não possuem obrigações domésticas ou ligadas ao trabalho, pelo menos não deveriam, de modo que o tempo, fora da escola, está propenso à destinação de atividades voluntárias de caráter lúdico, fazendo com que o brincar aconteça como insumo à criatividade. A prática criativa possui reflexos em longo prazo que ultrapassam os limites da infância. Os resultados da orientação infantojuvenil quanto às atividades que irão desenvolver no seu tempo ajudarão a determinar o tipo de adulto que a criança ou adolescente irá se tornar.

## 4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA INFÂNCIA

No atual mundo movido pelas tecnologias, a criança e o adolescente têm ao seu dispor uma infinidade de aparelhos eletrônicos conectados à internet, que tendem cada vez mais a substituir os tradicionais brinquedos, dos menores aos maiores. A brincadeira, em outro momento mais prazerosa quando desenvolvida em conjunto com outras crianças, cede espaço aos jogos *online*, muitos deles em que são dispensáveis a presença de alguém, ou em outros requerida uma presença virtual. O envolvimento com a cultura tecnológica reconfigura os modos de brincar, assim como o mundo de ilimitadas possibilidades virtuais também reconfigura o cenário da comunicação no mundo das brincadeiras. Esse contato tecnológico provoca a criatividade, por sempre apresentar algo novo, que foge da realidade física cotidiana. Um aplicativo com novas funcionalidades desperta o interesse em conhecer e manusear, de buscar os limites programados.

As correntes de informações acessadas por meio de um *tablet*, por exemplo, são muito superiores ao conjunto de informações com as quais pode-se ter acesso na realidade *off-line*. Alteram-se os requisitos e as regras do jogo. Contudo, esse cenário nos leva a refletir acerca dos caminhos percorridos por crianças e adolescentes em suas estadas virtuais. O brincar só, ou com o outro virtual, adquire novas características advindas da cultura eletrônica e nos levam a questionar o destino delegado ao novo e ao constante fluxo de novas informações recebidas a todo momento; ao entendimento acerca da relevância do acesso constante ao universo *online*. A questão aqui reconhecida como crucial na formação de crianças e adolescentes é menos o que fazem no tempo livre com as tecnologias e mais o que a escola não faz para participar ativamente desse processo.

David Buckingham (2008) reconhece a existência de um hiato entre o uso de tecnologias digitais nas escolas e as práticas das crianças fora da sala de aula, no espaço do considerado tempo livre. A isso o autor chama de “divisor digital”. Para ele, apesar do acesso aos aparelhos digitais e a facilidade de encontrar diferentes conteúdos, isso não significa que as crianças e adolescentes realizam esse processo com igual propriedade, ou seja, são verificáveis as desigualdades nas competências. Mais ainda, o uso das tecnologias fora da escola tem mais relação com a cultura popular e muito pouco com aquilo que conhecemos como “aprendizagem escolar”. Afora isso, diz Buckingham, o uso das tecnologias nas escolas é

limitado, muito distante da habilidade tanto de manuseio quanto de curiosidade por coisas novas. De fato, pudemos constatar a ausência do novo e do estímulo à curiosidade e à imaginação ao desenvolver por dois anos em escolas rurais e urbanas um projeto de letramento digital voltado para o conteúdo escolar e saberes populares, denominado “Educomunicação, Ciências e Outros saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias”,

Argumenta ainda Buckingham que historicamente a escola sempre evitou a presença da cultura popular no espaço escolar. Para ele, isso também é parte do “divisor digital”, pois amplifica o que ele chama de “disjunção histórica”, ou seja, amplia-se a distância entre a cultura escolar e a cultura cotidiana de lazer. É certo que há uma ideia já fundada de que aquilo que ocorre fora da escola é uma questão que envolve a família, cabendo à instituição escolar administrar e cuidar daquilo que é oferecido intramuros. No entender do autor, considerar e avaliar o que ocorre fora da escola significa se envolver com a cultura popular. Parafraseando Umberto Eco, para quem antes do ensino pela televisão é preciso ser ensinado a usar a televisão, Buckingham defende que é preciso preparar os alunos para compreender o universo digital, é preciso também capacitá-los a caminhar pelo universo digital.

Isso significa dizer que não há neutralidade em nenhuma tecnologia, há por certo uma materialidade (GUMBRECHT, 2010) nos meios de informação que direcionam nossas práticas e nos envolvem como se os jogos interativos digitais fossem naturais, tais como são as vivências presenciais. Educar para as tecnologias digitais, para as mídias, entende Buckingham, é avançar para questões que envolvem “produção, linguagem, público, tendenciosidade, autoridade e ideologia”. Douglas Rushkoff (2010) vai mais além. Diante da irreversibilidade das mídias digitais no universo infantojuvenil, aprender a programar uma máquina é enfrenta-la no campo do maquínico e vencê-la. Para ele, não fazemos TV, assistimos, “enquanto o povo ouve, os rabinos leem; o povo lê, enquanto aqueles com acesso à imprensa escrevem; hoje nós escrevemos enquanto a nossa tecnoelite programa” (RUSHKOFF, 2010, p.15). O risco maior da atual situação, no entendimento desse autor, está justamente no fato de que a renúncia ao poder digital é “o mesmo que renunciar ao nosso poder coletivo emergente em favor das próprias máquinas”.

Sobre isso, temos sempre guardado um importante episódio para

lembrarmos que os mais novos não devem ser jamais subestimados em sua capacidade de encontrar soluções funcionais no universo digital. Se são capazes de buscar soluções no mundo digital quando um problema se mostra, são também capazes de planejar e construir eles próprios a solução. Certa ocasião, em uma escola rural, sem acesso à rede de internet, levamos um aplicativo para a edição de vídeos em celulares a ser transportado para os aparelhos dos alunos participantes via *bluetooth*, já que os aparelhos dos alunos não possuíam acesso à internet móvel. Como o tal aplicativo era demasiadamente pesado para os aparelhos dos alunos, a operação foi frustrada até um adolescente pedir emprestado um de nossos aparelhos para baixar um aplicativo, o que tornou possível a redução de nosso aplicativo à capacidade dos aparelhos receptores. E fez ele próprio toda a operação de transferência, para que pudéssemos então iniciar aquilo que realmente eles queriam fazer: materializar a imaginação em uma história audiovisual contada pelo celular. E nessas histórias eles participaram em grupos, com suas habilidades e virtudes, de um modo lúdico e colaborativo. Ao modo de Rushkoof, melhor seria se as crianças, além de encontrar respostas para problemas operacionais, fossem também capazes de vencer a máquina e criarem, elas próprias, as soluções tecnológicas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Há um tempo de criar, de soltar-se e entregar-se ao lúdico, às brincadeiras, ao novo, de ocupar o tempo conforme as relações pessoais estabelecidas, autonomia e circunstâncias sociais. E há sempre um tempo de julgar, de avaliar, o que pode também ser feito de modo divertido e criativo. Percebemos em nossos envolvimento com crianças, adolescentes e jovens no decorrer de várias pesquisas assentadas nas premissas da educação, que a rejeição pelas conversas com os pais, pelas narrativas das experiências dos mais velhos e socialização presencial estava menos no conteúdo das falas e mais no modo como os adultos requeriam esse envolvimento. Quando assumiram a autonomia, o conhecimento operacional e funcional de uma câmera, por exemplo, o jogo de superposições de imagens, as escolhas que poderiam fazer para contar o que gostariam de contar, e como se organizava um roteiro, os assuntos preferidos foram as narrativas familiares, as circunstâncias em que vivem, manifestações culturais, fábulas e lendas da região. Portanto, a vida concreta, as adver-

sidades, aventuras imaginadas e convivências foram os temas preferidos.

O universo digital, assim como o mundo *off-line*, oferece a todos uma infinidade de possibilidades lúdicas, informativas e formativas, mas os dois universos também expõem suas perversidades e abusos. Se no mundo *off-line* acompanhar de perto as crianças e adolescentes em seus processos de crescimento é uma necessidade e uma obrigação de pais e educadores, o mundo *online* requisita também igual procedimento. Por meio de seus aparatos móveis as crianças e adolescentes ouvem histórias, exercitam a imaginação, reconstroem cenários, conversam com seus amigos sobre o que fazem, onde trafegam, o que ouvem e veem. Parar e ouvir as narrativas das crianças é também brincar e conhecer por onde elas passam. Matsuda e Conte (2018), por exemplo, apostam nas possibilidades interativas que os livros infantis digitais poderão ter no processo de formação de leitores e de ocupação de tempo livre das crianças, embora defendam a necessidade de mais estudos para uma compreensão mais aprofundada desse novo modelo.

Alguns episódios importantes ocorridos na experiência de execução do projeto de Educomunicação citado anteriormente, sobre os quais ainda devemos inúmeras reflexões, mostram que quando crianças, adolescentes e jovens percebem um verdadeiro interesse dos adultos por aquilo que fazem, criam, sonham, imaginam e produzem, mostram-se igualmente interessadas naquilo que os adultos sabem e que podem ajudá-los a melhor compreender o que fazem. E aqui não estamos nos referindo a questões de funcionalidade de equipamentos e aplicativos. Isso aprendemos desde cedo que eles conhecem tanto ou mais do que nossa própria equipe de estudantes universitários da área de comunicação.

As reflexões sobre a imaginação solta, livre, despretensiosa, surgida nos jogos, no brincar e na socialização, podem parecer contrárias às ideias de Burkingham e Rushokoff sobre o educar as crianças e os adolescentes para dominar e vencer a máquina, mas não são. São dois momentos distintos. Quando os participantes do projeto começaram a criar, intervir, se ver no que produziam, as redes passaram a ser espaços de propagação de suas vidas, de conhecimentos e saberes, discussões e realidades. Ocorre que esse processo exige tempo para a escuta e para o brincar juntos. Requer uma mudança nos modos de ver e entender o envolvimento dos mais novos no universo digital. É certo que tempo e paciência são o que menos temos nesses conturbados processos de massificação de consumo

tecnológico e informativo.

Dizia-se antes que as crianças ficavam entregues à “babá televisão”: por certo um processo um tanto quanto passivo, nem sempre entediante para os mais novos. Já no aparelho digital há escolhas, intervenção, imersão, estar dentro, preferencialmente acompanhado de amigos do mundo *off-line*. Ao refletir sobre o uso que as crianças fazem dos restos de materiais de construção largados pelos adultos, Walter Benjamin (2002, p.58) compreende uma relação nova, “incoerente”. Para ele, com os restos residuais “as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande”. Temos uma noção desse grande e oceânico mundo virtual, mas sabemos muito pouco dos ainda estreitos, porém extensos caminhos presentes nos mundos virtuais das crianças e adolescentes. E não há como compreendê-los senão também habitá-los, viver junto, brincar junto, sonhar e imaginar juntos.



Referências

AQUINO, Cássio Adriano Braz; MARTINS, José Clerton de Oliveira. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 7, n. 2, 2007, p.479-500. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v7n2/13.pdf>. Acesso em Abril de 2018.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002.

BOTÍN, Fundación. **Artes y emociones que potencian la creatividad**. Santander: Fundación Botín, 2014.

BUCKINGHAM, David. Aprendizagem e cultura digital. **Revista Pátio**, ano XI, n. 44, Janeiro de 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/David\\_Buckingham3/publication/265564109\\_Aprendizagem\\_e\\_Cultura\\_Digital/links/551145edocf-20352196dc145.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David_Buckingham3/publication/265564109_Aprendizagem_e_Cultura_Digital/links/551145edocf-20352196dc145.pdf)

CAUNE, Jean. **Cultura e comunicação: convergências teóricas e lugares de mediação**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CLOUDER, C. **Buenos días creatividad!** Hacia una educación que despierte la capacidad de crear. Informe Fundación Botín. Santander: Fundación Botín, 2012.

DE MASI, Domenico; PALIERI, Maria Serena. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

FROEDE, C; WOLLZ, L. E. B; SOUSA, P. M. S. de; SOUSA, T. R. S. de; MONTEIRO, G. A. Percepções de Infâncias e do Brincar na contemporaneidade. **Perspectivas Online: Humanas, Sociais & Aplicadas**, v. 3, n. 8, 2013, p.23-34.

GOLEMAN, D; KAUFMAN, P; RAY, M. **O Espírito Criativo**. Editora Cultrix, 1992.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

KNELLER, George Frederick. **Arte e ciência da criatividade**. Tradução J. Reis. 13ªed. Ibrasa, 1978.

MATSUDA, Alice Atsuko, CONTE, Jaqueline. O livro digital infantil: análise do livro-aplicativo. **Texturas**, v. 20, n. 42, 2018, p. 83-105. Disponível em: [www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/3583/2780](http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/3583/2780).

MOREIRA, Benedito Dielcio. Participar com os jovens e adolescentes da experiência de aproximação com o mundo adulto: o desafio da Educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, Sedes, v. 36, n. 133, 2015, p. 1137-1158. Ver em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000401137&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000401137&script=sci_abstract&lng=pt).

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUSHKOFF, Douglas. **As 10 questões essenciais da era digital**: programe o seu futuro para não ser programado por ele. São Paulo: Saraiva, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT D. Conceitos contemporâneos de desenvolvimento: adolescente e suas implicações para a educação superior. In: WINNICOTT D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WULF, Christoph. **Homo Pictor**: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo: Hedra, 2013.

WULF, Christoph. O Ouvido. **GHREBH – Revista de Comunicação, cultura e Teoria de Mídia**. Journal of Communication, culture, and media Theory. n. 9, p.56-67. São Paulo: Março de 2007. In: <http://revista.cisc.org.br/ghrebh9/artigo.php?dir=artigos&id=WulfPort>.

ZEIHER, Helga. O tempo no cotidiano das crianças. In: BONDIOLO, Anna (Org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudos de caso. São Paulo: Cortez, 2004, p. 173-189

## **Benedito Dielcio Moreira**

Doutorado em Educação pela Universität Siegen - Alemanha. Mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo - USP. Graduado em Jornalismo.  
E-mail: dielciomoreira@yahoo.com.br

## **Gracielly Gomes**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da UFMT. Graduada em Publicidade pela Universidade Federal de Mato Grsso - UFMT.  
E-mail: graciellysgomes@gmail.com

RECEBIDO EM: 26/03/18

ACEITO EM: 26/05/18