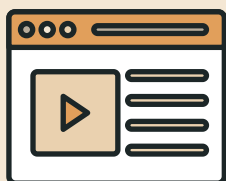


Infâncias e Juventudes:



Redes Digitais, Consumos e Letramentos

Redes Digitais
Redes Digitais
Redes Digitais



Carina Flexor (UnB)
Beatriz Beraldo (UnB)
Olira Saraiva (UEG)
Armando Malheiro (UPorto)
(Orgs.)

Infâncias e Juventudes:

Redes Digitais, Consumos e Letramentos

Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Comunicação

Organização: Carina Flexor, Beatriz Beraldo, Olira Saraiva e Armando Malheiro

Projeto Gráfico e diagramação: Luciano Mendes

Revisão Final: Carina Flexor e Beatriz Beraldo

Comitê Editorial

Antônio Machuco Rosa – Universidade do Porto/Portugal

Fernanda Ribeiro – Universidade do Porto/Portugal

Maria Elisa Cerveira – Universidade do Porto/Portugal

Vasco Ribeiro – Universidade do Porto/Portugal

Dados Internacionais de Catalogação-na-Fonte (CIP)

F619i

Infâncias e Juventudes: Redes Digitais, Consumos e Letramentos /
Organização: Carina Flexor, Beatriz Beraldo, Olira Saraiva, Armando Malheiro. -
1. ed. - Portugal: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2026.

182 p. : il., color ; e-book.

ISBN 978-989-9370-04-3

DOI 10.21747/978-989-9370-04-3/inf

1. Infâncias. 2. Juventudes. 3. Cultura digital. 4. Comunicação digital. 5.
Educação midiática. 6. Letramento digital. I. Beraldo, Beatriz. II. Saraiva, Olira. III.
Malheiro, Armando. IV. Título.

CDU 316.77:004.738.5

Ficha catalográfica elaborada por Priscila Machado Diniz CRB - 1 / 3203

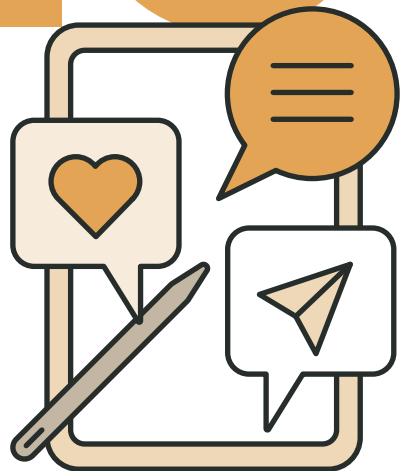
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio sem a autorização prévia e por escrito do autor. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/g8) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal Brasileiro.

Infâncias e Juventudes:

Redes Digitais, Consumos e Letramentos

Carina Flexor (UnB) **(Orgs.)**
Beatriz Beraldo (UnB)
Olira Saraiva (UEG)
Armando Malheiro (UPorto)

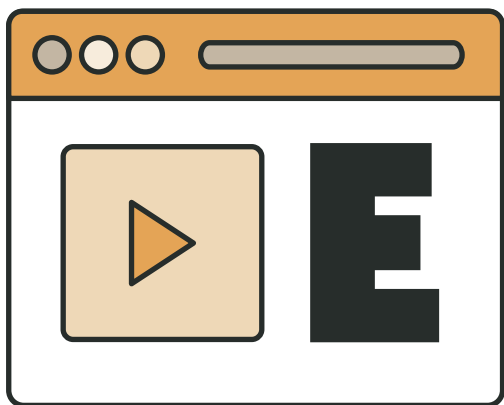
SU MA RIO



Apresentação	6
Prefácio	10
CAPÍTULO I	16
Negociações e diálogos: crianças, adultos e as rotinas lúdicas no mundo conectado	
<i>Bianca Becker, Ilka Dias Bichara e Fabricio de Souza</i>	
CAPÍTULO II	44
Comunicação Mercadológica, Infância e Cultura Digital: facetas de protecionismo de mercado	
<i>Brenda Guedes, Renata Othon e Bárbara Janiques de Carvalho</i>	
CAPÍTULO III	68
Crianças Youtubers e Participação Social: entre a voz e a fala	
<i>Renata Tomaz</i>	
CAPÍTULO IV	88
Publicidade, Diversidade e Infâncias: Análise Discursiva da Campanha “Como Explicar?”, do Burger King Brasil	
<i>Lucas Jansen</i>	
CAPÍTULO V	110
I Semana Brasileira de Educação Midiática: análise Sistemática das Iniciativas no Território Brasileiro	
<i>Renata Monteiro Soares</i>	
CAPÍTULO VI	134
Leitor Digital e Literatura: uma perspectiva Semiótica	
<i>Olira Saraiva e Suzana Pereira Lopes Muniz</i>	
CAPÍTULO VII	158
A sala de aula e os (i)materiais didáticos: uma análise da presença de Big Techs na educação formal	
<i>Beatriz Beraldo, Carina Flexor e Álisson José Teotonio</i>	
Sobre as Autoras e Autores	172
Sobre as Organizadoras	177

APRE SEN TA





sta publicação é fruto de encontros e inquietações decorrentes da disciplina “Infâncias e Juventudes: Redes Digitais, Consumo e Letramento”, ministrada em 2023.2, na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, com a participação de estudantes da graduação

e pós-graduação em Comunicação. Reunindo pesquisadores seniores e em formação, esta obra se constituiu como uma forma de sinalizar a importância do tema, sobretudo no contexto contemporâneo. A disciplina contou com professoras convidadas que integram essa publicação, possibilitando que suas pesquisas alcancem outros olhos atentos aos fenômenos cotidianos que envolvem crianças e adolescentes.

Assim, como fruto desse encontro em sala de aula, essa publicação teve como objetivo problematizar, a partir de diferentes perspectivas e olhares, a participação de crianças e jovens nas culturas digital e de consumo. Nesse sentido, a obra foi organizada contemplando artigos dos seguintes pesquisadores:

Bianca Becker, Ilka Dias Bichara e Fabricio de Souza, com o título **Negociações e diálogos: crianças, adultos e as rotinas lúdicas no mundo conectado**, apresentam uma interessante discussão observando as possíveis aproximações e distanciamentos entre a visão das crianças sobre a era digital e os discursos produzidos pelo mundo adulto sobre elas.

Brenda Guedes, Renata Othon e Bárbara Janiques de Carvalho, apresentam no texto intitulado **Comunicação Mercadológica, Infância e Cultura Digital: facetas de protecionismo de mercado**, uma reflexão acerca de práticas mercadológicas que se arvoram como protetoras da infância, mas podem ser facilmente enquadradas como práticas abusivas como demonstram através da análise

de dispositivos de orientação para o exercício de boas práticas na ambiência digital, que observam aspectos referentes às crianças.

Renata Tomaz com **Crianças Youtubers e Participação Social: entre a voz e a fala**, discute as dinâmicas de socialização das crianças no contexto da cultura digital, observando particularmente os usos que crianças fazem das plataformas de mídias sociais. A autora investiga o fenômeno dos youtubers mirins e propõe uma reflexão a respeito do estatuto das vozes das crianças no ambiente digital.

Lucas Jansen apresenta no texto **Publicidade, Diversidade e Infâncias: Análise Discursiva da Campanha “Como Explicar?”, do Burger King Brasil**, o exame da campanha publicitária que sofreu denúncias no CONAR (Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária) em razão do seu conteúdo entretecer a participação de crianças e a mensagem positiva em relação às diversidades de identidade sexual e de relacionamento afetivo. Veiculada durante o Mês do Orgulho de 2021, a campanha ofereceu elementos para uma análise do discurso apoiada no conceito de *outing* — a publicidade fora do armário — que o autor aciona para promover reflexões pertinentes sobre a participação do discurso publicitário nas infâncias.

Renata Monteiro Soares, no texto **I Semana Brasileira de Educação Midiática: Análise Sistemática das Iniciativas no Território Brasileiro**, analisa as ações que foram promovidas no a partir da iniciativa de organismos civis e Universidades que participaram da primeira Semana Brasileira de Educação Midiática, com o intuito de apresentar uma compreensão das novas abordagens e experiências para educação midiática no Brasil.

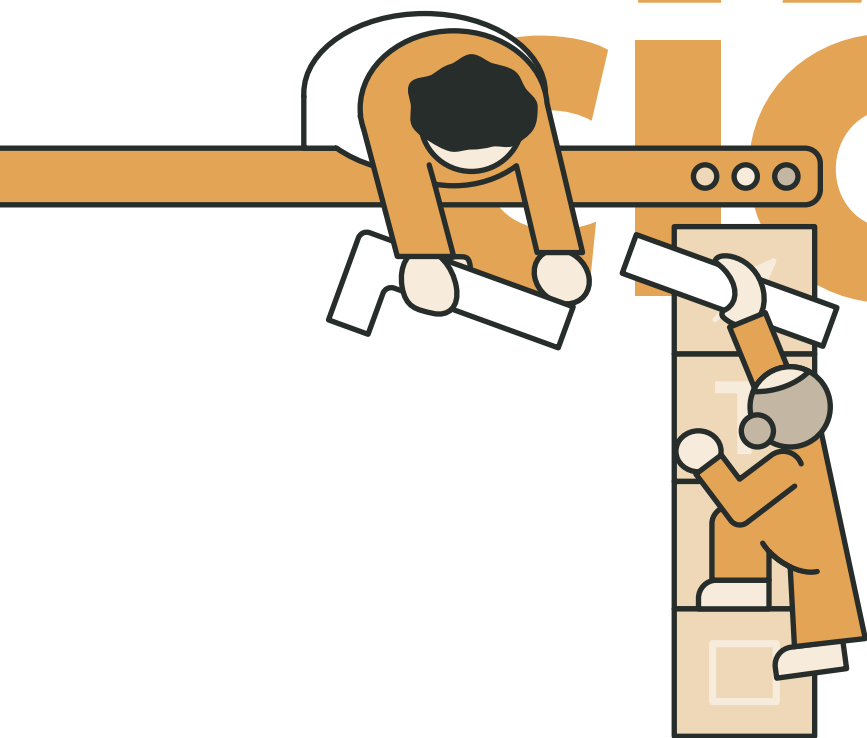
Em **Leitor Digital e Literatura: uma perspectiva Semiótica**, as autoras Olira Saraiva Rodrigues e Suzana Pereira Lopes Muniz, concentram-se na importância da leitura para a formação cultural dos jovens, imersos na cultura digital. Utilizando a semiótica como recurso teórico-metodológico, tecem uma análise sobre a formação do leitor digital considerando aspectos como a conexão, os suportes multimídia, as linguagens e o cenário educacional vigente no contexto brasileiro contemporâneo.

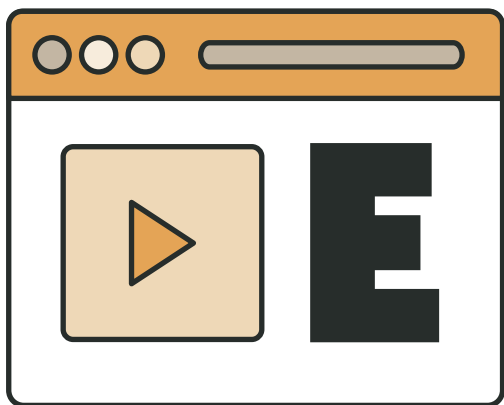
Por fim, as autoras Beatriz Beraldo e Carina Flexor discutem, com a colaboração do aluno do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), Álisson José Teotônio discutem, no texto **A sala de aula e os (i)materiais didáticos: uma análise da presença de Big Techs na educação formal**, a questão da desmaterialização dos recursos didáticos no ensino formal brasileiro, concentrando a análise no caso ocorrido em São Paulo no ano de 2023. Na ocasião, o então governador Tarcísio de Freitas colocou em prática um projeto que previa a substituição de todos os livros didáticos da rede pública estadual por ebooks e plataformas digitais.

Convidamos à leitura atenta dos textos aqui reunidos como forma de estímulo ao debate de temas ligados às infâncias e juventudes, que hoje experimentam a insólita cultura digital com os repertórios da cultura do consumo. Esperamos que essas discussões sejam capazes de ensinar novas ideias, para que além de promover uma sofisticada reflexão acadêmica, suscitem a inspiração necessária para que possamos juntos também promover realizações no campo da educação midiática.

Carina Flexor, Beatriz Beraldo, Olira Saraiva e Armando Malheiro

PRE FA ZIO





escrever o prefácio de um livro cujo tema me atravessa e que reúne textos de pessoas muito significativas no cenário nacional e em minha vida foi uma das tarefas mais difíceis que já realizei. Isso porque tudo o que eu poderia dizer parecia insuficiente para expressar a relevância desta obra. Especialmente em um contexto marcado pela celebração do ECA Digital, mas também pelo cabo de guerra com as plataformas digitais, pela persistente sombra do fascismo e por movimentos como o *Red Pill*.

Como este livro foi fruto de muita escuta, trocas e reflexões trago algumas delas misturadas às minhas, na esperança de estimular sua leitura, seu engajamento com o tema, sua pesquisa, produção, diálogo em família, projetos na escola ou no ambiente de trabalho. A ideia é mostrar que a educação digital e midiática diz respeito a todos nós; assim como a garantia de direitos de crianças e adolescentes. Porque se conseguirmos uma sociedade melhor para esse público, teremos um mundo melhor para todos.

Você não precisa ser mãe, pai ou responsável por alguém menor de 18 anos para perceber como crianças e adolescentes hoje estão diferentes daquilo que costumamos acreditar que é a infância e a adolescência. Os autores e autoras desta obra nos mostram que essa fase da vida não é apenas conectada, mas constituída em rede.

E isso não tem a ver apenas com nossas percepções. Várias pesquisas que vão da psicologia à medicina; da comunicação à pedagogia, estão mostrando alguns dados que corroboram essa nossa sensação de que enquanto a ciência avança e consegue esticar cada vez mais os anos para frente, parece que a infância está sendo amputada.

Como estamos falando de um construto histórico, cultural e social – mais precisamente uma invenção que se consolida sobretudo a partir do século XVII – será que não estaríamos passando por um daqueles momentos em que daqui a 50 anos seremos estudados como a era do desaparecimento da infância, como já profetizava o apocalíptico pensador estadunidense Neil Postman na década de 80, devido à exposição de crianças à mídia eletrônica e a fenômenos como a sua adultização?

O fato é que temos um número crescente de crianças e adolescentes com mais problemas de aprendizagem, desatenção, visão, obesidade, sedentarismo, ansiedade; crianças que brincam menos ao ar livre; que sofrem/provocam mais violência(s); que passam a ter comportamentos e valores de adultos (geram conteúdo para ganhar dinheiro; supervalorizam a aparência...) e que são cada vez mais medicadas.

De acordo com o pediatra e ativista pelos direitos da infância, Daniel Becker, a falta de concentração tem aumentado o número de crianças sendo medicalizadas a ponto de termos cerca de 30% de escolas com crianças laudadas e usando medicação. Em 10 anos o país passou a ser o segundo maior consumidor de Ritalina, perdendo apenas para os EUA. Um aumento de 775% no consumo entre 2004 e 2014. Em 2019 o consumo superou dois milhões de caixas. Mas será mesmo que o problema é com as crianças? Ou estamos interferindo no desenvolvimento cerebral desse público sem que tenhamos testado outras formas de rotina (sem contar as que realmente precisam)?

Talvez as primeiras pesquisas com resultados sobre a restrição de uso de celulares nas escolas, assim como a popularização do Guia de Telas do Governo Federal, a entrada em vigor do ECA Digital e da obrigatoriedade da Educação Digital e Midiática nas escolas, a partir de 2026, nos traga mais respostas.

De qualquer forma, vale ficarmos atentos a estudos como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE, que mede a capacidade de estudantes de 15 anos de aplicar conhecimentos em leitura, matemática e ciências e que, a partir de 2029 passará a avaliar de forma integrada o letramento midiático e a Inteligência Artificial. Desde 2012, porém, chama atenção que o Quociente de Inteligência (QI) das gerações mais novas está em declínio. O que pesquisas estão apontando é que a capacidade de aprendizagem de crianças e adolescentes tem mudado e ela está sendo influenciada pelo ambiente digital no qual esse público se encontra. Um dos motivos pode ser o uso excessivo de telas.

Um outro dado significativo vem da última Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) - 2024, do IBGE em parceria com o Ministério da Saúde. Realizada com 118 mil

estudantes entre 13 e 17 anos, de escolas públicas e privadas do Brasil, ela traz entre seus resultados dados preocupantes em relação à adolescência brasileira. Um terço relatou tristeza frequente e metade sente-se irritado ou mal-humorado ao longo do dia, além de sentir-se muito preocupado com as coisas do dia a dia. Pouco mais de um quarto dos adolescentes (26,1%) afirmou sentir que ninguém se preocupa com eles e um quinto (20%) já sentiu que a vida não vale a pena ser vivida. Quase um terço dos entrevistados relatou ter sentido vontade de se automutilar e 26% das meninas relataram já ter sofrido assédio sexual. Todos os índices, inclusive, se mostraram piores quando as entrevistadas eram meninas.

Para o Becker, adolescentes sentem-se inseguros diante de um planeta que está sendo dizimado por guerras e pelo negacionismo ambiental, pela presença do fascismo, por sociedades que não garantem direitos, vínculos familiares precarizados, a presença da violência (especialmente direcionada a meninas e mulheres) e um declínio progressivo do brincar nos últimos 50 anos.

Tudo isso é um prato cheio para a adição aos dispositivos e suas armadilhas de recompensas rápidas (imediatismo) e promessas de alegria e diversão instantâneas e superficiais. Não gostou, é só mudar com um clique ou um arrastar de dedos. Não há espaço para frustração. Não se aprende a negociar! Não há tempo para a espera.

Não vivemos apenas uma era digital, mas de mediação algorítmica da infância e da juventude. O digital não é ferramenta, não é apenas um recurso pedagógico. É linguagem (que nos ajuda a organizar o pensamento), ambiente, cultura, ecossistema, território de disputa. É condição de existência social. Quando tratamos o digital como ferramenta, ele vira algo que usamos e guardamos. Mas quando o entendemos como ambiente, ele passa a ser algo que nos atravessa.

O digital é não apenas um ambiente no qual crianças e adolescentes se expressam (e exigem participação e proteção), mas o espaço onde constroem vínculos, pertencimentos e disputas simbólicas; onde também podem vivenciar exclusões, violências e desigualdades.

E se esse meio é também linguagem, então é importante que aprendam sua gramática (algoritmos, formatos, métricas); sua retórica (engajamento, viralização, performance); sua sintaxe (como as plataformas organizam sentidos); seus ruídos e silêncios que comunicam, omitem, representam.

Ensinar e aprender educação digital e midiática não é sobre “usar aplicativos”, é compreender criticamente estruturas de poder e intencionalidades; códigos que estruturam visibilidade, influência e monetização. É perceber que não acessamos,

mas vivemos o mundo digital, somos afetados por ele e, sendo assim, não podemos naturalizá-lo, nem deixar ninguém para trás. E a escola tem um papel muito importante nesse sentido.

O que muda, afinal, quando entendemos o digital como linguagem e ambiente? Que ele organiza rotinas, media afetos, estrutura consumos, molda linguagens, então, não basta controlar tempo de tela, proibir e proteger juridicamente.

É preciso formar leitores/produtores, navegadores críticos desse ambiente que entendam suas regras de convivência; se alfabetizem em seu idioma e sejam capazes de compreender suas narrativas e sotaques; dominem seu modelo de negócios e aprendam sobre seus direitos (privacidade, dados, comunicação, informação, democracia...).

Isso dialoga diretamente com educação digital e midiática como política pública; com a garantia do artigo 227 da constituição (criança como prioridade); a formação para a cidadania e a defesa da democracia. Educação digital e midiática não é um conteúdo a mais. É uma condição para a cidadania no século XXI.

Ao longo desta obra, as autoras examinam diferentes faces desse ambiente: as negociações entre adultos e crianças nas rotinas conectadas; as estratégias da comunicação mercadológica; a atuação de crianças em plataformas como o YouTube; as disputas discursivas em campanhas publicitárias, como a analisada a partir do Burger King; os movimentos institucionais em torno da educação midiática no Brasil; as transformações da leitura no contexto digital; e a presença crescente das grandes corporações tecnológicas no cotidiano escolar.

Cada capítulo é uma lente. Juntos, formam um mosaico que nos convida a deslocar o olhar: do uso para a mediação, da técnica para a cultura, da ferramenta para o ambiente e a linguagem. E, sendo assim, não podemos nos limitar a regulá-lo ou instrumentalizá-lo. Precisamos compreendê-lo e intervir nele.

Se queremos um ECA Digital que funcione, precisamos mais do que proteção jurídica. Precisamos de uma reconexão com as infâncias e adolescências. Isso significa pensar a família, a escola, o bairro, a cidade, o meio ambiente, as políticas públicas a partir do ponto de vista de crianças e adolescentes.

Esse olhar tem como fundamento a educomunicação e suas bases freirianas, com a criação e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos, abertos, democráticos, que valorizam a escuta e as diversas formas de expressão, participação e construção de sentidos e narrativas; a dialogicidade e o reconhecimento de sujeitos históricos e inacabados em seus diferentes contextos culturais; a leitura crítica de mundo e dos textos em diferentes suportes; a produção ético-política.

Este livro é um convite a assumir esta responsabilidade coletiva: transformar a reflexão em prática pedagógica, a análise em mediação consciente, e o diagnóstico em ação ética. Se o digital é linguagem, não há neutralidade possível. Se é o ambiente que habitamos, educar para ele – e dentro dele – torna-se não uma opção, mas uma tarefa urgente e compartilhada.

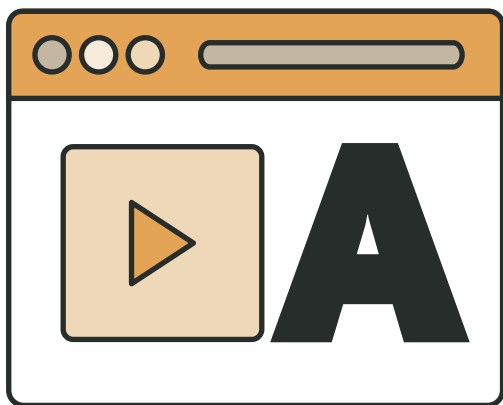
Cristiane Parente de Sá Barreto
landé Comunicação e Educação

**Negociações e diálogos:
crianças, adultos e as rotinas
lúdicas no mundo conectado**

CAPITULO I

Bianca Becker
Ilka Dias Bichara
Fabrício de Souza





crescente proliferação do acesso às tecnologias digitais na rotina comum, sobretudo às tecnologias móveis, e a constituição de uma cultura predominantemente conectada, abrem possibilidades para o estabelecimento de novos contextos de desenvolvimento mar-

cadamente influenciados pelas características específicas das culturas digitais (Becker, 2017; Souza, 2023). Até o ano de 2022 as tecnologias de informação e comunicação (TIC) mais presentes nos domicílios brasileiros eram a televisão (94,7%, aproximadamente 70.900.000 domicílios) seguida do telefone celular (93,5%, aproximadamente 70.000.000 domicílios) (CGI.br., 2022). No entanto, no ano de 2023 ocorre uma virada histórica; o relatório TIC Domicílios Brasil (CGI.br., 2023) revelou que pela primeira vez os telefones celulares ultrapassaram a televisão como mídia mais presente nos domicílios brasileiros estando presente em 95% dos domicílios (aproximadamente 72.000.000 domicílios). De acordo com Othon (2021), permeadas por uma lógica primordialmente globalizada, as características das tecnologias midiáticas dessa nova era, como a conectividade ubíqua e individualizada, a facilidade para acessar a vida das pessoas e conteúdos diversos produzidos nos mais variados lugares do mundo, inauguram novas configurações nas relações sociais. Com isso, desenham novos cenários e contextos de desenvolvimento, altamente inovadores que diferenciam este tempo sócio-histórico de modo definitivo (Souza, 2023).

Edwards (2023) salienta que é muito provável que crianças e suas famílias, principalmente no mundo globalizado, utilizem serviços de entrega de alimentos, dependam de GPS, interajam com conteúdos digitais, joguem jogos online, participem de redes sociais digitais, realizem compras online e/ou utilizem Inteligência

Artificial (I.A.) e assistentes de voz para realizar tarefas domésticas, entre outras atividades rotineiras. Segundo o relatório TIC Kids Online Brasil (CGI.br., 2023), 51% das 2.704 crianças entrevistadas entre março e julho de 2023 tiveram seu primeiro acesso à internet antes dos nove anos de idade, sendo que 24% acessaram pela primeira vez antes dos seis anos de idade. Estes dados revelam aspectos cruciais da formação de uma sociedade conectada a partir da apropriação dos diversos condicionantes técnicos e sociais e sugerem que, desde muito cedo, as crianças se apropriam e ressignificam os referenciais das culturas digitais no seu processo de desenvolvimento e na constituição das suas culturas próprias e específicas.

Compreendendo as crianças como seres político-culturais e visando superar a ideia de que adultos e crianças pertencem a mundos distintos, este capítulo se propõe a 1) debater as interlocuções entre os olhares de crianças e de adultos no compartilhamento dos referenciais socioculturais desta era conectada, com especial atenção aos usos e às apropriações criativas das tecnologias digitais por grupos infantis a partir da perspectiva das próprias crianças; e 2) discutir as possíveis aproximações e distanciamentos entre a visão das crianças e os discursos produzidos pelo mundo adulto sobre elas. Para tanto, são apresentadas três dimensões de análise: A) a presença e a noção de pertencimento dos dispositivos tecnológicos nas rotinas familiares, B) as constantes redes de negociação entre adultos e crianças nos processos de mediação e C) os quadros de experiências intergeracionais compartilhadas.

De acordo com Qvortrup (2010), todas as categorias geracionais de uma dada estrutura social (infância, juventude, idade adulta, velhice) estão expostas aos mesmos parâmetros externos, ainda que o impacto sofrido por elas seja de intensidade e força diferentes. Por possuírem interesses específicos e estarem em posições diversas da ordem social, “meios, recursos, influência e poder estão distribuídos de maneira diferente entre as categorias, cujas habilidades para enfrentar os desafios externos consequentemente variam” (Qvortrup, 2010. p. 638). Contudo, esta abordagem estruturalista da infância tem sido alvo de uma série de críticas por ainda se assentar numa visão binária adultos versus crianças, onde estas estariam remetidas ao estatuto de minoria dominada, desapossada de recursos de saber e de poder, fato cada vez mais contestado diante das práticas infantis relativas ao uso criativo e competente das novas tecnologias, conforme advertem Almeida *et al.* (2015) e das evidentes redes de negociação e tensionamentos que revelam complexas relações de poder. Nesta atmosfera, adultos e crianças são profundamente atravessados por referenciais socioculturais cada vez mais dinâmicos e complexos que redefinem, de

modos muito próprios, maneiras de ser e de se relacionar e provocam importantes mudanças nos mundos do trabalho, do entretenimento, da educação e na própria configuração das culturas lúdicas.

Porém, a complexidade que envolve as interlocuções e as negociações entre os grupos adultos e infantis sobre os usos e apropriações das tecnologias digitais neste cenário tipicamente contemporâneo ainda não compõem a perspectiva predominante sobre a constituição das culturas da infância e suas relações com os demais grupos etários da estrutura social, sobretudo diante do inegável reconhecimento do contato cotidiano com as tecnologias digitais na edificação destas culturas. Concebido inicialmente e ainda compreendido como preferencialmente pertencente ao universo adulto, o uso frequente das tecnologias digitais pelas crianças, com finalidades exclusivamente lúdicas, tem sido recebido com um controverso desconforto, como se esta aproximação revelasse, muitas vezes, o perigo iminente de uma invasão à aspectos da cultura adulta e do atravessamento não autorizado de fronteiras entre dois mundos, até certo ponto, estranhos entre si: os mundos adulto e infantil. Pois, conforme pontua Buckingham (2000, p. 29), na perspectiva das relações de poder de uma sociedade predominantemente adultocêntrica, as crianças não deveriam acessar “as coisas que adultos definiram como ‘suas’ e que acreditam ser os únicos capazes de compreender e controlar”.

Este desconforto se torna ainda mais proeminente diante da facilidade e da destreza com que os grupos infantis acessam os conteúdos, apreendem os códigos e os letramentos próprios das culturas digitais e criam suas culturas específicas, revelando que as crianças não só não pertencem a um outro mundo completamente alheio às transformações da cena contemporânea, como compartilham os mesmos preceitos e referenciais socioculturais desta era conectada. No entanto, frente às evidentes aproximações das crianças a tudo que envolve as culturas digitais, seja no âmbito educacional, familiar ou mesmo nas esferas do entretenimento e do consumo, a emergência de discursos e de narrativas voltadas à proteção e ao cuidado da infância torna-se uma consequência decisiva.

Buckingham (2000) recorda que, talvez de modo inevitável, coube historicamente aos adultos o papel de monopolizar o poder de definir a infância e estabelecer os critérios pelos quais as crianças devem ser compreendidas, comparadas e julgadas. Dessa forma, são edificadas, nas mais diversas áreas de produção de conhecimento sobre a infância, análises que oscilam entre um grande entusiasmo e uma intensa preocupação com as possíveis consequências a curto, médio e longo prazo, dos usos cotidianos e cada vez mais frequentes das tecnologias digitais pelas crianças.

Destacam-se entre os argumentos mais populares disseminados nas ciências voltadas à infância, a ideia de que as tecnologias digitais estariam proporcionando mais liberdade e poder às crianças e aos jovens. Estas defesas irrestritas e, por isso, idealizadas da relação criança-tecnologias argumentam que, ao lançar mão das inúmeras potencialidades tecnológicas desta era conectada, os grupos infantis teriam mais êxito ao aproximar de sua realidade elementos diferentes pertencentes a grupos distantes, mesclando informações locais com outras mais globais. Assim, as tecnologias digitais transcenderiam as limitações físicas, poderiam ser utilizadas para a inclusão dos excluídos e capacitariam as crianças que crescem na era da inovação tecnológica com novas competências para a constituição de comunidades, a comunicação com os outros, o exercício de maior abertura intelectual e emocional, a autonomia e a curiosidade (Almeida, *et al.*, 2015).

Já entre os argumentos mais conservadores versa a compreensão das apropriações das tecnologias digitais por parte dos grupos infantis como potencialmente danosas ao desenvolvimento. Nessa perspectiva, as tecnologias são acusadas de contribuir para o isolamento e o empobrecimento dos laços socioemocionais das crianças e para a diminuição exponencial do seu potencial criativo e espontâneo. Além disso, são destacados o perigo da superexposição a riscos, bem como o acesso a conteúdos, mensagens ou contatos impróprios para sua faixa etária e a privação das atividades físicas ao ar livre. Estes posicionamentos, edificados sobre a disseminada e bastante superada contraposição “real” e “virtual” (Becker *et al.*, 2018) atualizam a antiga tese da “morte da infância”, a visão de que as tecnologias digitais tenderiam a diluir cada vez mais as fronteiras intergeracionais entre a infância e a idade adulta, causando uma série de consequências assustadoras (Almeida, 2012; Almeida *et al.*, 2015; Sarmiento, 2012).

Estas perspectivas polarizadas que têm em seus extremos tanto a denúncia de uma pretensa “morte da infância” quanto o anúncio de uma suposta “infância digital” (Almeida, 2012) são ainda amplamente difundidas nas ciências voltadas à produção de conhecimento sobre a infância. Percebidos como provenientes de grupos opostos formados por conservadores culturais ou “detratores” *versus* otimistas tecnológicos ou “promotores” da relação criança-tecnologia (Almeida, 2012; Almeida *et al.*, 2015), tais entendimentos são firmados a partir de perspectivas idealizadas contraditórias e excludentes, que eliminam o efeito do contexto na construção da categoria infância, tornando-a atemporal e abstrata e impedindo, assim, uma compreensão mais ampla desse fenômeno a partir de suas propriedades intrínsecas, limites e potencialidades.

Dessa forma, entre polos contraditórios de prognósticos e opiniões especializadas, o peso das preocupações e aspirações recai sobre as próprias crianças e suas famílias, refletindo num tipo de sentimentalismo idealizado que deixa de reconhecer a diversidade das experiências das infâncias, suas relações com as novas mídias, e acima de tudo, o seu caráter histórico e cultural vivo, dinâmico e impermanente. Estes saberes periciais acabam por fundamentar uma série de procedimentos e parâmetros normativos que exercem cotidianamente poderosa influência nos cuidados familiares e nas práticas das instituições e das organizações que se dedicam ao trabalho com crianças, como as escolas, por exemplo (Sarmiento, 2012).

Assim, este conjunto de narrativas é rapidamente disseminado e passa a habitar os discursos pedagógicos e familiares que se dividem e oscilam entre dois extremos dicotômicos e paradoxais. Por um lado, a ludicidade e o contato cotidiano das crianças com tecnologias digitais é visto como uma proposta segura de diversão e promotora de proficiência no manejo das mídias, e por outro, é compreendido a partir de uma série de preocupações no que concerne aos potenciais prejuízos ao desenvolvimento infantil, conforme apontam Almeida (2012), Almeida *et al.* (2014) e Buckingham (2000).

Contudo, as normativas e as inúmeras tomadas de decisão que envolvem os cuidados parentais em relação aos usos e apropriações das tecnologias digitais pelos grupos infantis e às atividades consideradas mais ou menos saudáveis ao desenvolvimento, emergem a partir das crenças edificadas por pais e cuidadores sobre o que envolve o próprio ato de cuidar (Harkness; Super, 1996). Estas são profundamente influenciadas pelos referenciais socioculturais e pela rede de circulação de saberes que atravessam os diversos contextos de desenvolvimento das crianças e suas famílias. A mídia e a escola destacam-se como importantes núcleos disseminadores de saberes sobre as infâncias que impactam direta ou indiretamente na edificação das teorias parentais sobre o que é bom ou o que é mau para seus filhos no processo de cuidado e de proteção.

Entre os saberes que certamente influenciam as crenças e práticas parentais e condicionam as narrativas e tomadas de decisão sobre a infância destacamos a visão historicamente constituída sobre uma pretensa incompetência generalizada das crianças para a vida em sociedade (Müller; Carvalho, 2009). Em contraponto a esta visão, observa-se um número cada vez maior de pesquisadores que compreendem a infância como uma categoria de crescente relevância na dinâmica da estrutura social (Qvortrup, 2010) e consideram as crianças seres sociais de direitos, dotadas de agência e competência política, capazes de produzir e transformar a

sua cultura e que possuem algo relevante a dizer sobre suas experiências (Almeida, 2012; Sarmento, 2007).

Este fato se torna particularmente evidente diante das cada vez mais frequentes redes de negociação entre crianças e adultos no cotidiano comum da vida ordinária, sobretudo em relação aos usos, permissões, proibições, ponderações ou mesmo às trocas de conhecimento e dinâmicas de ensino e aprendizagens intergeracionais sobre os manejos das tecnologias digitais nas rotinas das famílias (Becker, 2017). Tais indicadores apontam para uma superação da antiga tese de que adultos e crianças seriam habitantes de dois mundos suficientemente distintos e estranhos entre si, especialmente no que diz respeito aos usos e às apropriações das tecnologias.

No intuito de assegurar o direito à voz das crianças, tradicionalmente silenciadas nos processos de produção de saberes sobre a infância, esta análise se debruça sobre as falas de um grupo de crianças de nove a 12 anos, obtidas a partir da realização de três rodas de conversa sobre as rotinas lúdicas da infância e as tecnologias digitais. Os dados obtidos pelas rodas de conversa constituem um recorte da investigação de Becker (2017) sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais na configuração das culturas lúdicas contemporâneas. Desse modo, o procedimento de análise dos dados utiliza os recortes de falas como células-base para a ilustração dos argumentos teoricamente fundamentados em cada uma das três dimensões de análise, em diálogo com o panorama das rotinas digitais de crianças e adolescentes no Brasil obtidas pelo relatório TIC Kids Online Brasil 2023 (CGI.br., 2023). Assim, compreendendo adultos e crianças como coabitantes de uma mesma sociedade conectada, marcados de diferentes maneiras pelos mesmos referenciais socioculturais e as crianças como atores sociais competentes para dialogar e debater temáticas que atravessam suas vidas concretas, esta análise tem como eixo central o entendimento das próprias crianças em relação aos pontos de convergência e divergência dos olhares de adultos e crianças sobre este fenômeno que atravessa, de maneiras muito específicas, ambos os grupos geracionais.

Presença e noção de pertencimento dos dispositivos tecnológicos nas rotinas familiares

De acordo com Othon (2021), quando um dispositivo digital é inserido no ambiente doméstico, emergem na relação familiar uma série de inscrições de práticas e sentidos que alteram as formas como estas tecnologias são incorporadas e exteriorizadas. Estas modificações redefinem as dinâmicas familiares e a identidade da família

como um todo. Sobre este aspecto, Chambers (2016) destaca que o processo que descreve as formas pelas quais o espaço social e cultural da casa e a dinâmica social dos seus moradores são reconfigurados na presença de artefatos tecnológicos pode ser analisado pela perspectiva do que denominou de domesticação das tecnologias midiáticas. Esta abordagem auxilia na compreensão das inúmeras disputas de poder que surgem a partir do uso doméstico das mídias nas rotinas das famílias, considerando a agência de seus participantes, seus lugares de poder e hierarquia na dinâmica familiar. Além disso, a autora considera também as diversas estratégias utilizadas para gerenciar e acomodar as tecnologias nas rotinas domésticas a partir da criação de fronteiras simbólicas capazes de distinguir lugares específicos, como os ambientes funcionais de trabalho e de educação e aqueles ligados ao lazer, à ludicidade e ao convívio familiar, por meio da reconfiguração dos tempos, dos espaços e dos significados atribuídos às tecnologias presentes na casa.

O primeiro e mais evidente aspecto de que adultos e crianças, apesar das suas inquestionáveis particularidades, são coabitantes de um mesmo mundo conectado é a percepção confluyente de ambos os grupos sobre os dispositivos móveis, em especial os telefones celulares/smartphones como aqueles preferidos pelas crianças para acessar a internet e desenvolver atividades lúdicas. Esta primazia das tecnologias móveis nas rotinas lúdicas infantis (Becker, 2017) é confluyente com os dados nacionais apresentados pelo relatório TIC Kids Online Brasil (CGI.br., 2023) que revela que os telefones celulares se configuram como o principal dispositivo para acessar a internet para 97% das crianças. Este aspecto converge com a importância deste dispositivo também nas rotinas da cultura adulta. De acordo com o relatório TIC Domicílios Brasil (CGI.br., 2023) o telefone celular é a mídia mais utilizada para acessar a internet nas rotinas cotidianas de aproximadamente 154.800.000 dos 156 milhões de usuários de internet no país em 2023.

De todo modo, ainda que se perceba certa confluência entre os olhares de adultos e de crianças sobre os dispositivos tecnológicos mais utilizados pelos grupos infantis, enquanto os adultos costumam apontar exclusivamente para os telefones celulares como as mídias mais utilizadas pelas crianças, estas tendem a considerar também a presença de outros dispositivos digitais conectados à internet nas suas rotinas, tais como televisão conectada à internet (smart TV), notebook, e videogame/console. Ao questionar as diferenças na percepção e no valor atribuído por adultos e por crianças em relação aos dispositivos mais presentes nas culturas infantis, verifica-se que, ainda que assumam a presença concreta dos adultos em seu cotidiano, as crianças ressaltam que, muitas vezes, esta presença se constitui em acompanha-

mentos automatizados de rotinas altamente atribuladas, predominantemente normativos, prescritivos e desinteressados, trazendo aos grupos infantis a sensação de um olhar insuficiente do adulto sobre suas vidas, conforme revela BB-8¹ (menino, nove anos):

Os adultos não acompanham a rotina da gente, no fundo, quando eles estão ali, não se interessam muito e nem sabem bem o que a gente anda fazendo. Às vezes, eles estão ali do nosso lado, na mesma sala. Aí a gente chama ‘mãe, pai, vem ver isso aqui’. Eles respondem ‘já vou’ e não vêm. Ou então eles viram a cabeça, assim, por um segundo e respondem ‘uhum’ e viram as costas. No fundo a gente sabe que eles não viram nada.

Esta percepção converge com os dados do relatório TIC Kids Online Brasil (CGI. br., 2023) que revela que, apesar de 53% das crianças assinalarem que seus pais possuem conhecimento das suas atividades na internet, 51% ressaltam que seus pais não sentam junto enquanto elas usam a internet, falando ou participando do que está fazendo, 56% assumem que seus pais sentam junto enquanto elas usam a internet, mas sem participar do que estão fazendo e 64% revelam que seus pais apenas ficam por perto enquanto usam a internet, mas sem olhar o que estão fazendo. Dessa forma, apesar da indubitável presença do cuidado adulto sobre as atividades cotidianas mais aparentes das rotinas infantis, as crianças interpretam que a base desse cuidado ainda se ampara numa visão superficial sobre suas vivências, num olhar que não se mantém e não se aprofunda, seja por falta de tempo ou de interesse, e que por isso, acaba por construir narrativas incompletas sobre as culturas da infância e que nem sempre correspondem às reais experiências lúdicas das crianças com as tecnologias digitais.

Estas lacunas entre os pontos de vista de adultos e crianças sobre suas experiências concretas com as tecnologias digitais se evidenciam quando se coloca em jogo a discussão sobre a noção de pertencimento e propriedade dos dispositivos tecnológicos utilizados. Embora seja cada vez mais comum os membros da família possuírem dispositivos individuais, esta não é uma realidade amplamente disseminada nos dife-

¹ Todas as identificações das falas das crianças utilizam os pseudônimos escolhidos por elas durante a pesquisa.

rentes níveis socioeconômicos e entre as crianças menores, que costumam utilizar dispositivos compartilhados. De acordo com Othon (2021), apesar da maior parte dos domicílios brasileiros serem equipados com telefone celular, não existe uma indicação sobre a quantidade de pessoas por domicílio que possuem dispositivo próprio e muitas crianças os compartilham com pais, irmãos e sobretudo, com as mães.

Os compartilhamentos de aparatos digitais nas rotinas familiares podem se dever tanto a limitações nos recursos socioeconômicos para a aquisição de dispositivos e meios de acessos para cada indivíduo da família (Almeida *et al.*, 2015; Máximo; Sampaio, 2020), quanto a um tipo de mediação escolhido pelos pais, que optam por exercer maior controle por meio da co-utilização. Neste caso, pressionados pela crescente cobrança por assegurar uma preparação das crianças para esta sociedade conectada e em constante transformação, e ao mesmo tempo, protegê-las dos potenciais riscos online, conforme sinalizam Sampaio e Ponte (2017), o compartilhamento acaba por se tornar uma proposta dos pais e responsáveis para uma educação segura dos seus filhos.

Segundo os relatos das crianças participantes da pesquisa que origina esta análise, a maioria das famílias que conheciam em seu entorno social possuíam aparelhos compartilhados, comprados pelos pais, mas apropriados pelas crianças de tal forma que, “na prática”, elas poderiam ser consideradas suas proprietárias (Becker, 2017). O compartilhamento, ou mesmo a simples presença das tecnologias digitais nas rotinas familiares, abre espaço para interpretações bastante peculiares sobre a noção de pertencimento dos dispositivos entre adultos e crianças. Enquanto a maioria dos adultos afirmava que estes pertenciam aos pais das crianças, a maioria das crianças disse serem elas as proprietárias dos dispositivos. Diante desse impasse na diferença de pontos de vista sobre a propriedade dos dispositivos verbalizada por adultos e crianças, foi perguntado às crianças, “afinal, a quem pertencem os dispositivos?”. As respostas de BB-8 (menino, nove anos) e R2-D2 (menina, 11 anos) são bastante esclarecedoras das relações de poder estabelecidas quanto a este aspecto:

- Depende. Depende de como você olha a questão. Se olhar pelo dinheiro, a maioria é dos pais, mesmo. A gente concorda com os adultos nisso, porque foram os pais que compraram. Mas se for olhar pelo uso, a maioria é das crianças. Porque os pais compram, mas as crianças usam mais (BB-8).
- Isso mesmo, a maioria das vezes são aqueles aparelhos da família toda, sabe? Quem comprou foi o pai ou a mãe, mas quem mais usa é a crian-

ça. Os pais praticamente nem usam. Aí a criança responde assim que é dela porque é praticamente só ela que usa, tipo, é como se fosse dela, sabe? (complementa R2-D2)

As crianças apresentam, portanto, uma visão relativizada da noção de propriedade dos dispositivos dentro das dinâmicas familiares, pois, mesmo reconhecendo o lugar de autoridade e o poder econômico dos adultos para a aquisição dos dispositivos, elas apresentam outra relação com a noção de propriedade e pertencimento, diretamente ligada aos usos cotidianos e às relações estabelecidas “na prática” a partir destes usos. Dessa forma, revelam a existência de importantes redes de negociações intergeracionais em torno das apropriações e gerenciamentos dos dispositivos nos espaços domésticos e da flexibilidade das percepções dos membros das famílias em relação a seu pertencimento.

De acordo com Othon (2021), o compartilhamento dos dispositivos tecnológicos no cotidiano familiar instala disputas de poder entre os moradores envolvidos que englobam aspectos relativos à idade e à autoridade e contrariam a suposta autonomia das crianças da chamada “geração digital” como consumidoras e usuárias de aparatos tecnológicos. A maior familiaridade das crianças com aspectos técnicos de alguns itens tecnológicos promove o desenvolvimento de certos letramentos e consequentemente a noção de domínio das tecnologias digitais. Isso faz com que desenvolvam uma relação de posse e a sensação de propriedade dos dispositivos. No entanto, esta sensação esbarra diretamente na imposição do poder aquisitivo dos adultos e da hierarquia que rege as relações familiares em termos de tomadas de decisão sobre o gerenciamento dos tempos, espaços e condições de uso destas tecnologias no cotidiano, gerando uma série de tensionamentos.

Dessa forma, as tomadas de decisão que estão na base do processo de domesticação das mídias tecnológicas, profundamente influenciadas pelas crenças de pais e responsáveis sobre o ato de cuidar (Harkness & Super, 1996), incorporam e ressignificam aspectos globais, como a economia e as características da cultura mais ampla, à cultura privada própria das famílias, edificada a partir de parâmetros históricos que definem critérios de hierarquia, parentalidade, proteção e cuidado. Estas dimensões são, assim, interconectadas de forma dinâmica e flexível através dos usos e apropriações materiais, simbólicas e estéticas das tecnologias midiáticas, bem como das relações de poder que emergem nos enfrentamentos, tensionamentos e nas constantes redes de negociação entre pais e filhos, marcando decisivamente as relações intergeracionais que compõem o núcleo de mediação destes usos. As articulações

de todos estes aspectos interferem de modo crucial na forma como as crianças se apropriam, acessam, atribuem valor e ressignificam as mídias digitais (Othon, 2021) e na forma como pais e responsáveis configuram as estratégias de mediação, definindo o próprio estilo de parentalidade compreendido como mais adequado para esta era conectada.

Redes de negociação entre adultos e crianças nos processos de mediação

Othon (2021) e Savadova (2023) relatam que várias estratégias de mediação utilizadas pelos adultos em relação ao uso e apropriações das tecnologias digitais por crianças já foram identificadas por pesquisadores e são objeto de investigação crescente nos estudos da criança e da família. Entre elas destacam-se as mais frequentemente utilizadas por pais e responsáveis: a mediação ativa, a mediação restritiva e a co-utilização de mídias. A mediação ativa envolve o estabelecimento de diálogos entre pais e filhos sobre como utilizar as ferramentas, bem como sobre os efeitos nocivos da mídia com o objetivo de ajudar as crianças a compreenderem seus riscos potenciais e, assim, construir estratégias de proteção e cuidado (Othon, 2021). A mediação restritiva envolve as atitudes em torno da proibição ou da restrição do uso das tecnologias digitais pelos seus filhos, controlando o local de uso e a duração das interações com os meios de comunicação (Savadova, 2023); bem como os conteúdos acessados ou mesmo a partir da instalação de softwares e ferramentas de controle e monitoramento (Othon, 2021).

Por fim, a co-utilização de mídias envolve pais e filhos usando práticas de compartilhamento dos dispositivos digitais baseadas em interesses mútuos e dialogando sobre estes usos. No entanto, conforme adverte Othon (2021), a co-utilização dos dispositivos nas rotinas familiares pode tanto se configurar como uma estratégia de mediação com finalidades educativas específicas (Sampaio; Ponte, 2017), quanto como proveniente de uma necessidade socioeconômica para suprir a falta de recursos para a aquisição ou manutenção dos dispositivos, caso de muitas famílias brasileiras (Máximo; Sampaio, 2020). Savadova (2023) ressalta que, além dessas três estratégias amplamente descritas na literatura, a aprendizagem participativa, abordagem centrada no aluno e que incentiva os pais a ouvir e co-criar experiências com seus filhos, também foi verificada como uma quarta estratégia de mediação.

De acordo com Savadova (2023), as estratégias de mediação podem variar dependendo das crenças dos pais sobre os benefícios e riscos das tecnologias digitais,

do uso das mídias pelas crianças e de seus estilos de parentalidade. Em pesquisa realizada no Azerbaijão, identificou uma nova estratégia de mediação parental que denominou de “subterfúgio”. A autora constatou que através de subterfúgios, os pais empregaram diversas táticas para limitar o acesso a dispositivos digitais, incluindo mentir sobre a disponibilidade de WiFi em seus dispositivos ou em casa, ocultar dispositivos como controles remotos e tablets e inventar razões para não permitir o uso de dispositivos, como falta de bateria ou limitações do aparelho para comportar determinados jogos. A autora acredita que essas estratégias adotadas pelos pais e responsáveis, que poderíamos considerar como essencialmente restritivas, são motivadas pelo desejo de evitar conflitos ou acessos de raiva e de manter relacionamentos harmoniosos com seus filhos. Contudo, ao colocar a responsabilidade da restrição a fatores externos à relação, preservando-a de tensionamentos imediatos, a estratégia do “subterfúgio” acaba por produzir nas relações familiares um importante efeito colateral: a mitigação dos espaços de diálogos e negociação que emergem justamente dos enfrentamentos e da consequente necessidade de resolução de conflitos.

Livingstone *et al.* (2017) destacam ainda outra forma de mediação parental no uso das mídias que tende a se apresentar como um tipo de equilíbrio entre as estratégias ativa e restritiva, associando ações práticas de diálogo e orientação com o uso de técnicas de controle e monitoramento parental de caráter mais restritivo, sobretudo em relação aos aspectos relacionados à segurança na internet. Denominada pela autora de “*enabling mediation*” (mediação facilitadora - tradução nossa), trata-se de uma forma de mediação mais complexa que a ativa e a restritiva pois tende a equilibrar o aumento de oportunidades com a diminuição do risco para as crianças que acessam a internet. Livingstone *et al.* (2017) ponderam que esta forma de mediação tende a ser utilizada sobretudo diante da constatação de situação de insegurança ou risco iminentes. Por este motivo, assim como a mediação ativa, esta torna-se uma alternativa recorrente de pais e responsáveis que possuem maior letramento digital e com mais capacidade de percepção de riscos associados às culturas digitais. Considerada uma forma de mediação empoderadora, porém segura, a autora ressalta que a *enabling mediation*, não apenas possibilita o uso da internet pelos grupos infantis, mas também promove o desenvolvimento de agência das crianças dentro da interação pais-filhos.

Os dados do estudo aqui apresentado indicam a prevalência de estratégias de mediação com práticas predominantemente restritivas, motivadas pela preocupação dos pais em estabelecer limites de acesso, mas que revelam algum grau de diálo-

go e negociação, demonstrando que as estratégias de mediação podem lançar mão de práticas diversas, mesmo que um estilo prevaleça sobre os demais. As principais restrições verificadas giram em torno de três fatores preponderantes: quanto ao tempo de uso, quanto ao tipo de conteúdo acessado e quanto aos riscos potenciais associados aos usos. Em relação ao **tempo de uso**, as justificativas que emergem nos discursos dos adultos para esta restrição estão diretamente associadas à necessidade de cumprimento das tarefas domésticas e escolares, como podemos verificar nas falas abaixo:

- Eu tenho um limite de hora. Só posso entrar depois que eu terminar a tarefa da escola e não posso ficar mais de uma hora” (BB-8, menino, nove anos).
- Às vezes eu estou jogando um pouco e minha mãe vai sair de casa. E ela diz pra eu fazer alguma coisa. Aí eu faço a coisa, faço a tarefa e tudo que ela pediu pra eu fazer. Aí quando eu termino tudo, vou brincar um pouquinho no celular. Mas quando ela chega em casa e me vê no celular, ela diz: ‘Você ficou no celular o dia todo’ e no fundo eu não fiquei (Qualquer coisa, menino, 11 anos).
- Às vezes minha mãe diz que eu fiquei tempo demais, aí eu tenho que sair. Mesmo que eu ache que tenha ficado tempo de menos, eu tenho que sair. (Herobrain, menino, nove anos).
- Não tem como garantir que a causa [de não cumprir as tarefas] seja a tecnologia, porque quando uma criança deixa de cumprir suas tarefas para brincar, o problema está em não cumprir a tarefa e não no tipo de brincadeira que ela escolhe (R2-D2, menina, 11 anos).

Além das restrições temporais, destacam-se também aquelas relacionadas ao **tipo de conteúdo acessado**. Em geral, estas restrições envolvem o receio dos pais de que as crianças desenvolvam comportamentos inadequados ou não condizentes à sua idade a partir da proximidade com referenciais potencialmente restritivos à cultura adulta, sobretudo nos campos da violência, da sexualidade, da economia e da política (Buckingham, 2000). Sobre este aspecto, Othon (2021) salienta que os acessos individualizados das mídias digitais são muitas vezes vistos de forma negativa por serem uma das fontes primárias de acesso a tais assuntos. Nesse sentido, os dilemas fundamentais do consumo midiático por parte dos grupos infantis apontados por Buckingham (2000) há mais de vinte anos ainda continuam permeando

as questões de controle e acesso a esferas da cultura adulta. As falas das crianças sobre esta questão mostram que as restrições estabelecidas pelos adultos também envolvem uma questão de gênero que merece destaque: enquanto os meninos sofrem mais restrições de acesso a conteúdos violentos, sob o perigo de desenvolver comportamentos violentos, as meninas sofrem mais restrições de acesso a conteúdos sexuais, sob o perigo de se interessarem por sexo “antes da hora”, como pode ser verificado a seguir:

- Meus pais se incomodam com séries e jogos, principalmente os que têm cenas de conteúdo sexual, porque eles acham imorais. O mais engraçado é que os jogos que tem cenas de violência, assassinatos, e essas coisas, estão liberados, eles nem se preocupam (Lilize, menina, 11 anos).
- Lá em casa tem limitação por idade, principalmente naquelas coisas de conteúdos sexuais. É para que eu não fique me baseando nisso quando for maior, eu acho. Já os de violência, eles não se preocupam, porque eu tenho a cabeça no lugar. Acho que eles se preocupam mais com as cenas sexuais porque acham que a gente é mais propensa a se interessar por sexo do que por violência (Ravenna, menina, 12 anos).
- A restrição na minha casa é por idade, principalmente os jogos e programas que têm algum conteúdo sexual. Eu concordo mais ou menos com meus pais. Sei que eles querem que eu evite seguir os exemplos que eu assisto, mas por outro lado, não acredito que eu seria influenciada por isso. Já os jogos de violência, eles não se preocupam muito porque eu já cheguei numa idade pra ter discernimento entre o certo e o errado (Rihanna, menina, 12 anos).
- [proíbem] um de luta porque tem violência. Eu não concordo, preferia que me deixassem jogar” (Lili, menino, cinco anos).
- Eu não posso jogar jogos de violência porque eles acreditam que podem me deixar violento” (Qualquer Coisa, menino 11 anos).
- Minha mãe me proibiu de ver um jogo porque era de terror e tinha muitas cenas violentas. Eu concordei um pouco, porque era novo e à noite eu ficava com medo e não conseguia dormir” (Master Gamer, menino, 10 anos).
- Vamos falar de violência nos jogos eletrônicos? Então vamos começar falando da violência dos programas de televisão dos adultos, né? Ou

melhor, vamos começar pelo futebol deles. Aí, quem sabe, a gente pode falar da violência nos jogos das crianças. Uma coisa é fato: nós somos muito menos violentos do que os adultos (Google, menina, 12 anos)

Os dados apresentados reforçam, como pontuou Chambers (2016), que mesmo numa era marcadamente conectada, cuja a aproximação de públicos diversos e o contato com uma ampla gama de referenciais culturais favoreceram significativamente o alargamento do escopo cultural das populações, ainda se percebe a reprodução das relações convencionais e estereotipadas de gênero a partir do que os pais consideram como conteúdos impróprios para meninos e meninas. Mas o processo de tomada de decisão sobre as normas e restrições impostas não obedece somente a padrões de convenções sociais postas e ao estilo de parentalidade das famílias. A capacidade dos pais para navegar e socializar nas redes digitais e as habilidades adquiridas pelos usos e apropriações dos protocolos e acordos interacionais surgidos no contato com as culturas conectadas produzem um determinado tipo de letramento que influencia diretamente os tipos de mediação adotados.

Em sua investigação sobre as infâncias desta era conectada, Othon (2021) adverte que o letramento digital, que está na base da escolha das estratégias de mediação adotadas, possui uma relação direta com o grau de escolaridade e renda dos pais. Assim, pais e responsáveis com menor poder aquisitivo e menor grau de escolaridade, que têm pouco ou nenhum acesso à internet, possuem menos oportunidades de desenvolver habilidades digitais e, conseqüentemente, tendem a optar por formas de mediação mais restritivas. Este fato aumenta a probabilidade das crianças e adolescentes optarem por utilizar a internet fora de casa como forma de evitação às regras impostas, aumentando consideravelmente a chance de exposição a risco e a danos reais. Do contrário, “quanto mais alta a escolaridade dos pais e a renda familiar, maior é a probabilidade de domínio ou pelo menos familiaridade com as ferramentas tecnológicas, e maior é a possibilidade de auxílio e de orientações nas questões *online* dos filhos” (Othon, 2021, p.171). E isso abrange também a capacidade de percepção dos riscos *online* e de tomadas de decisão contingentes com vistas à promoção de um uso seguro das redes por parte das crianças, conforme salienta Livingstone *et al.* (2017).

Sobre este aspecto, as falas das crianças sinalizam as restrições impostas pelos adultos quanto aos **riscos potenciais associados aos usos** e as estratégias de segurança adotadas com o objetivo de assegurar proteção e cuidado nos usos das redes.

- Minha mãe disse que a CIA iria me localizar. Claro que sei que isso é possível, mas acho que é um pouco exagerado da parte dela pensar que a CIA vai ter interesse em saber como brinca um menino brasileiro de 11 anos, pensa bem! (Qualquer coisa, menino, 11 anos)
- Minha mãe não me deixou instalar o jogo porque era perigoso e tinha notícia de gente morrendo. Eu não entendo por que... parece que uma pessoa foi atropelada, mas eu não iria ficar parado no meio da rua. E também teve uma pessoa que tinha invadido uma casa, mas eu jamais invadiria uma casa. Então eu só queria que minha mãe confiasse mais em mim. (Herobrain, menino, nove anos)
- Eu avisei aos meus pais que não tinha problema, que era um jogo seguro. Chamei eles pra ver o jogo e tudo. Mas eles disseram que não tinham tempo e depois olhariam com calma, mas nunca foram conferir. E eu, não pude nem jogar e nem mostrar pra eles que não tinha perigo nenhum (Rihanna, menina, 12 anos).

Apesar de reconhecerem a existência de riscos potenciais e concordarem com os papéis desempenhados por seus pais e demais adultos na proteção das crianças a estes riscos, elas afirmam que há um exagero por parte destes em relação ao que consideram seguro e inseguro na rede, além sentirem pouca confiança dos adultos quanto à capacidade das crianças para evitarem situações arriscadas e pouca paciência para orientarem seus filhos em relação a estes aspectos. A percepção das crianças quanto à postura adotada pelos adultos em relação aos riscos revela que a opção por práticas de mediação mais restritivas sugere que ainda há pouco conhecimento efetivo, por parte dos pais, sobre os potenciais riscos do uso da internet. Os receios provocados por este desconhecimento, potencializados pela atmosfera de pânico midiático que é disseminada através das inúmeras notícias, por vezes exageradas e descontextualizadas, que circulam no senso comum sobre danos ocorridos com outros usuários, são utilizados para embasar suas tomadas de decisão em relação a aspectos de segurança e prevenção de riscos.

Daí a emergência de certa contradição entre as práticas adotadas, que por vezes sugerem a imposição de proibições e restrições não dialogadas e quase absolutas e outras vezes a existência de pouca ou nenhuma mediação. O dados do relatório TIC Kids Online Brasil (CGI.br., 2023) sobre a permissão concedida pelos pais para o uso da internet por tipo de atividades desempenhadas alertam para este fato, já que, enquanto 78% das crianças entrevistadas revelou ter permissão para enviar

mensagens instantâneas enquanto estão sozinhas e 76% para usar as redes sociais sob estas mesmas condições, 69% delas afirmam não terem autorização dos pais para dar informações pessoais a outras pessoas na internet em circunstância alguma. Considerando que as redes sociais e os aplicativos de mensagens instantâneas se configuram como as ambiências digitais mais propensas à circulação de informações pessoais, e o fato de 51% das crianças relatarem que seus pais não sentam junto delas enquanto usam a internet dialogando sobre o que se está fazendo e 64% revelarem que os pais ficam por perto enquanto usam a internet, mas sem sequer olhar o que estão fazendo, a falta de uma mediação dialogada e efetiva em relação à orientação para os riscos aumenta significativamente a possibilidade deles se transformarem em danos reais. Neste sentido, as falas das crianças revelam a demanda por mais participação dos adultos nas suas rotinas digitais e demonstram a vontade de que houvesse mais diálogo e negociações entre adultos e crianças no que diz respeito às suas vivências junto às tecnologias digitais.

Contudo, apesar dessa aparente distância, as crianças demonstraram a existência de algum nível de orientação, negociação e diálogo com os adultos, bem como a percepção de que coabitam o mesmo universo conectado ao revelarem possuir consciência sobre os riscos potenciais das redes e que estes podem causar danos concretos a todos os usuários da internet, inclusive os adultos, como pode ser observado nas falas a seguir:

- Atrás da tela, não tem como a gente adivinhar que pode ser alguém ruim... na rua a gente pelo menos consegue ver a pessoa se aproximando. Na internet a pessoa se disfarça e a gente não sabe nem que ela já está lá. Então nesse sentido, às vezes a internet pode até ser mais perigosa que a rua (Master Gamer, menino, 10 anos).
- Minha mãe me proibiu de jogar porque achava perigoso. Disse que eu podia ser localizado. Mas você, com esse seu computador aí, também pode ser localizada, sabia? (Master Gamer, 10 anos)
- Os pais dizem que estão preocupados em como a gente usa a tecnologia, mas quer saber? A gente também está preocupado com vocês. (...) A gente também se preocupa com a saúde de vocês, sabiam? (Herobrain, menino, nove anos)

A percepção de que adultos e crianças não pertencem a mundos distintos, no que se refere aos usos e às apropriações das tecnologias digitais no seu cotidiano, mas

que coabitam e incorporam as características de um mesmo universo contemporâneo conectado de modos muito próprios na edificação de suas culturas específicas fica ainda mais evidente diante da emergência de importantes redes de negociação e de experiências intergeracionais compartilhadas, em especial das experiências lúdicas e do compartilhamento de letramentos e de competências geracionais.

Quadros de experiências intergeracionais compartilhadas

A suposição de um completo desinteresse dos adultos pelo universo lúdico e pelas culturas da infância não se sustenta diante das **experiências lúdicas compartilhadas** entre os membros da família de diferentes gerações, sobretudo entre pais e filhos e avós e netos. Apesar de ser considerado um comportamento diferencial da infância que tende a perder força na vida adulta, a ludicidade não desaparece totalmente da vida das pessoas justamente por ser um traço característico da espécie humana (Bichara *et al.*, 2018). Nesse sentido, embora atravessados pelas intensas e cada vez mais demandantes rotinas funcionais do mundo do trabalho, os dados deste estudo revelam que os adultos brincam em família e com seus filhos, ainda que, na perspectiva das crianças, a frequência desses momentos lúdicos seja muito baixa se comparada à demanda por presença que as crianças manifestam. De todo modo, é perceptível na fala das crianças como estas experiências lúdicas compartilhadas produzem memórias positivas na história familiar e uma aproximação maior dos adultos com as culturas da infância e com as peculiaridades da relação criança-tecnologia.

- O dia que eu mais dei risada, foi quando mamãe foi jogar com a gente. Ela deu duas voltas inteiras de ré na contramão! E só depois de duas voltas, ela percebeu que alguma coisa estava errada ali [risos] (Hero-brain, menino, nove anos).
- Meu pai e meu avô jogam FIFA. É muito divertido jogar com eles (BB-8, menino, nove anos).
- Quando meu tio joga ele vira uma criança. (...) Minha mãe também joga (Master Gamer, menino, 10 anos).

Compreendidas por Almeida *et al.* (2015) como recreios tecnológicos co-constituídos por pais e filhos, estas experiências lúdicas compartilhadas, presentes nas rotinas domésticas, abrem possibilidades para a emergência de uma série de diálogos e negociações intergeracionais sobre os referenciais culturais do universo digi-

tal, mediados pela proteção da ludicidade. Portanto, ao brincarem juntos, adultos e crianças constroem um lugar simbólico intersubjetivo de proteção e permissão (Huizinga, 1938/1996), através do qual as diversas experimentações associadas a esta relação podem acontecer em plenitude e liberdade. Este lugar de interação e comunicação tipicamente comunitário propicia, por intermédio da situação lúdica, o exercício de gestão das relações através da experimentação dos enfrentamentos e dos conflitos próprios dessa relação sem, no entanto, colocá-la em risco. Dessa forma, a característica competitiva típica dos jogos de regra, por exemplo, torna-se um elemento interessante de experimentação lúdica das relações de poder que compõem as relações familiares, fortalecendo os vínculos entre seus membros e a própria cultura da família.

Além das experiências lúdicas compartilhadas, outro importante aspecto revelador das trocas intergeracionais até então pouco mencionadas pela maior parte das discussões que envolvem as apropriações das tecnologias digitais por adultos e crianças, diz respeito ao **compartilhamento de letramentos e competências intergeracionais**. Conforme salienta Almeida *et al.* (2015), a perspectiva de compreensão da infância como ordem geracional, baseada na percepção de uma relação de domínio absoluto dos adultos em relação às infâncias, ainda é amplamente disseminada. Nessa concepção, as crianças são vistas como dependentes do saber transmitido pelos mais velhos, que também seriam responsáveis pela sua proteção diante de possíveis ameaças exteriores e pela posse e controle dos espaços de sociabilidade, tais como os cenários digitais, dos quais as crianças estariam sistematicamente excluídas por conta de sua provável incompetência social. No entanto, este paradigma começa a ser duramente questionado diante da ampla disseminação das tecnologias digitais nos cotidianos das famílias nos últimos anos e das inquestionáveis habilidades desenvolvidas a partir dos usos competentes e criativos que as crianças fazem das tecnologias de informação e comunicação, “revelando intensidades de utilização e níveis de proficiência bem superiores aos adultos e exibindo notáveis capacidades de navegação e comunicação no ciberespaço” (Almeida *et al.*, 2015, p. 101).

Este letramento, contudo, não se configura uma marca geracional homogênea, pois está intimamente relacionado a aspectos socioeconômicos suficientemente desiguais, que criam verdadeiros fossos no que se refere à capacidade de aquisição e manutenção dos dispositivos tecnológicos, bem como às condições de acesso à internet. Assim, a diversidade digital, em termos de proficiência, de competência de uso e de escolhas das estratégias de mediação dos usos da internet, como ressaltam Almeida *et al.* (2015) e Othon (2021), encontram-se fortemente associadas à diversi-

dade social. Isto implica em considerar a importância do contexto como uma variável decisiva na modelagem das relações intergeracionais e na definição dos papéis dessas relações na dinâmica familiar. Esta ponderação é relevante na medida que a discussão sobre as diferentes apropriações e os compartilhamentos de letramentos e de competências intergeracionais não podem ser tomados de forma abstrata e essencialista como pretendem os promotores da chamada “geração digital” sobre pretensas “habilidades naturais das crianças” para o manejo das novas tecnologias, mas a partir de uma perspectiva histórica e socialmente situada (Almeida *et al.*, 2015). Sobre este aspecto, Master Gamer (menino, 10 anos) esclarece:

- As crianças dominam mais as tecnologias porque nasceram nessa época cheia de tecnologias. Não nasceram com isso, aprenderam isso. As crianças adoram aprender sobre isso. Os adultos não aprendem da mesma forma porque a gente aprende melhor as coisas quando elas são ensinadas desde criança. E como as crianças aprendem desde cedo essas coisas tecnológicas, elas acabam dominando mais.

Esta fala revela a compreensão das crianças de que o letramento midiático é uma espécie de aprendizado cultural que pode capacitar a todos - adultos e crianças - a terem melhor proficiência e destreza no uso das ambiências digitais. Ainda sim, as crianças reconhecem que em vários aspectos elas possuem maior letramento e, por isso são constantemente solicitadas pelos membros mais velhos da família para tirar dúvidas e ensinar como proceder em algumas atividades desempenhadas online, como relatam os estudos de Almeida *et al.* (2015) e Othon (2021). Neste sentido, Almeida *et al.* (2015) evidenciam uma importante virada na condição tradicional das relações intergeracionais trazida pela massificação das tecnologias digitais no cotidiano familiar ao tornarem significativamente mais flexíveis os papéis entre quem ensina e quem aprende. Nestes casos, os filhos ensinam, acompanham, monitoram os pais e outros adultos da família no acesso e na aprendizagem dos mais variados recursos, ora achando graça da surpreendente incompetência adulta relativa a determinados campos do saber, ora sentindo tédio por serem constantemente chamados a este papel de tutoria.

Tais elementos convergem com os dados apresentados pelo relatório TIC Kids Online Brasil 2023 (CGI.br., 2023) que revelam que 83% das crianças costumam ajudar seus pais ou responsáveis a fazerem algo na internet, sendo que 27% delas pontuam que o fazem pelo menos uma vez por semana e 25% diariamente. Sobre este aspec-

to, Othon (2021) chama atenção para uma certa relativização do conceito moderno de infância que trata a criança como um aprendiz excluído de certos processos e o adulto como o professor de saberes inquestionáveis. Apesar dos inúmeros relatos que envolvem as figuras de pais e de filhos em torno do compartilhamento de saberes, os avós costumam ser mais citados como “incompetentes digitais” segundo Othon (2021), fato que indica a possibilidade de maior proximidade entre as culturas midiáticas de adultos e crianças de gerações mais próximas.

De modo geral, as aproximações e trocas estabelecidas entre adultos e crianças revelam que ambos os grupos coabitam um mesmo mundo conectado e compartilham de seus referenciais socioculturais, construindo, no entanto, culturas próprias que ora se aproximam e ora se distanciam. Dessa forma, crianças e adultos desenvolvem perspectivas e pontos de vista bastante específicos sobre os fenômenos compartilhados. Apesar disso, ainda são preponderantes, entre os grupos infantis, a compreensão de que os adultos não estão suficientemente interessados pelas suas atividades e a reivindicação de mais participação e diálogo, como pode ser verificado nas falas abaixo:

- Os pais têm uma noção errada do que é a tecnologia para a criança [...] Nós temos necessidade de conversar sobre isso com vocês. Tentem ter mais comunicação com a criança, porque às vezes elas precisam de um impulso para começar a falar sobre as coisas que ela acredita. Falta um pouco de iniciativa e de exemplo da parte de vocês. No fundo, vocês [adultos] querem que a gente faça coisas que vocês mesmo não fazem. Conversar é uma delas (R2-D2, menina, 11 anos).
- Se tem algo errado acontecendo, talvez seja porque vocês não estão vendo o que a gente realmente faz e nem se aproximando o suficiente. Nós fazemos coisas mais úteis e interessantes que vocês imaginam e queremos que vocês vejam, queremos que vocês participem da nossa vida. Prestem mais atenção na gente. As portas estão abertas pra isso” (Google, menina, 12 anos)
- Os pais deveriam tentar conversar mais com seus filhos. Os pais não estão tendo muito vínculo com as crianças. É preciso saber também o ponto de vista das crianças, para a gente poder decidir as coisas conjuntamente. Confiem na gente. Confiem na educação que vocês deram pra gente. A gente tem mais coisas legais pra compartilhar, que vocês pensam (Ravenna, menina, 12 anos).

Grande parte das falas das crianças revela uma demanda por maior participação dos adultos em suas vidas. No entanto, esta participação solicitada está diretamente relacionada a demonstração de interesse genuíno e não a uma simples fiscalização restritiva de suas ações nas ambiências digitais. Sobre este aspecto, as crianças participantes da investigação concluem que, pelo fato dos adultos ficarem muito pouco tempo com suas crianças, eles deixam de perceber outras vivências que elas possuem e que podem ser muito interessantes. Autores como Buckingham (2000), Livingstone *et al.* (2017), Othon (2021) e Savadova (2023) ressaltam a importância das estratégias de mediação dialogada quanto aos usos e apropriações das tecnologias por parte das crianças. Contudo, para que isso ocorra é necessário que os adultos demonstrem tanto interesse em conhecer as ambiências digitais e os usos criativos que as crianças fazem delas no seu cotidiano, quanto uma maior abertura para considerar as vozes e os discursos das crianças sobre os fenômenos que lhes dizem respeito diretamente.

Considerações finais

“Nós não queremos mais fiscalização da parte de vocês, nós queremos mais participação. Nós queremos que vocês olhem pra gente. Acima de tudo, nós queremos que vocês vejam e valorizem a gente pelo que a gente é” (BB-8, menino, nove anos).

Os estudos sobre a infância têm cada vez mais reivindicado que os focos de olhar ampliem seus enquadramentos para além das crianças em si e que considerem toda a rede de interrelações complexas e não lineares que constituem os processos de socialização e demais fenômenos que estão na base da construção das infâncias (Almeida *et al.*, 2014; Almeida *et al.*, 2015; Chambers, 2016; Becker, 2017; Becker *et al.*, 2018; Livingstone *et al.*, 2017; Othon, 2021; Qvortrup, 2010; Sarmiento, 2012). Este capítulo discutiu as interlocuções intergeracionais que emergem dos discursos de adultos e de crianças sobre os usos e as apropriações das tecnologias digitais pelos grupos infantis a partir da perspectiva das culturas da infância. Tomando como base analítica o ponto de vista das próprias crianças sobre a produção narrativa dos adultos em relação às infâncias conectadas, verifica-se a emergência de inúmeros atravessamentos na relação infância-tecnologia, desde normas, prescrições, atitudes procedimentais e estratégias de mediação que configuram a administração simbólica da infância, as redes

de negociação e de compartilhamento de experiências que emergem dos processos de incorporação das tecnologias midiáticas à vida doméstica.

Os dados aqui apresentados indicam que adultos e crianças são coabitantes de um mesmo mundo conectado, incorporam e ressignificam elementos diversos por meio de experiências, por vezes compartilhadas, por vezes específicas, mas com lentes interpretativas próprias que contribuem para edificação de suas culturas particulares. A primeira marca de aproximação entre os pontos de vista de adultos e crianças se evidencia na constatação confluyente do telefone celular como a mídia tecnológica mais importante para ambos os grupos. No entanto, ambos os grupos demonstraram que a percepção sobre a posse e a propriedade destes dispositivos é construída em torno de critérios muito específicos, produzindo discursos divergentes. Essas divergências certamente promovem tensionamentos que impactam diretamente nos processos de tomada de decisão sobre as condições mais ou menos adequadas para os usos das tecnologias digitais por parte das crianças.

Ao analisar os aspectos referentes às estratégias de mediação adotadas por pais e responsáveis presentes nos discursos das crianças foi perceptível a presença de uma série de interlocuções entre crianças e adultos quanto ao tempo de uso, aos conteúdos permitidos e proibidos e aos riscos potenciais da utilização da internet pelas crianças. Embora seja perceptível a existência destes diálogos e de importantes redes de argumentação e negociação é notória a predominância de estratégias de mediação de caráter restritivo.

Assim como o acesso completamente irrestrito e não mediado, a falta de diálogo proporcionada por estilos de mediação majoritariamente proibitivos aumenta significativamente a vulnerabilidade dos grupos infantis aos riscos potenciais diante da necessidade de lidar com aspectos da cultura digital para os quais não possuem repertório totalmente desenvolvido. Daí a relevância da reivindicação por parte das crianças por um olhar mais atento e interessado dos adultos e por maior participação nas suas rotinas. De certa forma, a solicitação das crianças por mais diálogo acaba por se traduzir num pedido pela adoção de estratégias de mediação ativa por parte dos pais e responsáveis na sua relação cotidiana com as tecnologias digitais.

Por fim, os quadros de experiências intergeracionais compartilhadas apresentam aspectos reveladores das rotinas lúdicas familiares pela apropriação conjunta das tecnologias digitais para fins de entretenimento e a importância da ludicidade como elemento mediador das experimentações dos tensionamentos próprios da relação pais-filhos e do fortalecimento de vínculos dos membros da família. Além disso, a constatação do compartilhamento de letramentos e competências midiá-

ticas entre adultos e crianças, que por vezes inverte a lógica dos lugares de saber historicamente sedimentados e as posições de quem ensina e de quem aprende, expõe aspectos inovadores para a compreensão dos critérios que definem os papéis nesta relação, já que a autoridade e a hierarquia se mantém, mesmo diante da notória destreza das crianças na compreensão das técnicas e protocolos que atravessam as culturas digitais.

A despeito das várias manifestações da discordância em relação aos posicionamentos dos adultos quanto as apropriações lúdicas dos dispositivos tecnológicos, as falas das crianças indicaram que estas divergências têm sido constantemente colocadas em debate nas rotinas familiares por meio de argumentações que apresentam pontos de vistas alternativos aos dos adultos e pelas tentativas de negociação sobre possíveis alargamentos dos limites estabelecidos. Estes aspectos ressaltam a importância de estratégias de mediação mais ativas e dialogadas dos usos das redes digitais e das interlocuções entre adultos e crianças no que diz respeito aos espaços sociais habitados e apropriados para fins lúdicos, bem como aos valores culturais mutuamente compartilhados. Nesse sentido, é pertinente a realização de mais estudos dedicados a explorar as dinâmicas das relações intergeracionais quanto aos usos das tecnologias de informação e comunicação, desde as variadas possibilidades de mediação parental frente a estes usos até os aspectos que se mantêm e os que se atualizam nas definições dos papéis e hierarquias na relação adulto-criança destes tempos de tecnologias digitais, que estimulam a flexibilização dos lugares de saber e tensionam as relações de poder.

Apesar das crenças ainda amplamente disseminadas pelo senso comum de que a infância habita um mundo à parte do universo adulto, as redes de negociações e trocas efetivadas nos espaços domésticos fornecem importantes indícios de que adultos e crianças são atores sociais que compartilham a mesma e complexa rede cultural de significados, influências e referências e podem estabelecer importantes parcerias de coparticipação social. Revelando possuírem diferentes perspectivas e entendimentos, mas não habitarem diferentes mundos, as aproximações e distanciamentos dos discursos de adultos e de crianças sobre as apropriações lúdicas das tecnologias digitais anuncia a riqueza e a complexidade das relações intergeracionais na construção conjunta da cultura contemporânea e a importância de debates que contribuam para a construção de práticas parentais mais abertas às peculiaridades desta era conectada.

Referências

ALMEIDA, A. N. Apresentação. In: DELICADO, A.; ALMEIDA, A. N.; PROUT, A.; SIGALÉS, C.; PONTE, C., *et al.* **Infância, crianças, internet**: desafios na era digital. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012, p. 11-24.

ALMEIDA, A. N.; DELICADO, A.; ALVES, N. A.; CARVALHO, T. Internet, children and space: revisiting generational attributes and boundaries. **New Media Society**, p. 1-18, 2014. DOI: 10.1177/1461444814528293

ALMEIDA, A. N.; DELICADO, A.; ALVES, N. A.; CARVALHO, T.; CARVALHO, D. **Infâncias Digitais**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

BECKER, B. **Infância, tecnologia e ludicidade**: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea. 2017. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BECKER, B.; SOUZA, F.; BICHARA, I. D. Time and space in brazilian urban children's plays: ludic possibilities of digital technologies. In: BICHARA, I. D.; MAGALHÃES, C. M. C. (Eds.), **Children's play and learning in brazil**. Springer International Publishing, 2018, p. 115-131.

BICHARA, I. D.; LORDELO, E. R.; MAGALHÃES, C. M. C. Por que brincar? Brincar para quê? A perspectiva evolucionista sobre a brincadeira. In: YAMAMOTO, M. E.; VALENTOVA, J. V. (Eds.), **Manual de psicologia evolucionista**. Natal: EDUFRN, 2018, p. 448-465.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na Era das Mídias Digitais**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

CHAMBERS, D. The domestication of media technology. In: CHAMBERS, D. **Changing media, homes and households**: cultures, technologies and meanings. New York: Routledge, 2016. p. 44-64.

Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. **TIC Domicílios Brasil 2023**. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros. Coord. Alexandre F. Barbosa. 1ª ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023.

Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. (2023). **TIC Kids Online Brasil 2023**.

Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil. Coord. Alexandre F. Barbosa. 1ª ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023.

Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. **TIC Domicílios Brasil 2022**. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros. Coord. Alexandre F. Barbosa. 1ª ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

EDWARDS, S. Concepts for early childhood education and care in the postdigital. **Postdigital Science and Education**, n. 5, p. 777–798, 2023.

HARKNESS, S.; SUPER, C. M. **Parents' cultural belief systems**: their origins, expressions, and consequences. New York: Guilford Press, 1996.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4.ed. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LIVINGSTONE, S; ÓLAFSSON, K.; HELSPER, E.; LUPIÁÑEZ-VILLANUEVA, F.; VELTRI, G.; FOLKVORD, F. Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: the role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. **Journal of Communication**, vol. 67, p. 82-105, 2017.

MÁXIMO, T.; SAMPAIO, I. S. V. Uso compartilhado do celular por crianças e familiares: implicações para privacidade on-line e mediação parental. **Mídia e Cotidiano**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 01, p. 55-73, jan./abril 2020.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A.M.A. Encontros e Diálogos: notas introdutórias. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A.M.A. (orgs), **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 21-28.

OTHON, R. **Infância conectada**: contextos, práticas e sentidos de crianças nas redes sociais online. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.2, p. 631-643, 2010.

SAMPAIO, I. V. S.; PONTE, C. **TIC Kids Online Brasil-Portugal**. Relatório de pesquisa. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2017.

SAVADOVA, S. Subterfuge: a parental strategy for mediating young children's digital media practices in Azerbaijan. **Learning, Media and Technology**, 2023 DOI: 10.1080/17439884.2023.2283724

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Orgs.), **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007, p. 25-49.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança. In: DELICADO, A.; ALMEIDA, A. N.; PROUT, A.; SIGALÉS, C.; PONTE, C.; et al. **Infância, crianças, internet: desafios na era digital**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012, p. 157-176.

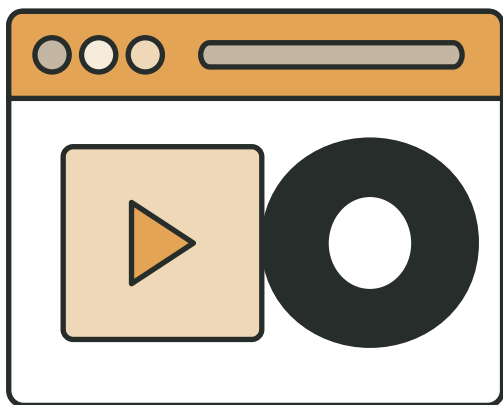
SOUZA, F. Ciberespaço e ludicidade: é possível considerar a ambiência digital um contexto de desenvolvimento? In: FARO, A.; CERQUEIRA-SANTOS, E.; TEJADA, J.; SILVA, J. P. (Orgs.), **Psicologia, saúde e sociedade**. São Paulo: Edições Concern, 2023, p. 202-221.

**Comunicação Mercadológica,
Infância e Cultura Digital:
facetas de protecionismo de
mercado**

CAPITULO II

Brenda Guedes
Renata Othon
Bárbara Janiques de Carvalho





A pesquisa e análise registradas neste capítulo foram realizadas em 2024. Nos anos seguintes (2025 e 2026), foram publicados dois documentos diretamente conectados com as discussões empreendidas nas próximas páginas: a Lei nº 15.211/2025 (ECA Digital) e o Guia de Marketing e Publicidade por Influenciadores Digitais. O primeiro desses dispositivos colaborou, de maneira inovadora, com uma atualização nos parâmetros de proteção para crianças e adolescentes no ambiente digital, inclusive no que se refere às práticas publicitárias – ao vedar técnicas de perfilamento para o direcionamento de publicidade comercial a esse público, por exemplo. A referida lei enuncia uma importante conexão com as críticas e denúncias pontuadas no texto deste capítulo ao exigir que as plataformas digitais assumam sua parcela de responsabilidade, e adotem medidas centradas no melhor interesse dos sujeitos infantojuvenis. A segunda publicação mencionada consiste na atualização de um dos documentos analisados na pesquisa – o Guia de Publicidade por Influenciadores Digitais (Conar), divulgado em 2026 sob o título “Guia de Marketing e Publicidade por Influenciadores Digitais”. Em vista disso, destacamos o caráter inovador e plenamente contemporâneo da presente reflexão, a relevância de dar continuidade às pesquisas que interseccionam infâncias e práticas de comunicação mercadológica no ambiente digital, e a efervescência que o tema tende a assumir no debate público nos próximos anos.

arcabouço legal brasileiro prevê garantias para crianças e adolescentes, considerando, inclusive, a sua relação com a comunicação comercial, bem como as suas múltiplas vivências no espaço digital. Há alguns anos a academia vem alertando para a insuficiência do termo “publicidade”, especialmente ao entender que as mensagens hoje já não possuem mais lugar, formato ou estilo predefinidos; e que os limites entre informação, entretenimento e comunicação mercadológica estão cada vez mais híbridos (Covaleski, 2010; Carvalho; Marôpo; Pereira, 2020; Guedes; Craveiro, 2022). Assim, o termo “comunicação mercadológica” reflete uma escolha consciente para este trabalho, que se respalda na referida legislação e reconhece a necessidade de uma concepção mais ampla, que abarque as estratégias de mercado, cada vez mais sofisticadas.

Nesse contexto, algumas práticas mercadológicas se destacam como discursos que evidenciam uma proteção relativa da criança, que camufla os reflexos de uma exposição precoce e reiterada à comunicação mercadológica. Campanhas, iniciativas e documentos que soam como uma intensificação de proteção ao sujeito infantil, mas revelam processos de adaptação publicitária com vistas à manutenção de um vínculo que, no Brasil, pode ser enquadrado como abusivo. Falamos, portanto, em “protecionismo de mercado” (Guedes; Othon, 2024).

É desse cenário, onde se entrelaçam comunicação mercadológica, infância e cultura digital, que emerge a pergunta norteadora deste capítulo: “como o mercado se posiciona sobre a proteção da infância na sua relação com a comunicação mercadológica, a partir de dispositivos de orientação anunciados por ele mesmo para o contexto digital”? A investigação se propôs a assimilar a concepção de comunicação mercadológica promovida pelo mercado, buscando indícios sobre os modos como este se apresenta frente à responsabilidade de garantir o melhor interesse da criança no ambiente digital.

Recorremos à análise documental (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015) de quatro documentos, idealizados e publicizados por empresas ou entidades ligadas ao mercado. O exame possibilitou identificarmos três facetas de protecionismo de mercado: **1)** Omissão ou negação da legislação brasileira; **2)** Isenção da responsabilidade das plataformas e **3)** A não necessidade de proteção contra a comunicação mercadológica.

Direitos que se colocam para as crianças brasileiras

A Constituição Federal de 1988 e o seu artigo 227 foram o princípio de uma extensa legislação que passou a vigorar em defesa de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, detentores de um estatuto de absoluta prioridade na sociedade. Foi também a partir daí que se tornou evidente a necessidade da responsabilidade compartilhada entre família, Estado e sociedade civil (incluindo o setor privado), na garantia dos direitos de crianças e adolescentes (Brasil, 1988).

Os anos seguintes testemunharam o surgimento de novos dispositivos jurídicos e normativos, que passaram a legislar considerando, também, a relação entre os princípios da comunicação mercadológica e o público infantil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990a) destacou o respeito à condição singular de pessoas em desenvolvimento como um aspecto a ser priorizado na oferta de espetáculos, produtos e serviços culturais e de entretenimento, e apontou para a necessidade de regulamentação dos meios de comunicação de massa com foco nas particularidades do público infantojuvenil.

Na efusão de movimentos consumeristas, também o Código de Defesa do Consumidor (Brasil, 1990b) somou esforços ao esclarecimento de conceitos como publicidade enganosa e abusiva. Ao elucidar a ilegalidade de tais práticas, o documento teve em seu artigo 37 o mérito de explicitar a abusividade como aquela que, entre outras, “se aproveita da deficiência de julgamento e experiência da criança” (Ibid.).

Um maior detalhamento sobre ações com o potencial para configurar a referida abusividade estruturou-se apenas 24 anos depois, em 2014, como uma resolução aprovada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda, 2014). O documento apresentou uma perspectiva mais ampla sobre os processos da cultura do consumo que abordam as crianças em suas vivências rotineiras, e que seguiu sendo endossada, dois anos depois, quando da aprovação do Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016).

Ainda no âmbito nacional de leis e instrumentos protetivos, em 2018, o Governo Federal sancionou a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Brasil, 2018), que dedica uma de suas seções ao princípio do melhor interesse como parâmetro para o tratamento dos dados de crianças e adolescentes. O documento também inclui informações prioritárias sobre consentimento informado dos pais ou responsáveis legais; e uma demanda por transparência, que se operacionaliza na publicização sobre os tipos de dados coletados e suas formas de utilização; e no uso de uma comunicação clara, simples e acessível a todos os usuários, inclusive as crianças.

A nível global, os mais de 190 países signatários da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) passaram a contar com um documento editado pela Organização das Nações Unidas para tratar sobre os direitos da criança em relação ao ambiente digital. Assim, em 2021, o Comentário Geral nº 25 foi lançado como resultado da colaboração de mais de 700 crianças e adolescentes, especialistas e organizações internacionais.

O documento detalha como os Estados Partes devem aplicar os preceitos da Convenção no digital e sugere importantes observações para o desenvolvimento de políticas públicas que atuem na garantia dos “termos da Convenção e dos Protocolos Opcionais à luz das oportunidades, riscos e desafios na promoção, respeito, proteção e cumprimento de todos os direitos das crianças no ambiente digital” (ONU, 2021, parag. 2).

Falar sobre os direitos de crianças e adolescentes que consomem e produzem conteúdos em meio on-line, é tentar englobar uma vasta relação de temas. Assim, o material contempla aspectos como privacidade e coleta de dados; monitoramento algorítmico; liberdade de pensamento, expressão e opinião; saúde física e mental; violações ou danos como abuso sexual, comportamento suicida, *bullying* e distúrbios alimentares.

Duas ênfases, entretanto, são mais aderentes às provocações que instigam a presente investigação: os direitos das crianças na sua relação com o setor empresarial; e detalhamentos sobre publicidade comercial e marketing.

O primeiro destaque aponta para uma dupla convocação: a responsabilização das empresas pelo respeito aos direitos das crianças, de modo a oferecer-lhes um ambiente digital seguro; e a fiscalização dos governos para assegurar o cumprimento de tais responsabilidades. O segundo realce trata sobre as possíveis arbitrariedades dos modelos de negócio das plataformas on-line, baseados na cooptação dos dados e na análise preditiva (Barassi, 2020; Lemos, 2020). É sabido que embora a internet não tenha sido concebida para crianças, elas também ocupam esta cena social. Assim, os Estados Partes devem assegurar que as práticas relacionadas à provisão, *design*, regulação, gestão e uso dos serviços considerem o melhor interesse de cada criança.

Em outras palavras, o melhor interesse da criança deve se sobrepor aos objetivos de planejamentos corporativos. Nesse sentido, toda e qualquer forma de conteúdo comercial deve ser claramente identificada, sem nunca perpetuar estereótipos de gênero ou raciais. Além disso, o material pontua que o perfilamento e o disparo de publicidade direcionada com base em um registro digital de dados de crianças para fins comerciais devem ser proibidos por lei; bem como práticas de neuromarketing, análise emocional, publicidade imersiva e publicidade em ambientes de realidade virtual e aumentada, que possam se envolver direta ou indiretamente com crianças.

O Comentário Geral nº 25 explicita termos que endossam a necessidade de uma concepção mais abrangente sobre os modos como as dinâmicas comerciais têm permeado as experiências infantis. No Brasil, isso já está previsto nos termos da lei, a despeito dos silenciamentos estratégicos que possam vigorar.

Por que falamos em Comunicação Mercadológica

Falamos em “comunicação mercadológica” porque falar em “publicidade” é insuficiente para abarcar as estratégias acionadas pelo mercado para abordar as pessoas no papel de consumidoras. De semelhante modo, legislar práticas sob o rótulo de “publicidade infantil” no Brasil do século XXI seria pouco produtivo, uma vez que, há mais de 30 anos usufruímos de parâmetros para considerar a ilegalidade, e consequente não adequação, de tal atividade (Brasil, 1990b).

O arcabouço legal que, sistematicamente, dispõe sobre as garantias previstas para as crianças brasileiras na relação com os conteúdos criados para a promoção de produtos, serviços e/ou instituições, prevê, em pelo menos duas ocasiões, o uso do termo “comunicação mercadológica”.

Ao dispor sobre “a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente”, a resolução 163 do Conanda apresentou os aspectos que poderiam configurar tal ilegalidade. Efeitos especiais e excesso de cores; trilhas sonoras de músicas infantis ou cantadas por vozes de criança; representação de criança; pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil; personagens ou apresentadores infantis, dentre outros, são elementos que passaram a demandar observação contextual para a aferição dos objetivos de sua utilização.

Por outro lado, referências posteriores endossam a validade do termo para lidar não só com a superação de uma concepção isolada de publicidade como “anúncio” (Nos Aldás, 2007), mas também com processos que extrapolam aquilo que se convencionou chamar de “publicidade infantil”.

O Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016) evidencia uma referência jurídica que reverbera o conceito apresentado pela resolução do Conanda. Em seu artigo 5, o documento prevê áreas prioritárias para as políticas públicas da primeira infância, entre elas “a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista” e “a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica”.

Essa insuficiência do conceito de “publicidade” para conotar as práticas do mercado publicitário também tem sido alvo de atenção nas investigações acadêmicas brasileiras. Do conceito de Publicidade Híbrida (Covaleski, 2010), passando por Ciberpublicidade (Atem, Oliveira, Azevedo, 2014), Publicidade Pervasiva (Oliveira; Carrera, 2014), Hiperpublicidade (Perez, 2015) até a noção de Publicidade Expandida (Machado; Burrowes; Rett, 2017), já se somam anos de denúncia sobre a necessidade de considerarmos a emissão de mensagens que não possuem mais lugar, formato ou estilo predefinidos.

Na esteira dessas pesquisas estão, também, aquelas que investigaram conexões diretas com as crianças, e que resultaram em conceitos como Publicidade de Experiência (Monteiro, 2020) e Contrapublicidade Infantil (Guedes; Craveiro, 2022).

O ponto é que a produção de conteúdo marcário de forma hibridizada (Carvalho; Marôpo; Pereira, 2020) a narrativas de entretenimento e/ou educativas; a multiplicação de experiências sensoriais promovidas por marcas e o engajamento de marcas a causas sociais, representam apenas algumas das práticas que devem ser consideradas no escopo conceitual da publicidade, para o qual precisa ser aplicável um princípio regulatório que exceda a autorregulamentação do próprio setor.

Se a publicidade apresenta-se como uma atividade destinada a estimular o consumo de bens e/ou serviços, bem como promover instituições, conceitos e ideias (Conar, 2024), isso se dá de forma justaposta a estratégias de marketing que poten-

cializam os objetivos comerciais em cena - inclusive junto a um segmento da sociedade anunciado como hipervulnerável pelo CDC (Brasil, 1990b).

É precisamente essa justaposição que configura a comunicação mercadológica como um termo caro ao debate. Uma nomenclatura que, em tempos de afirmação dos direitos das partes mais suscetíveis nas relações de consumo, remete àquilo que é menos identificável ou passível de ser enquadrado como “prática publicitária”. Aquilo que, nas palavras de Bragaglia e Burrowes (2023), conota uma espécie de “persuasão indireta” que, segundo Fontenelle (2023 apud Bragaglia; Burrowes, 2023, p.12), se operacionaliza

nos antigos e novos formatos publicitários, (...) nos pontos de venda, no product placement, no branded content, na publicidade algorítmica e nos memes digitais, entre outros, revelando como esses modelos se fundem com o entretenimento, se apropriam de causas sociais, capturam o humor e o público infantil, vigiam e controlam nossos desejos [também] em contextos como o do Facebook, do YouTube e da Netflix.

Faz-se urgente que consideremos os modos como a comunicação mercadológica é instrumentalizada e naturalizada na vida de crianças. Também é imprescindível que problematizemos práticas dessa ordem em contextos de ampla circulação e socialização infantil, como os ambientes digitais.

Muito além da #publi

A presença de crianças nas plataformas digitais tem crescido a cada ano e consolidado o fato de que o público infantojuvenil também ocupa os espaços virtuais para diversas finalidades. Esse panorama pode ser observado quando nos debruçamos sobre os dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil ao longo do tempo. Em 2015 (CGI.br, 2015), por exemplo, 79% das crianças e adolescentes participantes haviam acessado a internet nos três meses anteriores à pesquisa. Em 2023 (CGI.br, 2023), essa porcentagem alcançou 95%.

Desse modo, ainda que não descartemos as desigualdades relativas ao acesso e à qualidade da conectividade, consideramos a presença das crianças nos meios digitais um fenômeno que permeia as infâncias da contemporaneidade e gera impacto em todas elas, direta ou indiretamente. Não à toa o mercado tecnológico e midiático contextualiza as atuais gerações a partir do vínculo que estabelecem com

as tecnologias e com a cultura do consumo, a exemplo da “Geração *Alpha*” (Guedes; Othon, 2024) ou dos “*Tweens*” (Tomaz, 2019).

Nessa conjuntura, entendemos que a participação das crianças nos universos virtuais se dá a partir de três modos: como consumidoras de conteúdos de terceiros; como produtoras de conteúdos para seus pares; e na condição de produtoras de conteúdos para um público mais amplo, no caso dos “influenciadores infantis”.

Primo, Matos e Monteiro (2021) ressaltam o caráter promocional da influência digital, que é vinculada não somente à expressão pessoal, mas também a estratégias de promoção. Karhawi (2020) também pontua que a ideia de influência não está apenas na possibilidade de pautar determinados debates e assuntos junto a uma audiência, mas contempla as lógicas da comunicação mercadológica.

Quando pensados no contexto das crianças, esses aspectos são observados sob o ponto de vista do capital lúdico infantil (Tomaz, 2017), acionado a partir da presença de brinquedos e marcas nos mais variados formatos de publicações (Marôpo; Sampaio; Miranda, 2018; Monteiro, 2020).

Nesse sentido, é possível atestar tanto sobre uma “comodificação espontânea” das culturas infantis, quanto sobre uma mercantilização das experiências on-line das crianças que decorre do estabelecimento de parcerias comerciais mais evidentes. Apesar de o poder de influenciar outras crianças que consomem esse tipo de conteúdo estar diretamente ligado à capacidade do influenciador de promover uma experiência autêntica com o produto/serviço através do seu conteúdo digital (Primo; Matos; Monteiro, 2021), é importante atentar para outros mecanismos (como por exemplo, os sistemas de recomendação das plataformas) que colaboram diretamente para o “sucesso” de um determinado conteúdo.

Tem sido cada vez mais desafiador lidar, do ponto de vista da micro e da macropolítica, com a presença constante das marcas e da cultura promocional (Davis, 2013) na infância, na medida que consideramos tanto as estratégias acionadas pelo mercado para abordar as crianças, quanto o contexto digital povoado por apelos consumistas e pela publicidade algorítmica (Domingues, 2016; Bragalia; Dias; Evaristo, 2023).

Afinal, além de uma cultura de consumo que prioriza a brincadeira por intermédio de bens materiais, os influenciadores também atuam sob “sistemas [...] pautados em modos de funcionamento específicos, pouco transparentes, que orientam o fluxo e a entrega de informações e conteúdos segundo lógicas particulares, entre elas as corporativas” (Tomaz; Guedes, 2024, p. 126).

Em 2020, o documentário “O Dilema das Redes” (Netflix) expôs uma série de depoimentos de ex-funcionários e executivos de empresas como Google e Face-

book que denunciaram os modos de funcionamento das plataformas digitais. Entre eles, destacou-se a questão do monitoramento e da coleta sistemática de dados para a predição e manipulação do comportamento dos usuários.

Para Lemos (2021, p. 194), o “processo de tradução da vida em dados digitais rastreáveis, quantificáveis, analisáveis, performativos” tem absorvido a fase da digitalização, iniciada na segunda metade do século XX, e modificado ações, comportamentos e conhecimentos baseado na performance desses dados. A conversão de qualquer forma de expressão em dados operacionalizáveis constitui o processo de dataficação da vida social (van Dijck; Poell; de Waal, 2018), que opera segundo três temporalidades: o tempo imediato, o tempo de arquivamento e o tempo preditivo (Barassi, 2020, *tradução livre*). Para Barassi (2020), o imediatismo vai além da comunicação instantânea e satisfação imediata provocada pelo uso das tecnologias de informação e comunicação. Com o capitalismo de vigilância, ele também passa a incluir a contínua produção, armazenamento e processamento de dados pessoais e a consequente valorização da produtividade - o meio de captação desses dados. A segunda dimensão temporal, o tempo de arquivamento, diz respeito ao fato de que toda e qualquer ação é convertida em dados que são armazenados, com o potencial de usos diversos. Por fim, o tempo preditivo “baseia-se em dados relativos a ações do passado para conduzir as decisões feitas no presente com o objetivo de mitigar riscos futuros” (Barassi, 2020, p. 1550, tradução nossa).

A partir dessas temporalidades, as plataformas transformam “objetos, atividades, emoções e ideias on-line e off-line em mercadorias negociáveis” (van Dijck; Poell; de Waal, 2018, pp. 85-56, tradução nossa), incluindo, nessa lógica, os próprios sujeitos que se colocam frente às telas. As lógicas de consumo também permeiam as sociabilidades através de valores percebidos de capital social (visibilidade, popularidade, reputação e representatividade), traduzidos em mais aquisições – mais *likes*, mais comentários, mais seguidores, mais visualizações (Othon, 2021).

Por conseguinte, além de serem posicionadas como público-alvo de ações mercadológicas mais ou menos óbvias, as crianças também podem ser acionadas como intermediárias promocionais (Tomaz; Guedes, 2024), seja de modo mais evidente, nos casos de promoções de produtos e marcas por influenciadores digitais, ou de modo compelido, quando promovem mercadorias com fins de autopromoção e/ou *self-branding* (Senft, 2008; Marshall; Morreale, 2018), adequando-se à ordem promocional vigente e ao que a performatividade algorítmica considera como relevante.

Uma vez que “o vínculo entre marcas e crianças é reforçado não somente através de experiências de consumo mais fáceis de serem identificadas, mas também

através dos modos como a tecnologia de cada plataforma coloca os atores em ação” (Tomaz; Guedes, 2024, p. 125), garantir a proteção das crianças torna-se uma tarefa cada vez mais complexa. Afinal, a datificação das múltiplas infâncias (Mascheroni; Siibak, 2021) é um processo que não está atrelado exclusivamente ao engajamento infantil nas mídias sociais, mas passa também pelos conteúdos compartilhados por familiares e responsáveis, pelo uso de dispositivos conectados nos ambientes domésticos e/ou escolares, e pelos modelos de negócio que estruturam as demais ambiências de socialização contemporâneas.

Percurso metodológico

Este trabalho dá continuidade a uma investigação sobre os discursos de proteção à criança anunciados pelo mercado publicitário. Em publicação anterior (Guedes; Othon, 2024), realizamos uma análise de conteúdo fundamentada em quase 130 matérias e artigos jornalísticos de um dos *hubs* multiplataforma de maior referência do mercado, o Meio & Mensagem. Entre os achados da investigação, deparamo-nos com quatro documentos, desenvolvidos por empresas ou entidades ligadas ao mercado, que foram selecionados para constituir o *corpus*¹ da presente pesquisa, na medida em que se apresentam como dispositivos de orientação para o exercício de boas práticas na ambiência digital, que observam aspectos referentes às crianças.

São eles: **1) Guia de publicidade por influenciadores digitais;** **2) Publicidade responsável com influenciadores digitais: o jeito certo de comunicar;** **3) Guia de boas práticas para a publicidade online voltada ao público infantil;** e **4) Kids Corp | Marketing para crianças e adolescentes no Brasil - análise do marco regulatório + boas práticas.** Na sequência é possível encontrar um quadro com informações referentes a cada um destes documentos.

¹ Apesar do exercício de busca ativa na presente etapa de investigação, não foi encontrado material inédito (além dos descobertos na primeira etapa da pesquisa) que pudesse integrar este estudo.



Quadro 1

Apresentação do *corpus* da pesquisa

Documento	Identificação neste capítulo	Autoria	Data de publicação	Principais tópicos
Guia de publicidade por influenciadores digitais	Guia Conar	CONAR (Conselho Nacional de Autorregulam. Publicitária)	03/2021	Orientações sobre como aplicar as regras do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária ao conteúdo comercial em redes sociais, em especial aquele promovido por "Influenciadores Digitais"
Publicidade responsável com influenciadores digitais: o jeito certo de comunicar	Cartilha Abral	ABRAL (Associação Brasileira de Licenciamento de Marcas e Personagens)	08/2021	É parte integrante de uma agenda de ações educativas desenvolvida pela Abral para "orientar o cumprimento das normas que regem a publicidade ética e responsável"
Guia de boas práticas para a publicidade online voltada ao público infantil	Guia Google	Google e CONAR	10/2021	Uma lista sucinta de recomendações dedicada a anunciantes, agências, influenciadores, com o objetivo de apoiá-los no desenvolvimento de materiais publicitários e de comunicação comercial voltados ao público infantil
Kids Corp - Marketing para crianças e adolescentes no Brasil	Manual Kids Corp	Kids Corp	12/2021	Um extenso material que fala sobre privacidade de dados, regulamentação, e como divulgar "com segurança e eficiência para crianças e adolescentes no Brasil"

Diante deste campo empírico, procuramos assimilar a concepção de comunicação mercadológica promovida pelo mercado; buscando indícios sobre os modos como ele se apresenta frente à responsabilidade de garantir o melhor interesse da criança no ambiente digital.

Para responder à pergunta de partida do estudo e alcançar o objetivo proposto, o instrumento metodológico que melhor se apresentou foi a análise documental (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). Isso porque, nesse caso, trabalhamos com documentos que ainda não haviam passado por nenhum tipo de sistematização e que poderiam fornecer pistas valiosas sobre o fenômeno. Tal análise nos possibilitou “mergulhar” no campo de estudo, identificar padrões a partir do conteúdo anunciado e elencar três categorias de análise: **1)** Omissão ou negação da legislação brasileira; **2)** Isenção da responsabilidade das plataformas e **3)** A não necessidade de proteção contra a comunicação mercadológica. A seguir apresentamos em detalhes as categorias e outros achados da etapa empírica do estudo.

Faceta 1: Omissão ou negação da legislação brasileira

Foi proposital que tenhamos iniciado o capítulo com um panorama sobre o arcabouço jurídico e normativo que legisla a relação entre os princípios da comunicação mercadológica e o público infantil no Brasil. Ao analisar os quatro dispositivos que compõem o nosso *corpus*, deparamo-nos com a primeira das três facetas de protecionismo de mercado identificadas: a omissão, ou mesmo negação, da legislação existente.

As entidades representativas do mercado optam por guiar-se, prioritariamente, pelo Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária (CBAP), idealizado pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar).

Todos os dispositivos analisados tratam o segmento infantil como público-alvo de comunicação mercadológica, fazendo apenas ressalvas à sua condição de “pessoas em desenvolvimento”. O Guia Conar, por exemplo, menciona, de forma pouco esclarecedora, que “foram reforçados os cuidados nos conteúdos que envolvam tal público” (Conar, 2021, p. 17), sem especificar quais seriam esses cuidados.

Segundo Karhawi (2020), ao longo dos anos 2000 os influenciadores digitais foram conquistando espaço no âmbito da comunicação mercadológica, e por volta de 2014 já estavam legitimados pelo público, pelas marcas e pela mídia. Contudo, apenas em 2021 as entidades do mercado aqui analisadas decidiram lançar dispositivos de orientação para falar sobre a publicidade on-line ou a comunicação de

vertente comercial feita por influenciadores. Ainda assim, de modo geral, as recomendações anunciadas como inovadoras para salvaguardar os segmentos mais vulneráveis já haviam sido previstas pela legislação brasileira há décadas, como é o caso do princípio da identificação publicitária - convocada à cena contemporânea por meio de *hashtags*, menção verbal ou escrita (Conar, 2021; Abral, 2021; Google e Conar, 2021) - ou da não vinculação de crianças a produtos com ressalvas de consumo por todos os públicos, como bebidas alcoólicas e armas de fogo (Google e Conar, 2021; Kids Corp, 2021).

Ancorados, majoritariamente, no CBAP, os quatro dispositivos fizeram menções superficiais ou nulas aos parâmetros legais que vigoram no país. O Guia Conar afirma que o seu texto está em “imperativa conformidade” com a legislação nacional, citando apenas o CDC e a LGPD.

A cartilha Abral ressalta que: “não há na legislação brasileira proibição para a publicidade de produtos e serviços destinados a crianças e adolescentes. Existe, sim, o cuidado redobrado na comunicação com tal público, considerando a condição [de] pessoa em fase de desenvolvimento (sic)” (Abral, 2021, p. 01).

O texto ainda tece uma espécie de crítica ao excesso de normas que regem tal atividade - sinalizando serem muito mais do que as que parametrizam tais práticas no Reino Unido e nos Estados Unidos - e opta por dar visibilidade aos nomes de documentos como a Constituição Federal, o ECA, o CDC, e o CBAP, apresentando-os como parte de um mesmo sistema regulatório, cujos detalhes de artigos ou parágrafos citados referem-se, exclusivamente, ao último destes documentos.

O manual Kids Corp (2021, p.14) concentra-se exclusivamente sobre a LGPD e afirma, de forma categórica, que “até a entrada em vigor da LGPD, no Brasil não havia leis nacionais que regulavam a atividade publicitária no segmento”, afinal, “o CONANDA (...) recomendou a proibição de comunicação proativa a crianças menores de 12 anos, mas o status legal da proposta foi questionado” (p. 22).

Ou seja, os três exemplos aqui listados respaldam-se em afirmações falsas, que induzem o leitor a uma concepção equivocada sobre a legislação brasileira. Ao considerar crianças como público-alvo do conteúdo comercial de influenciadores, o Guia Conar já está em desacordo com a legislação nacional que prevê a abusividade do direcionamento de publicidade e comunicação mercadológica à criança, em função de sua falta de experiência. Quando a cartilha Abral afirma não haver lei que proíba a publicidade para crianças e adolescentes no Brasil, ela nega a leitura sistemática do ordenamento jurídico brasileiro, registrada no primeiro tópico deste capítulo. Por último, dizer que a LGPD, sancionada em 2018, foi a primeira lei brasileira que

apresentou princípios regulatórios para a publicidade direcionada ao público infantil é desonesto e antiético por parte do manual Kids Corp.

Assim, é possível afirmar que as entidades aqui analisadas tratam a legislação brasileira de forma omissa, ou mesmo irresponsável, agindo na contramão do melhor interesse da criança no ambiente digital.

Faceta 2: Isenção de responsabilidade das plataformas

A segunda faceta de protecionismo de mercado diz respeito à minimização e até à isenção de responsabilidade das plataformas na construção e participação de uma cultura de proteção a crianças.

O Guia Conar, que apresenta uma breve seção sobre crianças e adolescentes, direciona esforços de identificação e aprimoramento da publicidade por influência digital a anunciantes, agências e influenciadores, excluindo dessa dinâmica questões sobre os produtores de conteúdo infantis e os canais voltados para os mais jovens (como o Youtube Kids).

As plataformas são diretamente mencionadas em dois momentos do documento: na disponibilização de ferramentas de identificação de publicidade e na adoção de programas de conscientização. Contudo, entendemos que as ferramentas de identificação disponibilizadas atualmente se adequam a um enquadramento restrito de publicidade, que desconsidera as múltiplas nuances dos conteúdos comerciais e marcários que dialogam com crianças; assim como os programas de conscientização recaem sobre um contexto de autorregulamentação, que dificilmente representa o melhor interesse do público consumidor de maneira legítima. Desse modo, a responsabilização das plataformas se restringe a ações insuficientes e ineficazes.

Quando o Guia Conar afirma que “todos os envolvidos na divulgação da publicidade devem ser particularmente cuidadosos para que a identificação da natureza publicitária seja aprimorada” (Conar, 2021, p. 04), não fica claro se as plataformas são consideradas. Nesse mesmo caminho, pontua que “[...] o Anunciante e/ou a Agência (devem) envidar os *maiores esforços* e adotar as *melhores práticas* para informar o Influenciador sobre os cuidados que devem acompanhar a divulgação [...]”. (Ibid, p. 05, grifo nosso).

Por fim, ao nomear entidades e profissionais que colaboraram, direta ou indiretamente, nas discussões para a criação de diretrizes do documento (Ibid, p. 016), não há qualquer menção às plataformas, excluindo-as do processo de produção do referido documento e, portanto, desonerando-as de qualquer responsabilidade.

Na Cartilha Abral, por sua vez, o único tipo de menção à responsabilidade das plataformas para o cumprimento das normas que regem a publicidade ética e responsável diz respeito às ferramentas de identificação disponibilizadas por elas. Ainda assim, quando a cartilha exemplifica essas ferramentas (Abral, 2021, pp. 04-05), identificamos que na verdade ela se refere às *hashtags* e verbalizações que devem ser inseridas pelo próprio influenciador em sua publicação. Do mesmo modo, ao inserir exemplos ilustrativos de publicidade transparente no YouTube, TikTok, Twitter, Instagram e Facebook, trata essas plataformas como meros espaços para anunciar, o que traz uma conotação passiva, que desconsidera o seu papel enquanto intermediadoras ativas a partir da dataficação, comoditização e seleção dos conteúdos (van Djick; Poell; De Waal, 2018).

O Guia Google apresenta uma particularidade que o distingue dos outros documentos: a concepção do material por uma plataforma, ainda que em conjunto com uma entidade autorreguladora publicitária. Assim, o documento poderia trazer, minimamente, uma menção aos regulamentos sobre publicidade para menores de 18 anos e às políticas de privacidade e do Google Ads. Todavia, além de serem omitidos do texto, também não há um posicionamento quanto às ações da Big Tech em busca de um ambiente seguro para crianças. Mais uma vez, a responsabilidade recai sobre os influenciadores, os anunciantes e as agências, incluindo também a responsabilidade dos pais/responsáveis.

Das cinco “boas práticas para a publicidade online voltada ao público infantil” descritas no guia, três delas são balizadas pelos pais e/ou responsáveis, que devem supervisionar e mediar as atividades da criança no ambiente digital, além de autorizar e consentir a coleta de seus dados.

Condicionar uma parcela significativa da proteção e segurança de crianças nas ambiências digitais ao envolvimento dos pais e responsáveis desobriga iniciativas de proteção por parte das plataformas em vários sentidos, blindando-as quanto a práticas exploratórias e antiéticas. Sabe-se, por exemplo, que a política que restringe o uso de plataformas de mídias sociais a menores de 13 anos não funciona na prática, uma vez que não há ferramenta efetiva que impossibilite a criação de perfis nas redes por crianças. O mesmo recai sobre as práticas que envolvem consentimento e autorização de pais ou responsáveis - como garantir a veracidade das informações? Como proceder para que o sistema não seja burlado?

Nesse mesmo caminho, a postura de muitas famílias é criticada em fenômenos como o *sharenting* e as *trends* que envolvem participação de crianças. Pais ou responsáveis são, nesses casos, culpabilizados pela exposição da imagem dos mais jovens

e pela consequente disponibilização de seus dados para diversos fins. Contudo, pouco se olha para como os algoritmos das plataformas impulsionam a distribuição desse tipo de conteúdo e contribuem diretamente para a sua visibilidade e valorização.

Além disso, devemos levar em consideração que recursos como grau de escolaridade e renda dos pais/responsáveis influenciam as dinâmicas de consumo domésticas e os formatos de mediação parental (Othon, 2021), que vão desde os mais participativos aos mais restritivos. No Brasil, os distintos contextos de acesso à internet e os diferentes graus de educação midiática das famílias são determinantes para um entendimento acerca das políticas de privacidade e funcionamento das plataformas, o que gera impacto direto sobre as condições de envolvimento dos pais/responsáveis.

Embora de modo mais sutil, a responsabilização das famílias também é um aspecto que perpassa o manual Kids Corp, sobretudo no que diz respeito ao consentimento de pais/responsáveis para a coleta de dados de crianças e adolescentes. O manual foca, entretanto, no que anunciantes e marcas podem fazer para garantir uma “comunicação eficiente” e “segura”, seguindo diretrizes do panorama regulatório, especialmente da LGPD e do CBAP. As plataformas são, de certo modo, responsabilizadas, mas somente no âmbito da coleta de dados pessoais de crianças e adolescentes, já que é uma prática proibida pela legislação brasileira. O material traz, inclusive, sanções e multas que o Youtube e o TikTok já receberam em função da coleta de informações pessoais de crianças e adolescentes.

A política “zero-data” é apontada como uma das características principais do que é intitulado de “kidtech”, assim como “a privacidade como padrão de design durante todo o processo de criação de tecnologias voltadas ao segmento” (Kids Corp, 2021, p. 10). A referência à tecnologia, todavia, não abrange necessariamente as grandes plataformas digitais, mas principalmente as tecnologias utilizadas para gestão de anúncios no contexto digital, como empresas de compra programática, e os publishers (sites, aplicativos e criadores de conteúdo).

É contraditório observar que o documento restringe as diretrizes de proteção a uma pequena parcela do panorama regulatório e normativo brasileiro, desconsidera as lógicas de funcionamento das plataformas, mas ainda assim aciona o discurso de coletividade em prol da proteção de crianças e adolescentes: “É importante e relevante que vários setores da sociedade estejam preocupados com os riscos a que os menores são expostos. [...] os adultos são responsáveis pelo desenvolvimento seguro das crianças, em um ambiente de acordo com sua idade e seus reais interesses.” (Kids Corp, 2021, p. 12). Afinal, quem são de fato os adultos responsabilizados?

Considerando, por fim, os quatro dispositivos analisados, não há nenhum tipo de reflexão sobre parâmetros éticos que questionem a atuação das plataformas digitais sob o ponto de vista da dataficação e da performatividade algorítmica de cada uma delas. De modo geral, elas são vistas como empresas de tecnologia (e não de mídia) que tem pouca ou nenhuma interferência nas lógicas promocionais e mercadológicas que interpelam crianças e adolescentes.

Faceta 3: A não necessidade de proteção contra a comunicação mercadológica

Parte da negação que salta aos olhos quando lemos os tópicos anteriores refere-se, de modo associado, a um enquadramento sobre publicidade que desconsidera a necessidade de proteção infantil diante de estratégias mais abrangentes de comunicação mercadológica.

O aspecto para o qual chamamos a atenção é o fato de que a identificação publicitária é acionada nos dispositivos analisados como a principal estratégia de proteção demandada. Em outras palavras, não haveria problema em fazer publicidade para crianças, se houver elementos identificadores de tal prática disponíveis para o consumidor.

Nesse caso, o argumento que indicamos como problemático é o enquadramento restrito de publicidade que o mercado costuma acionar como passível de regulamentação, deixando de fora de tal escopo uma série de práticas operacionalizadas e instigadas (pelo próprio mercado) como produtivas ao engajamento e à fidelização infantil.

No Guia do Conar, por exemplo, há um esforço pela definição do que se delimita como “publicidade por influenciador” a partir de três elementos cumulativos que envolveriam i) a divulgação de produto, serviço, causa ou sinal a eles associado; ii) a compensação ou relação comercial, ainda que não financeira, com anunciante e/ou agência; e iii) a ingerência por parte do anunciante e/ou agência sobre o conteúdo da mensagem (controle editorial na postagem do influenciador). Na seção “1.1.2 Crianças e Adolescentes” recomenda-se que a identificação da natureza publicitária de tal comunicação seja aprimorada para assegurar o reconhecimento do intento comercial. Contudo, “para os fins da autorregulamentação publicitária”, conteúdos enquadrados no dispositivo como “mensagem ativada (recebidos/brindes)” sobre os quais não incidam todos os três aspectos mencionados anteriormente “não configuram anúncios, por não possuírem natureza comercial” (Conar, 2021, p.5).

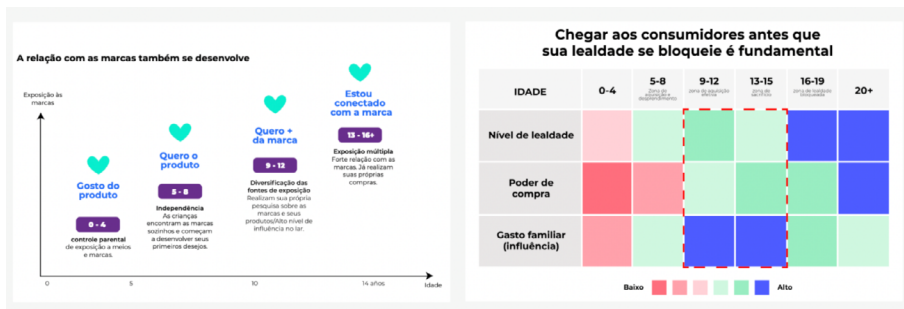
A cartilha Abral, endossa as definições apresentadas no dispositivo anterior e enfatiza: “Se ao desenvolver uma campanha ‘o público não perceber que é publicidade’, você está fora das regras” (Abral, 2021, p.3).

O Guia Google, por sua vez, em momento algum põe em xeque o fazer publicitário com foco em crianças, oferecendo-se, antes, como um recurso para o desenvolvimento de “materiais publicitários e de comunicação comercial voltados ao público infantil, em ambiente online” (Google, 2021, p.1). Em sua primeira seção o documento registra que “a publicidade destinada ao público infantil deve observar a condição da criança e adolescente como pessoas em desenvolvimento”, tendo cuidados que considerem, inclusive, o impacto da comunicação sobre valores éticos e sociais da criança, do adolescente e da sua família, observando, para isso, questões de segurança, de vinculação a temas inadequados (bebidas alcoólicas, tabaco e armas de fogo), declarações que possam ser exageradas ou ilusórias, informando, de forma clara e acessível, tratar-se de conteúdo publicitário.

Essa demanda em uníssono entre os documentos naturaliza o que se apresenta como um “retrocesso de direitos já conquistados”, e recebe novo fôlego com o dispositivo de orientação publicizado pela Kids Corp – uma empresa / *kidtech* com a missão de “criar um ecossistema digital seguro e relevante para crianças, garantindo experiências inovadoras e divertidas, por meio de ferramentas que capacitam marcas e criadores de conteúdo” (Kids Corp, 2023, on-line).

O Manual Kids Corp (Kids Corp, 2021, p.37) menciona que “as marcas precisam estar onde as pessoas estão e essa é a realidade que faz com que os anúncios abandonem telas como a da TV linear para mergulhar em todos os tipos de experiências conectadas”. Dessa forma, “as marcas têm uma enorme vantagem ao anunciar em jogos, aplicativos, plataformas sociais e de vídeo para crianças e adolescentes: a garantia de que o público está lá” (Idem). Com a promessa de uma tecnologia compatível com as exigências globais e locais pertinentes a tal público, o manual exhibe um passo a passo “para anunciar com segurança e eficiência para crianças e adolescentes no Brasil” (p.27). Para tanto, lança mão de infográficos (FIG.1) – para os quais não há registro de fonte – sobre “Gostos e conhecimento em constante desenvolvimento”; “A relação das marcas com crianças e adolescentes”; “o novo funil de compra” que prevê circunstâncias para a fidelização junto aos pais (compradores) e às crianças (consumidores); “Plataformas e conteúdos de influência”; “Independência e exposição às marcas”; além de outros incentivos para “chegar aos consumidores antes que sua lealdade se bloqueie” (p. 33).

Figura 1
Exs. de Infográficos Manual Kids Corp



Fonte: Kids Corp

Portanto, quando nos questionamos sobre os modos como o mercado se posiciona sobre a proteção da infância na sua relação com a comunicação mercadológica, encontramos uma série de incongruências.

A exaltação a práticas de contextualização dos anúncios e de respeito ao teor dos conteúdos publicitários que se colocam em uma relação visível com a infância, atuam como um amplo tecido difusor do descaso pela condição da exploração comercial infantil como uma violação de direitos.

Conclusões

Vimos, a partir dos quatro dispositivos que integraram o *corpus* da presente investigação, como o mercado desconsidera uma parte crucial do ordenamento jurídico brasileiro, à medida que é conivente com a isenção de responsabilidade das plataformas, bem como com a sua parcela de responsabilidade sobre as práticas de comunicação mercadológica que permeiam as vivências infantis nos contextos digitais.

O senso de responsabilidade anunciado não acompanha o volume e a intensidade da datificação das infâncias brasileiras contemporâneas; tampouco “conversa” com os modelos de negócio das mídias sociais, ancoradas no direcionamento de conteúdos diversos, com “mais ou menos cara de publicidade”.

Não se considera, por exemplo, que para além do direito à privacidade inter-pessoal e institucional, as crianças também gozam do direito à privacidade comercial (Livingstone; Stoilova; Nadagiri, 2019). E, nesses termos, conteúdos marcários seguem sendo incorporados às paisagens digitais com vistas à otimização das vendas, a despeito das competências técnicas e críticas dos usuários para lidarem com uma comunicação mercadológica menos identificável.

As nuances do fenômeno intitulado como “protecionismo de mercado” apontam, portanto, para a institucionalização de uma prática de desinformação sobre as garantias previstas para a criança brasileira, e alimentam narrativas de uma prioridade relativa (e não absoluta) do sujeito infantil.

Referências

ABRAL. **Publicidade responsável com influenciadores digitais**: o jeito certo de comunicar, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/468kcsnd> Acesso em: 11 mar. 2024.

ATEM, G.; OLIVEIRA, T.; AZEVEDO, S. (orgs.). **Ciberpublicidade: discurso, experiência e consumo na cultura transmidiática**. Rio de Janeiro: E-papers, 2014.

BARASSI, V. Datafied times: Surveillance capitalism, data technologies and the social construction of time in family life. **New media & Society**, v. 22, n. 9, p. 1545-1560, 2020.

BRAGAGLIA, A. P.; BURROWES, P. **A dissimulação na sociedade de consumo**: um olhar crítico sobre as estratégias de persuasão indireta no marketing. Rio de Janeiro: Rio Books, 2023.

BRAGAGLIA, A. P.; DIAS, J.; EVARISTO, I. Seus dados, nosso negócio: a publicidade algorítmica como estratégia de persuasão indireta. In: BRAGAGLIA, A. P.; BURROWES, P. **A dissimulação na sociedade de consumo**: um olhar crítico sobre as estratégias de persuasão indireta no marketing. Rio de Janeiro: Rio Books, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <https://tinyurl.com/czskwlv> Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente. 1990a. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6az8qw4> Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. **Lei 8.078, de 11 de setembro de 1990**. Código de Defesa do Consumidor. 1990b. Disponível em: <https://tinyurl.com/y33j8zsy> Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. **Lei 13.257, de 8 de março de 2016.** Marco Legal da Primeira Infância. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/4bj76rbz> Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.** Lei 13.709/2018, de 14 de agosto de 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3Lyey8F>. Acesso em: 11 mar. 2024.

CARVALHO, B.; MARÔPO, L.; PEREIRA, S. O hibridismo como estratégia de influência entre uma youtuber portuguesa e o seu público jovem. **Media & Jornalismo**, v. 20, n. 36, p. 41-54. 2020.

CGI.BR – COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil:** TIC Kids Online Brasil 2023. São Paulo: CGI.br, 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/57mmwbkf> Acesso em: 11 mar. 2024.

CONANDA. 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/j2nppup5> Acesso em: 11 mar. 2024.

CONAR. **Guia de publicidade por influenciadores digitais**, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/mppw5384> Acesso em: 11 mar. 2024.

CONAR, Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária. **Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária**, 2024. Disponível em: <http://www.conar.org.br/codigo/codigo.php> Acesso em: 11 mar. 2024.

COVALESKI, R. **Publicidade Híbrida**. Curitiba: Maxi Editora, 2010.

DAVIS, A. **Promotional Cultures**. Cambridge: Polity Press, 2013.

DOMINGUES, I. Publicidade algorítmica. In: DOMINGUES, I. **Publicidade de controle:** consumo, cibernética, vigilância e poder. Porto Alegre, Sulina, 2016, p. 207-291.

GOOGLE; CONAR. **Guia de boas práticas para a publicidade online voltada ao público infantil**, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/4pxkjb6> Acesso em: 11 mar. 2024.

GUEDES, B.; CRAVEIRO, P. Estratégias de Contrapublicidade Infantil por Marcas: Atos de Comunicação da Mercur vinculados a valores socioeducacionais. **Comunicação & Sociedade**, 44 (3), 165-196, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15603/2175-7755/cs.v-44n3p165-196>

GUEDES, B.; OTHON, R. Protecionismo de Mercado: da “publicidade infantil” à platformização das culturas infantis do consumo. In: COVALESKI, R.; GUEDES, B. (Org.). **Infância, mídia e consumo:** crianças como sujeitos de direitos ou público-alvo? Curitiba: Maxi Editora, 2024, p. 89-114.

KARHAWI, I. **De blogueira a influenciadora**: Etapas de profissionalização da blogosfera de moda brasileira. Porto Alegre: Sulina, 2020.

KIDS CORP, 2023. **Site**. Disponível em: <https://bit.ly/3TnhPtk>. Acesso em: 11 mar. 2024.

KIDS CORP. **Kids Corp | Marketing para crianças e adolescentes no Brasil** - análise do marco regulatório + boas práticas, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/yc-776t7x>. Acesso em: 11 mar. 2024.

KRIPKA, R; SCHELLER, M.; BONOTTO, D.. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Atas CIAIQ2015**, [S. l.], v. 2, p. 243-247, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/38dv6az6>. Acesso em: 12 mar. 2024.

LE MOS, A. Dataficação da vida. **Civitas**, v. 21, n. 02, p. 193-202, maio/ago. 2020.

LIVINGSTONE, Sonia; STOILOVA, Mariya; NANDAGIRI, Rishita. **Children's data and privacy online**: growing up in a digital age: an evidence review. Londres: London School of Economics and Political Science, 2019. Disponível em: <http://tinyurl.com/y4a6wbhu>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MACHADO, M.; BURROWES, P.; RETT, L.. Para ler a publicidade expandida: em favor da literacia midiática dos discursos das marcas. **Anais Compós**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/379x6xnx>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MARÔPO, L.; SAMPAIO, I.; MIRANDA, N. Meninas no YouTube: participação, celebração e cultura do consumo. **Estudos em Comunicação**, v. 01, n. 26, p. 175-195, mai. 2018.

MARSHALL, D.; MORREALE, J.. **Advertising and Promotional Culture**: case histories. London: Palgrave, 2018.

MASCHERONI, G.; SIIBAK, A. **Datafied Childhoods** - Data practices and imaginaries in children's lives. New York: Peter Lang, 2021.

MONTEIRO, M. **Crianças e consumo digital**: a publicidade de experiência na era dos youtubers. Curitiba: Appris, 2020.

NOS ALDÁS, E. **Lenguaje publicitário y discursos solidários**: eficácia publicitária, ¿eficácia cultural? Barcelona: Icària Editorial, 2007.

ONU. **Convenção sobre os direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <https://tinyurl.com/2k46y8vu>. Acesso em: 11 mar. 2024.

ONU. **Comentário geral n.º 25 sobre os Direitos das Crianças em relação ao ambiente digital**, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/z5b44a68> Acesso em: 11 mar. 2024.

OTHON, R. **Infância conectada**: contextos, práticas e sentidos de crianças nas redes sociais online. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

PEREIRA, S. **Crianças, jovens e media na era digital**: consumidores e produtores? Braga: UMinho, 2021.

PEREZ, C. Estéticas do consumo a partir do sistema publicitário. **Anais Compós**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/5eyhpw4b>. Acesso em: 11 mar. 2024.

PRIMO, A.; MATOS, L.; MONTEIRO, M.. **Dimensões para o estudo dos influenciadores digitais**. Salvador: EDUFBA, 2021.

SENF, T.. **Camgirls**: celebrity and community in the age of social networks. Estados Unidos: Peterlang, 2008.

TOMAZ, R.. **Da negação da infância à invenção dos tweens**: imperativos de autonomia na sociedade contemporânea. Curitiba: Appris, 2019.

TOMAZ, R.. GUEDES, B.. Crianças, cultura promocional e mídias sociais: sujeitos de direitos acionados como intermediários promocionais. In: COVALESKI, Rogério; GUEDES, Brenda (Org.). **Infância, mídia e consumo**: crianças como sujeitos de direitos ou público-alvo? Curitiba: Maxi Editora, 2024, p. 115-134.

TOMAZ, R.. Youtubers mirins: como a produção de conteúdo on-line por crianças sinaliza uma cultura lúdica digital. **Anais Compós**. Caxambu, 2017. Disponível em: <https://bitly.ws/3fMyt>. Acesso em: 13 mar. 2024.

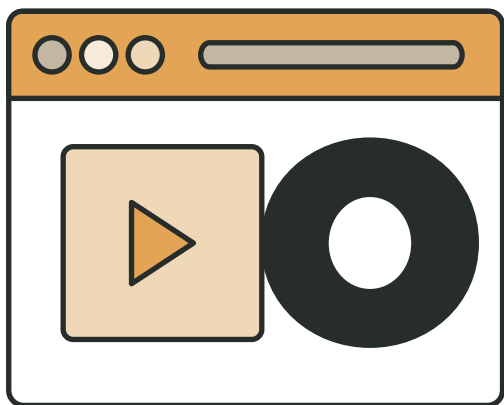
VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M.. **The platform society**: Public values in a connective world. Oxford University Press, 2018.

**Crianças youtubers e
participação social:
entre a voz e a fala**

CAPITULO III

Renata Tomaz





s *childhood studies* (Ariès, 1981; James; Jenks; Prout, 1998; Sarmento, 2009; Wyse, 2004) surgem e se organizam em torno da compreensão de que as crianças são sujeitos (Castro, 2013) e de que a infância é uma construção social (Stearns, 2006). Tais entendimentos se

tornaram premissas para as pesquisas que investigam a experiência dos primeiros anos de vida, nos diferentes contextos em que ela se realiza. A observação sobre como uma geração, uma etnia, uma classe ou uma dada sociedade pensa e constrói essa etapa da vida gera problemas teóricos específicos, dentre os quais aqueles que colocam em relação as mídias e as crianças. Considerando a interface da comunicação com os estudos da infância, interessome por entender como os processos comunicacionais atuam na socialização dos mais jovens (Tomaz, 2020).

Pensando a socialização como os modos pelos quais adquirimos existência social, procuro identificar como suas dinâmicas se manifestam no contexto de uma cultura digital, particularmente pelos usos que crianças fazem das plataformas de mídias sociais. Em que medida a produção e o consumo de mensagens nesses ambientes impacta a inserção social dos mais jovens? Em que termos esse grupo etário ganha relevância social? Conseguem pausar suas demandas e urgências? Em pesquisa realizada no âmbito do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD Capes)¹, entre os anos de 2019 e 2022, busquei entender que tipo de protagonismo emerge das práticas de crianças que produzem conteúdo para seus próprios canais no YouTube.

¹ O estágio pós-doutoral com financiamento PNPD Capes foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC UFF), sob a supervisão da professora Ana Paula Bragaglia.

Algumas dessas crianças atingiram a fama entre seus pares e, desse modo, alcançaram o *status* de sujeitos infantis modelares, por meio dos quais circulam novos modos de ser e estar, no âmbito da cultura digital (Tomaz, 2019). Seria, no mínimo, simplista imaginar que essa condição é tributária somente de uma bem-sucedida orquestração do mercado e seus atores, como se apenas a subserviência das crianças e suas famílias ao capital pudesse explicar tamanha dinâmica. A emergência crescente dos mais jovens como figuras públicas pode ser complexificada por diferentes fatores, entre eles o acesso aos meios de produção e circulação de imagem e som no digital. Trata-se de um fenômeno midiático que se torna um caminho profícuo para ampliar o entendimento sobre a presença e a ação das crianças nas sociedades conectadas, através de processos comunicacionais.

Assim, meu propósito foi compreender em que medida essa fama, engendrada nas interações sociais advindas dos canais infantis do YouTube, amplifica (ou não) as vozes das crianças usuárias da plataforma. Procurei identificar as possibilidades de participação dos mais jovens por meio dos usos que fazem como consumidores e produtores de conteúdo audiovisual *on-line*. Tinha como intenção saber se, além da imagem das crianças, os desdobramentos de tamanha visibilidade acenam também para sua voz, no âmbito das instituições sociais, particularmente a mídia. Estariam as práticas de *youtubing* reverberando suas vozes em diferentes dispositivos midiáticos? A celebridade dos chamados *youtubers* mirins poderia se constituir um modo efetivo de participação infantil no contexto brasileiro? Em outras palavras, esse lugar proeminente ora ocupado por algumas dessas crianças, além de visibilidade, estaria gerando audibilidade².

A problemática se insere nas discussões hodiernas, no campo da comunicação, sobre a produção midiática de sujeitos célebres e suas implicações na inserção do comumente privado no espaço público (Campanella, 2012; França et al., 2014; Freire Filho, 2011, 2009). E se estende ao crescente interesse pelo surgimento de novos processos de subjetivação infantil, especialmente na esfera comunicacional (Marôpo,

² Diferentemente de visibilidade (Ferreira, Sarmiento, 2008), a palavra audibilidade (qualidade do que é audível) não está sendo utilizada como um conceito, mas como um termo que indica a possibilidade de as crianças serem gradativamente mais ouvidas, no sentido de serem percebidas como interlocutoras na sociedade. Desse modo, nas vezes em que aparecer neste texto, deverá ser compreendida como a condição em que as crianças são ouvidas em sua ação no mundo, conforme utilizado por James (2007, p. 262).

Jorge, 2014; Tomaz, 2019). As questões que a circunscrevem gravitam em torno do pressuposto de que o YouTube não é apenas um lugar em que as crianças podem observar o mundo, mas também uma janela por onde podem ser observadas (Tomaz, 2018). Com base nessa abordagem, considero a possibilidade de a plataforma de vídeos se configurar como um lugar de *fala* para os mais jovens. Para verificar tal hipótese, analisei 95 notícias publicadas por veículos digitais de notícias sobre a atividade de crianças produtoras de conteúdo para o YouTube.

A investigação mostrou que, a despeito de os mais jovens alcançarem altos níveis de visibilidade através dessas práticas, suas vozes são amplificadas a depender dos valores que enunciam e evocam. Neste capítulo, retomo algumas das problematizações da pesquisa, elaboradas a partir da presença das crianças no digital, particularmente as que protagonizam canais no YouTube, para propor uma breve reflexão a respeito do estatuto das vozes das crianças. Antes, contudo, contextualizo essa presença em meio às dinâmicas de construção de fama e de participação na contemporaneidade.

Crianças *youtubers*, culturas infantis e participação social

As crianças *youtubers* chamam atenção pela volúpia dos números que as acompanham tanto no alcance de seu conteúdo, que pode chegar a milhões de pessoas, quanto na monetização de seus vídeos. A capacidade de gerar uma rede ampla e até lucrativa de seguidores e interagentes jogou luz sobre essa prática e fomentou, por parte de meninos e meninas ainda no ensino fundamental, a busca por esse lugar de relevância social. Embora essa conquista venha se mostrando bastante restrita – considerando o número crescente de crianças inseridas nas plataformas de mídias sociais –, a investigação de suas dinâmicas se justifica pelo fato de gerarem imaginários sociais que impactam diretamente na construção social da infância. Ou seja, imagens, narrativas e representações que emergem dos canais infantis do YouTube não determinam, mas condicionam experiências dos primeiros anos de vida no ambiente digital e, assim, participam da construção das infâncias contemporâneas. A fama, nesse sentido, pode ser pensada como uma das experiências estruturantes de tal imaginário. Afinal, ser uma criança famosa no YouTube é um modo particular de ser e estar criança e, assim, um modo particular de infância.

Há, pelo menos, duas particularidades relativas à fama de crianças que se tornaram muito conhecidas no contexto da internet, através dos usos que fazem das plataformas digitais. A primeira delas é o fato de as crianças não terem ficado conhe-

cidas por realizarem algo de forma, necessariamente, extraordinária ou em função de algum talento artístico, por exemplo. Não são prodígios da música, gênios das artes plásticas ou fenômenos do *show business*. Não realizam acrobacias nem decoram milhares de palavras em outros idiomas. Elas não interpretam canções, cenas ou coreografias³, mas se valem de algo bem mais tangível: o próprio cotidiano. É da rotina de casa e da escola, dos momentos de lazer e das datas comemorativas que extraem os elementos com que constroem as narrativas de seus vídeos. É da sua própria privacidade que lançam mão para se tornarem conhecidas. A estratégia se mostrou central nas práticas de produção de conteúdo *on-line*. Para Holland (2016), trata-se do fator de maior apelo às audiências de canais bem-sucedidos no YouTube. Ele identificou um regime de intimidade adotado nos vídeos, a começar pela interação “face a face”, mediada pela câmera, em que o/a *youtuber* conversa com os demais usuários através do *vlogging*⁴. O fato de gravarem em seus quartos, o mais íntimo dos ambientes, é apontado como fundamental para a percepção de um relacionamento mais próximo com os demais usuários, chamados de seguidores. “Criar uma atmosfera aprazível e pessoal distingue os youtubers de outras celebridades” (Holland, 2016, p. 57, tradução minha). Diferentemente das celebridades da TV ou da música, que entram diária ou semanalmente na casa dos espectadores (Marshall, 1997), os youtubers convidam as audiências para sua própria casa. Logo não é o sobre o encanto pelo extraordinário e sim o magnetismo do ordinário, calibrado pela dissolução da privacidade.

³ Uma busca breve no universo dos canais infantis do YouTube mostrará casos como o de Julia Silva, dos irmãos Maria Clara e JP e das gêmeas Nicole e Melissa que já gravaram músicas inéditas e produziram webclipses com equipes profissionais. É também comum encontrar vídeos de dramatização, tais como séries e as chamadas novelinhas. Quando digo que as crianças não interpretam cenas nem músicas, quero dizer que não se inserem na cena pública dessa forma. Contudo, conforme ganham popularidade e seguidores, tendem a se voltar para atividades de caráter artístico.

⁴ O estudo consistiu em uma análise de conteúdo que buscou responder a três perguntas: como os *youtubers* atraem seus assinantes; o que eles têm em comum e como utilizam a mídia tradicional para fortalecer seu nome como marca. Para tanto, foram escolhidos três *youtubers* a partir de um *ranking* mundial publicado por Luscombe (2015), dividido em três categorias de canais: Felix Kjellberg, o PewDiePie (*gaming*), Zoe Sugg (*comedy*) e Grace Helbig (*how to do*).

Em estudo de caso que investigou os canais de duas *youtubers*, uma brasileira e uma portuguesa, na transição da infância para a adolescência, identificamos elementos semelhantes (Marôpo; Jorge; Tomaz, 2019). A inserção do estilo de vida e das práticas de consumo nas narrativas cotidianas de ambas as produtoras de conteúdo mostrou-se a principal estratégia na produção de intimidade e confiança entre elas e suas audiências. O trabalho concluiu que quanto mais elas narram a sua própria vida e quanto menos apresentam algum tipo de encenação, mais são percebidas como autênticas. “A sinceridade e a espontaneidade desta autenticidade performatizada é muito valorizada pelo público e raramente vista como uma produção estrategicamente planejada” (Marôpo; Jorge; Tomaz, 2019, p. 34, tradução minha). Essa sensação de proximidade, por sua vez, gera confiança.

Da intimidade de seus lares, particularmente de seus quartos, crianças gravam vídeos que revelam de que brincam, com quem brincam, quando brincam; fazem tutoriais de receitas culinárias, acessórios, maquiagem e *slimes*; reportam em seus *vlogs* os dias de férias, os finais de semana e o figurino de eventos de que participam; fazem demonstração de brinquedos, roupas, sapatos e outros produtos que tenham recebido de presente ou de fabricantes e marcas, os controversos vídeos de *unboxing*; realizam desafios com membros da família e amigos; gastam horas nos *streamings* para mostrarem como jogam; compartilham suas rotinas de *youtubers*, de estudantes, de irmãos mais velhos. Em todas essas produções, fazem de sua intimidade um tema que atravessa os mais diferentes tipos de vídeo e também uma estratégia de relacionamento com os demais usuários.

A outra especificidade na celebridade mirim que emerge da internet é o fato de serem as próprias crianças as principais responsáveis pela produção das imagens e informações a seu respeito. Elas não passaram por uma seleção afunilada, em que tiveram que mostrar talentos e habilidades especiais, nem foram encontradas por olheiros, mas dedicam horas para produzir, gravar, editar e postar os conteúdos que não se originam de grandes estruturas, estúdios ou produtoras. Se, por um lado, essa facilidade democratizou a fama, tornando-a mais acessível, por outro, produziu uma verdadeira inflação de imagens e de vozes. Cabe, nesse sentido, às crianças, com a ajuda de seus responsáveis e, cada vez mais, de profissionais, produzir, com uma intensidade e velocidade crescentes, imagens de si. Precisam articular modos de estarem sempre visíveis e audíveis, sob pena de deixarem de existir. Essas duas especificidades – o uso do cotidiano e da vida privada como fonte para a produção de conteúdo e o acesso aos meios de produção e circulação desse conteúdo – conferem certo tipo de autonomia aos mais jovens, o que os leva a uma participação sem precedente nas dinâmicas de produção cultural.

Chamamos de *culturas infantis* (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2003; 2004; 2008) a produção material e simbólica que envolve “os modos diferenciados através dos quais as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com os adultos e desenvolvem a sua acção no espaço público e privado” (Sarmiento, 2008, p. 22). Ela é atravessada por diferentes elementos como etnia, classe, religião, configuração familiar, idade e gênero, além de ser afetada pela cultura escolar e pela indústria cultural, particularmente a mídia. Para Sarmiento (2003), há um jeito próprio de as crianças verem o mundo, e não é marcado pela incapacidade ou pelo *deficit*, mas por uma especificidade geracional. Ao construir suas perspectivas, elas estão em franco diálogo com a cultura em que vivem: “As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade” (Sarmiento, 2003, p. 4). Os conteúdos midiáticos especialmente oferecem-lhes bens culturais simbólicos e materiais que, uma vez consumidos, participam ativamente dos processos de construção de culturas da infância. Sem considerar esse consumo dentro de um processo interpretativo, explica o sociólogo da infância português, será difícil superar a ideia proveniente do senso comum de que as crianças consomem esses produtos acriticamente e passivamente.

Meu esforço teórico de tornar essa discussão um problema de pesquisa para o campo da comunicação se baseia no entendimento de que os usos que as crianças fazem das diferentes tecnologias não determinam suas posições de sujeito (Hall, 2009), mas criam condições de possibilidade para subjetividades específicas (Castro, 2013; Tomaz, 2019). As mídias digitais ampliam sua participação na produção cultural contemporânea, ao liberar seus usuários de um letramento tradicional, que leva muito tempo, ou ainda de ocuparem um lugar prévio de projeção. O que não significa dizer que não exijam outras competências. Esses usos, por certo, não inauguram, mas ampliam a oferta de modalidades de participação social das crianças, na medida em que elas atuam como interlocutoras da plataforma de vídeos. Desse modo, não só protagonizam o conteúdo postado, mas podem levar para a internet temáticas do mundo social da infância. Com base nessas possibilidades, problematizo a fama atingida por algumas dessas crianças, especificamente no YouTube, ao indagar se a visibilidade por elas alcançada seria capaz de iluminar urgências e demandas próprias da infância.

A indagação se baseia, entre outros aspectos, nas contribuições da própria literatura dos *Celebrity Studies*, de acordo com a qual as celebridades, enquanto se tornam modelos de conduta, passam a pautar as agendas sociais na medida em

que aquilo que importa para elas, importa para as audiências (Bent, 2015; Conboy, 2011; Hollander, 2011). Temas que antes não tinham um caráter noticioso, porque restritos à esfera privada, passam a figurar nos meios de comunicação porque atingiram a vida de pessoas famosas: um tipo de câncer, um abuso na infância, um divórcio, a adoção de um filho ou um caso de depressão, entre outras situações. Assim, busquei identificar nas representações de crianças *youtubers*, veiculadas pela mídia noticiosa, em que medida pautavam (ou não) questões e demandas geracionais.

Do YouTube às notícias

O lugar de notabilidade atingido por algumas crianças produtoras de conteúdo abriu-lhes espaço em outras mídias, incluindo as noticiosas. Elas passam a figurar em pautas que reconhecem suas trajetórias bem-sucedidas. Assim, entendo ser esse um campo interessante e produtivo para compreender as repercussões dessa fama e, nesse sentido, identificar que possibilidades de participação social tal condição proporciona. Para tanto, criei um alerta no buscador do Google de notícias relacionadas a esse fenômeno, com os termos “youtubers” e “youtubers mirins”, entre 2017 e 2019. Após 24 meses, cheguei a um *corpus* de 95 notícias sobre crianças produtoras de conteúdo para o YouTube. A amostra foi submetida a uma análise de conteúdo, baseada nos princípios que regem essa metodologia: *organização, categorização e interpretação* (Moraes, 1999).

A etapa da organização consistiu na aplicação de uma regra inicial para esquematisar as notícias. Essa regra foi definida como a figura da criança protagonista, produtora de conteúdo em uma perspectiva ativa. Ao todo, 52 notícias atenderam a esse critério. As 43 notícias restantes, de modo geral, abordaram os chamados *youtubers* mirins não na perspectiva do que realizam, mas de como são atingidos. Formaram-se, então, dois eixos temáticos. O primeiro agrupando notícias que privilegiavam o enquadramento das crianças como agentes, e o segundo, as que enfatizam o enquadramento das crianças como objeto de proteção.

Após novas leituras, foram estabelecidas cinco categorias de análise na fase de categorização. O eixo marcado pela perspectiva das crianças como protagonistas no universo digital congregou as categorias “Youtubers mirins e protagonismo” e “Youtubers mirins e produção cultural”. No eixo que enquadra as crianças como vulneráveis ficaram as categorias “Youtubers mirins e justiça”, Youtubers mirins e publicidade” e “Youtubers mirins e risco”.

Por fim, na fase da interpretação, por meio de um estudo de representações (Hall, 2016), as notícias foram analisadas como narrativas (Motta, 2002; 2004) da experiência das crianças famosas no YouTube. A decisão metodológica de observar a construção noticiosa dessa experiência teve como intenção entender de que modo a ampla visibilidade conquistada em seus canais era tratada e abordada em outras mídias e como repercutia fora dos canais do YouTube.

Embora os dois eixos temáticos tenham mostrado uma abordagem diferente quanto ao protagonismo das crianças, é preciso dizer que em ambas elas foram compreendidas como sujeitos. Tal condição não foi negada, mesmo no conjunto de matérias que abordaram os produtores infantis de conteúdo na perspectiva da proteção. Esse foi o primeiro achado da pesquisa. Um segundo achado foi o de que as representações das crianças que alcançaram milhões de seguidores e, em alguns casos, bilhões de visualizações não foram formuladas, necessariamente, sob uma perspectiva empoderada. As matérias do segundo eixo ressignificaram as experiências delas, apontando outras subjetividades possíveis no que tange às vivências de meninos e meninas que produzem conteúdo em canais próprios no YouTube. O fato de terem seus canais e nomes celebrados em ranqueamentos de plataformas digitais não impediu que a sua presença fosse interpretada por outros ângulos, como o da fragilidade.

A análise das três categorias reunidas pelo eixo que privilegiou a abordagem das crianças como objeto de proteção – “Youtubers mirins e justiça”, Youtubers mirins e publicidade” e “Youtubers mirins e risco” – revelou que esse conjunto de notícias priorizou a imagem da criança vulnerável em detrimento da famosa. Os assuntos abordados enfatizaram as violações dos direitos das crianças no ambiente digital, o assédio comercial por meio de comunicação mercadológica abusiva e os riscos, sobretudo psíquicos, a que podem se expor enquanto estão envolvidas na produção de vídeos. O conteúdo noticioso analisado mostrou que os processos comunicacionais diversos são capazes de reconfigurar visibilidades, fazendo-as comunicar, por exemplo, fragilidade, em vez de empoderamento. As reflexões em torno desse tópico podem ser encontradas em publicação anterior (Tomaz, 2023a), que abordou especificamente essa parcela do *corpus* da pesquisa. Dentre essas reflexões, está a de que nomear as vulnerabilidades das crianças protagonistas de vídeos no YouTube não significa, necessariamente, esvaziá-las de agência, mas identificar os constrangimentos a que estão sujeitas, como indivíduos em situação geracional peculiar.

Considerando as categorias do eixo que enquadrou as crianças em uma perspectiva protagonista – “Youtubers mirins e protagonismo” e “Youtubers mirins e produção cultural” – a análise mostrou que, ao se valerem de uma linguagem (e

cultura) midiática digital, meninas e meninos engendram dispositivos de se fazerem ver e ouvir (Deleuze, 1996). Eles aparecem nas notícias pelo fato de terem alcançado milhões de seguidores, bilhões de visualizações e adquirido bens de alto valor como imóveis e carros. São reconhecidos pelo mérito de mobilizarem grandes números. Trata-se, então, de um protagonismo vinculado à capacidade de produzir fama e riqueza, valores prementes em uma lógica neoliberal de existência. Logo, as vozes amplificadas são justamente de crianças que reforçam esse tipo de experiência, conforme discussão publicada (Tomaz, 2023b). Desse modo, a capacidade das crianças de se fazerem ver e ouvir, por meio da produção de conteúdo, acabou por fortalecer não só aspectos de uma cultura do consumo, mas de uma ideologia que ratifica o empreendedorismo de si.

Das vozes às falas das crianças

A *participação* social das crianças – assim como a *proteção* e a *provisão* – é um direito assegurado pela Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, de 1989, da qual o Brasil é signatário. Garanti-la vai além da formulação de mecanismos que a permitam, mas pressupõe a criação de meios pelos quais as crianças sejam capacitadas a agirem (Buckingham, 2007, p. 275-295; James, James, 2014, p. 86-88; Wyse, 2012, p. 188-193). Mensurar a atuação social de indivíduos em situações, eventos e processos é, necessariamente, identificar os modos com que afetam formas de pensar ou agir. No caso das crianças, para James e James (2014), esse exercício passa necessariamente por diferentes formas de expressão, seja através de sentimentos, desenhos, pinturas, música ou vídeos no YouTube. É essa expressão que transporta uma visão de mundo particularmente geracional e dá volume às vozes das crianças. No entanto, conforme ponderam os dois sociólogos ingleses, a audição dessas vozes não assegura uma escuta das perspectivas que elas ensinam. Para eles, ouvir as crianças não é o mesmo que escutá-las, ou seja, não é o mesmo que considerar suas opiniões ou pontos de vista.

A palavra latina *infans* é formada pelo prefixo de negação *in* e o radical *fans* (fala). O infante, tradução do termo para o português, designa, portanto, aquele ou aquela que não fala. O vocábulo costumava ser usado para fazer referência às crianças até 2 anos, quando começam a articular palavras, frases, perguntas. Daí vem o substantivo *infância*, remetendo-nos a um período *sem fala*. No entanto, sabemos que a infância não se encerra nos 2 anos de idade. Pelo contrário, nos últimos três séculos ela tem se estendido (Ariès, 1981, 1986; Clarke, 2003; Del Priore, 2013; Stearns,

2006). Contudo, ao observamos os usos que as crianças fazem das mídias digitais e dos dispositivos tecnológicos de maneira ampla, é possível atestar que elas não só falam, como falam bastante. Logo, essa ausência de fala trata de outro tipo de emudecimento, de caráter social e não sonoro. A construção da infância moderna, que desloca a criança de um ambiente de produção para outro de cuidados e formação, forjou uma noção específica sobre os primeiros anos da vida. Tornou-se necessário um longo período de socialização, acompanhada de processos de letramento, para que o indivíduo dominasse não apenas os fonemas, mas as linguagens e, assim, pudesse atuar na cena pública. Ter fala significa, em certa medida, deixar de ser criança.

De acordo com Castro (2013), essa percepção atinge seu ápice na própria formação do sujeito moderno. A visão iluminista de liberdade que atribui ao homem a responsabilidade de sua felicidade e progresso se baseou em uma compreensão logocêntrica das relações. É sobre o critério da racionalidade humana que se erguem as bases normativas que constituem as subjetividades requeridas para o avanço de um projeto desenvolvimentista em que o homem adulto europeu é o norte para onde se deve ir. Essa “ideologia do adulto masculino não dependente” acabou por localizar a criança numa “linha de base e na posição inferior do processo linear de constituição do eu” (Castro, 2013, p. 90), encaminhando-a para o espaço privado do lar, onde se viu apartada dos processos decisórios do espaço público. O silenciamento do infante, dessa forma, não é porque não sabe ou não pode falar. É porque não se pode ouvi-lo. Mas também porque aquilo que se ouve precisa ser veiculado em uma linguagem que, muitas vezes, exclui a variedade de expressões por meio das quais os iletrados poderiam comunicar sua visão de mundo.

Segundo Oswell (2009), um modo produtivo de abordar as implicações das vozes das crianças é partir da compreensão de Aristóteles, em *A Política*, onde o filósofo grego distingue voz de *fala*. Enquanto a primeira faz referência ao som, a segunda diz respeito a uma articulação racional, à linguagem, o que distinguiria os *homens* “dentro de uma unidade política organizada, ou seja, a polis” (Oswell, 2009, p. 5). Para Aristóteles, a voz (*phoné*) é a capacidade tanto de seres humanos quanto de animais de estimação de expressar, por meio do som, sensações, agradáveis ou não. Mas o discurso (*logos*) seria a faculdade humana por meio da qual realizamos juízos de valor, distinguindo, por exemplo, o justo do injusto. Nesse sentido, a organização da polis (ou a organização política) estaria circunscrita aos dotados de fala, de modo que os “infantes, e aqueles que são infantilizados, têm voz, mas não fala política” (Oswell, 2009, p. 6). É essa relação entre voz e infância, de um lado, e fala política e maturidade, de outro, que o sociólogo britânico explora (e questiona), de-

fendendo a tese de que os “infantes não são simplesmente sem voz; eles são feitos sem fala” (Oswell, 2009, p. 8). Tal arranjo social e político, entretanto, não está imune às interações sociais das crianças, de onde provêm diferentes modos de ser e estar no mundo, propiciando a grupos específicos, em dados contextos e em determinados momentos históricos, meios de se fazerem ouvir e interpelar aqueles a sua volta.

Se, por um lado, mecanismos sociais silenciaram as vozes das crianças; por outro, reconheço a atuação dos processos comunicacionais e da emergência de uma cultura do consumo, não de modo exclusivo, mas particular, na liberação paulatina de suas vozes e consequente audição. Assim como as mulheres, no século XIX, foram convocadas a comprar para o lar, um século depois, as ações de *marketing* se voltaram para as crianças, concebendo-as como vozes privilegiadas nas decisões de compra da família (Schor, 2009). Nesse caso, os processos comunicacionais foram essenciais na construção da criança interlocutora da mídia e da cultura do consumo.

O “direito” das crianças a consumir precede e prefigura de várias maneiras outros direitos legalmente constituídos. As crianças ganharam uma “voz” na seção de vendas a varejo, nos concursos de “faça-você-mesmo e dê um nome”, na escolha de roupas e nos planos de pesquisadores de mercado décadas antes de seus direitos serem declarados em contextos como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança em 1989. A participação das crianças como atores no mundo dos produtos, como pessoas dotadas de desejo, fornece uma base ao atual e emergente status delas como indivíduos portadores de direitos. (Cook, 2004 apud Bauman, 2008, p. 84).

Na compreensão de Sampaio (2000, p. 239), há uma inegável “contribuição da publicidade para a legitimação do discurso infantil nas esferas públicas mediáticas”, embora admita que a maior parte dos enunciados ainda seja produzida por adultos. Entretanto, as crianças são cada vez mais ouvidas para a produção desse discurso, tornando-se, assim, produtos e produtoras das realidades construídas. Seu papel social, o de quem ainda não é, vai cedendo frente às possibilidades de ser. Surgem as “minipersonalidades”, a “criança-interlocutora”, a “criança-celebridade”, a “criança-prodígio” (Sampaio, 2000; Lacombe, 2004). A criança não só “ganha uma visibilidade crescente, mas ao fazê-lo ela assume um lugar próprio de interlocução pública. Ela adquire o direito de ser ouvida publicamente, postula o reconhecimento do seu discurso e institui uma forma específica de participação” (Sampaio, 2000, p. 154).

Embora o mercado tenha se antecipado na construção de mecanismos de audibilidade para as vozes das crianças, com vistas a inseri-la eficazmente em uma cultura do consumo, as ciências humanas foram fundamentais na constituição desse estatuto para pensar tal inserção em seu aspecto cidadão e político. A teorização da criança não só como um objeto de proteção, mas também como um agente, é tributária em muito da antropologia e da sociologia, especialmente a partir dos anos 1990. Ao empenhar esforços teóricos para mostrar que as crianças participam ativamente da dinâmica social, a sociologia da infância passou a defender a necessidade de ouvi-las (Corsaro, 2011; James, Jenks, Prout, 1998; Sarmiento, 2008; 2009). Partilhando dessa compreensão, a antropologia da infância também requereu as vozes das crianças como elemento fundamental no entendimento da infância em dada cultura. Não apenas a pesquisa sobre crianças ganha força, mas especialmente a pesquisa com crianças, em que a fala delas não será condicionada a uma infância dada, “normal”, universalizada, mas àquela construída em seu ambiente (Cohn, 2010; 2013). Logo, os estudos da infância se consolidam gradativamente com base na perspectiva da criança como sujeito e de sua voz como elemento estruturante dessa subjetividade.

É preciso dizer, todavia, que “deixar” as crianças falarem não significa necessariamente considerar sua visão de mundo (Ferreira; Sarmiento, 2008; James, 2007). Muitas vezes, as falas das crianças são utilizadas para interesses específicos e não para fazer conhecida sua perspectiva. Com o intuito de compreender de que forma as vozes, bem como seus sons, podem se transformar em mobilização, ou seja, de que modo as crianças, além de ouvidas, possam ser escutadas, Oswell (2009, p. 13, tradução minha) investiga “que tipo de espaço é capaz de facilitar que tipos de vozes”. As vozes das crianças e dos mais jovens têm sido gradativamente ouvidas, os sentidos atribuídos aos seus sons, entretanto, podem receber diferentes acepções, como a de um distúrbio a ser interditado. O interesse do sociólogo inglês é compreender, nesse sentido, como ocorre a passagem da voz para a fala política organizada, isto é, do *phoné* para o *logos*, do som para a interpelação, do barulho para a ação. Na sua opinião, isso está vinculado ao que ele chama de “espaços audíveis”, onde não apenas as crianças serão ouvidas (barulho), mas também escutadas, na medida em que conseguem interpelar seus interlocutores. A transição das vozes para a fala política não se baseia, portanto, na “maturidade”, na passagem da infância para a vida adulta, mas depende, em muito, da arquitetura dos sons, ou seja, dos modos pelos quais eles são “emitidos e ouvidos nos contextos em que essa fala e escuta estão situadas” (Oswell, 2009, p. 14, tradução minha). Para Buckingham (2007, p. 283), isso

está diretamente vinculado ao modo como a criança é concebida em sua sociedade e de que forma isso vai influir nas oportunidades de participação que lhes serão endereçadas, considerando que

o discurso tende a produzir comportamentos, mais do que apenas refleti-los. Uma consequência clara disto é que as crianças somente se tornarão competentes se forem tratadas como sendo competentes. De fato, é difícil entender como elas podem ser tornar competentes para fazer alguma coisa se nunca tiverem a chance de se envolver com aquilo.

Embora Buckingham não esteja operando na mesma ilustração espacial de Oswell, é possível convergir suas falas para a compreensão de que a participação das crianças pode ser ampliada na medida em que formulamos “espaços audíveis” ou mecanismos que não só ampliem as vozes dos mais jovens, mas também permitam que novas linguagens participem da cena pública, ou seja, que novas falas sejam reconhecidas.

Considerando o uso das vozes das crianças youtubers em mídia noticiosa produzida no contexto digital, por veículos brasileiros, é possível identificar dois desafios. Um de ordem social e um de ordem científica. No primeiro caso, faz-se necessária uma arquitetura de som, um espaço audível, que amplifique não a voz das crianças, mas a sua escuta – sendo a escuta não a audição de um som emitido, mas a compreensão da linguagem. Em termos práticos, seria mais do que usar as crianças como fontes, mas desenvolver a capacidade de interpretar o que dizem. Habilitar a língua de criança, nesse sentido, é habilitar sua fala e permitir que elas interpelem outras camadas sociais, e não apenas reproduzam narrativas, discursos ou valores. O segundo desafio, ligado a esse, é justamente desenvolver metodologias capazes de atingir a acurácia das vozes das crianças. Ou seja, abordagens teórico-metodológicas que não se limitem a validar, mas – através de processos hermenêuticos – interpretar as visões de mundo originárias da experiência das crianças.

Considerações finais

A inquietação que me trouxe até aqui se baseia na intenção de saber que tipos de interlocução as crianças estão conseguindo produzir a partir do estrondoso barulho que fazem nas mídias digitais. Para identificar essas possibilidades, escolhi como índice as repercussões midiáticas, isto é, os modos pelos quais as celebridades mi-

rins digitais foram retratadas pelo conteúdo noticioso da internet ao longo de dois anos. Em que medida essa fama contribui para uma compreensão da criança como um ator social? De que maneira meninas e meninos que produzem conteúdo para o YouTube estão sendo evocadas pelos aparatos noticiosos? Seriam eles representados como protagonistas ou como meros coadjuvantes do mercado? Considerando que não se trata de ser uma coisa ou outra, mas de expor as relações de força que tensionam os modos de conceber a infância, investiguei alguns dos retratos de crianças youtubers em páginas on-line de mídias noticiosas (Tomaz, 2023a; 2023b). O objetivo foi contribuir com as recentes, porém instigantes e por vezes acaloradas, discussões que problematizam o fenômeno midiático das crianças nas plataformas de mídias sociais (Bragaglia, Ferreira, 2016; Brum, Schmidt, 2016; Leão, Pressler, 2017; Quintian, 2018; Teixeira, 2018, Tomaz, 2019).

Não é preciso muito esforço para vermos crianças cada vez mais habilitadas para falar, gradativamente mais cedo, seja no âmbito privado ou público. De modo que, se a infância foi uma metáfora do emudecimento social, agora se apresenta como um paradoxo, se considerarmos que as crianças falam cada vez mais. Não apenas dentro de casa, mas também na escola, nas políticas de governo, no mercado, na cultura do consumo e na sociedade civil – através das mídias tradicionais, das tecnologias de comunicação em rede e dos sites de redes sociais, os quais provêm “meios tecnológicos e culturais através dos quais os mais jovens podem expressar a si mesmos, organizar, mobilizar, bagunçar, amedrontar, ter diversão, produzir identidades, conectar e desconectar” (Oswell, 2009, p. 4, tradução minha). Essas possibilidades são adensadas pelos processos de celebrificação que conferem a crianças usuárias do YouTube um lugar de distinção e notabilidade, capaz de levar à cena pública questões tradicionalmente reservadas ao ambiente doméstico (Tomaz, 2019). Mais do que isso, levam para a cena pública indivíduos comumente designados ao espaço doméstico.

Todavia, ao olhar essas potências, também é possível enxergar contradições e tensões que emergem da presença das crianças em ambiente digitais, particularmente aqueles em que atuam como produtoras de conteúdo. As problematizações aqui apresentadas nos convocam a tecer mais reflexões não apenas sobre o lugar social da criança na contemporaneidade, mas também sobre a natureza do ambiente público da internet. Engendrados em um contexto que não lhes permite ser identificados como um espaço público, dentro de uma tradição *habermasiana*, os sites de redes sociais oscilam entre uma publicização da vida pessoal e de questões que perpassam as especificidades de grupos, etnias, gêneros e gerações. O acesso às tecnologias digitais e às plataformas, por meio das quais é possível circular os mais

variados tipos de conteúdo, amplia as possibilidades de participação dos mais jovens e faz emergir a expectativa de que haja uma participação social crescente por parte desse grupo etário.

Com base em alguns dos resultados do estudo que se valeu da análise de 95 notícias publicadas por páginas de veículos on-line, ao longo de 24 meses, este capítulo fez uma breve reflexão sobre a diferença entre voz e fala, a partir das contribuições de Oswell (2009), para quem a voz está relacionada ao barulho, à presença, e não necessariamente à capacidade de interpelar, esta sim, impulsionada pela fala. Isto é, a capacidade de provocar diálogos. A interpelação por sua vez tem nos “espaços audíveis” as condições de possibilidade para acontecer. Logo, Oswell complexifica as dinâmicas de participação social dos mais jovens, chamando atenção para a necessidade de as sociedades criarem não só espaços visíveis, mas audíveis, em que as crianças não só possam falar, mas os demais sejam capazes de compreender o que dizem e, assim, produzirem interlocução que levarão ao espaço público as visões de mundo, demandas e urgências dos mais jovens.

Referências

- ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, [1960]1981.
- ARIÈS, Phillippe. La infancia. **Revista Educación**, v. 281, p. 5-17, 1986.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BENT, Emily. Girl rising and the problematic other. In: TRIER-BIENIEK, A. (Ed.). **Feminist Theory and Pop Culture**. Rotterdam: Sense Publishers, 2015, p. 89-101.
- BOORSTIN, Daniel. **The Image**: a guide to pseudo-events in America. New York: Vintage, 1987.
- BRAGAGLIA, Ana Paula; FERREIRA, Andre Luis do Nascimento. Os youtubers mirins e a felicidade através do consumo. **Temática**, v. 12, n. 12, p. 57-73, 2016.
- BRUM, Alissom; SCHIMIDT, Sarai. A criança ensina e aprende a cultura do sucesso no Youtubers Mirins. **Anais...** XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, Intercom Sul. Curitiba-PR, 26 a 28 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2016/resumos/R50-0787-1.pdf>. Acesso em 22/02/2019.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias digitais**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CAMPANELLA, Bruno. **Os olhos do grande irmão**: uma etnografia dos fãs do Big Brother Brasil. Porto Alegre: Sulina, 2012.

CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **O futuro da infância**. Rio de Janeiro: Faperj / 7 Letras, 2013.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 2010.

CONBOY, Martin. Celebridade na cultura tabloide britânica. In: TORRES, E. C.; ZÚQUETE, J. P. (Orgs.). **A vida como um filme**: fama e celebridade no século XXI. Alfragide: Texto Editores, 2011, p. 123-148.

CORSARO, William. **The sociology of childhood**. Los Angeles: Sage, Pine Forge Press, 2011.

CLARKE, John. Histories of childhood. In: WISE, D. (Org.). **Childhood Studies**: an introduction. Oxford: Blackwell Publishers, 2003, p. 3-12.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

DELEUZE, Gilles. O que é dispositivo. In: DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Editora Veja, 1996. p. 83-96

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel Jacinto. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Reveduc**, v. 2, n. 2, p. 60-91, 2008.

FRANÇA, Vera; FREIRE FILHO, João; LANA, Lígia; GUIMARÃES, Paula. (Orgs.). **Celebridades no século XXI**: transformações no estatuto da fama. Porto Alegre: Sulina, 2014.

FREIRE FILHO, João. Existir aos olhos dos outros: reality shows, as aventuras autênticas de indivíduos em busca de reconhecimento. In: FREIRE FILHO, J. BORGES, G. (Org.). **Estudos de televisão**: diálogos Brasil-Portugal. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 115-148.

FREIRE FILHO, João. A vida privada, modo de usar: revelações e restaurações televisivas. **Anais...** XVIII Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Gradua-

ção. Belo Horizonte, 2 a 6 de junho de 2009. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1077.pdf. Acesso em 21/02/2019.

HANISCH, Carol. **The personal is political**. 2006. Disponível em: <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PersonalisPol.pdf>. Acesso em 13 de julho de 2015.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 103-133

HOLLAND, Margaret. How YouTube developed into a successful platform for user-generated content. **Elon Journal**, v. 7, n. 1, p. 52-59, 2016.

HOLLANDER, Paul. A cultura da celebridade americana, a modernidade e a decadência. In: TORRES, E. C.; ZÚQUETE, J. P. (Orgs.). **A vida como um filme: fama e celebridade no século XXI**. Alfragide: Texto Editores, 2011, p. 61-80.

JAMES, Allison. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropologist**, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2007.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian. **Key concepts in childhood studies**. London: Sage, 2014.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. New York: Teacher College Press, 1998.

KEY, Ellen. **The century of the child**. New York: The Knickerbocker Press, 1909.

LACOMBE, Renata. **A infância dos bastidores e os bastidores da infância: uma experiência com crianças que trabalham em televisão**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia da Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Rio de Janeiro-RJ, 2004.

LEALAND, Geoff. Shirley Temple: child star. In: MILLER, Toby. **The Routledge Companion to global popular culture**. New York: Routledge, 2015, p. 356-365.

LEÃO, Danuta; PRESSLER, Neusa. Youtuber mirim e o consumo infantil. **Anais...** 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom. Curitiba, 04 a 09 de setembro de 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2925-1.pdf>. Acesso em 22/02/2019.

MARÔPO, Lidia; JORGE, Ana. At the heart of celebrity: celebrities' children and their rights in the media. **Communication & Society**, v. 27, n. 4, p. 17-32, 2014.

MARÔPO, Lidia; JORGE, Ana; TOMAZ, Renata. "I felt like I was really talking to you!": intimacy and trust among teen vloggers and followers in Portugal and Brazil. **Journal of Children and Media**, p. 22-37, 2019 DOI: 10.1080/17482798.2019.1699589

MARÔPO, Lídia; SAMPAIO, Inês; MIRANDA, Nut. Meninas no YouTube: participação, celebração e cultura do consumo. **Estudos em Comunicação**, n. 26, v. 1, p. 175-195, 2018.

MARSHALL, David. Television's construction of the celebrity. In: MARSHALL, D. **Celebrity and power: fame in contemporary culture**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 119-149.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, [S. l.], v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOTTA, L. G. Para uma antropologia da notícia. **Intercom**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-41, 2002. Disponível em: <<https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/418>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

MOTTA, L. G.; COSTA, G.; LIMA, J. A. Notícia e construção de sentidos: análise da narrativa jornalística. **Intercom**, v. 27, n. 2, p. 31-51, 2004. Disponível em: <<https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/1067>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

OSWELL, David. Yet to come? Globality and the sound of an infant politics. **Radical Politics Today**, p. 1-18, 2009.

QUINTIAN, Kandice Van Grol. **Youtubers mirins: crianças, práticas de consumo midiático e produção audiovisual no contexto digital**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação. Porto Alegre, 2018.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014.

SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino. **Televisão, publicidade e infância**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **Revista O Social em Questão**, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e Culturas da Infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003

SCHOR, Juliet. **Nascidos para comprar**: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. São Paulo: Editora Gente, 2009.

STEARNS, Peter. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

TEIXEIRA, Rodrigo Valente. Unboxing: os vídeos publicitários camuflados e a hipervulnerabilidade dos consumidores infantis. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas**, v. 6, n. 1, p. 454-492, 2018.

TOMAZ, Renata. Uma janela para as crianças: a construção social do YouTube como lugar de produção de subjetividades infantis. **Anais...** 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom. Joinville, 2 a 8 de setembro de 2018. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-0967-1.pdf>. Acesso em 30 dez. 2018.

TOMAZ, Renata. **O que você vai ser antes de crescer?** – Youtubers, Infância e Celebridade. Salvador: EDUFBA, 2019.

TOMAZ, Renata. Mídia, infância e socialização: perspectivas contemporâneas. **Cadernos IHUideias**, v. 18, n. 302, p. 4-22, 2020.

TOMAZ, Renata. Do YouTube à notícia: vulnerabilidade e agência nas representações de crianças produtoras de conteúdo. **Galáxia**, v. 48, p. e58837, 2023a.

TOMAZ, Renata. Olha quem está falando! Tensões entre visibilidade e audibilidade no protagonismo infantil digital. **Famecos**, v. 30, p. 1-14, jan.-dez. 2023b.

WYSE, Dominic. Peers. In: WYSE, D. (Org.). **Childhood Studies**: an introduction. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, p. 26-32.

**Publicidade, Diversidade e
Infâncias: Análise Discursiva da
Campanha “Como Explicar?”,
do Burger King Brasil**

CAPITU
LO IV

Lucas Jansen





ão sabe como explicar LGBTQIA+ para crianças? Aprenda com eles.” Essa foi a provocação textual do filme publicitário “Como Explicar?”, veiculado pelo Burger King Brasil durante sua campanha para o mês do orgulho de 2021. De acordo com uma matéria publicada pelo *Meio*

*& Mensagem*¹, um dos principais veículos de comunicação voltados para a área de publicidade e propaganda, a campanha, criada pela agência *David*, traz crianças respondendo perguntas sobre amor e pluralidade.

A referida campanha gerou repercussões que reverberaram nas plataformas digitais de redes sociais, na imprensa, em projetos de lei e no Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar), responsável por julgar publicidades que desrespeitem as normas do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária (CBAP). As reações a essa campanha foram analisadas em minha dissertação de mestrado. No entanto, neste texto, irei me ater à análise discursiva da campanha.

Diante das intensas discussões geradas pela campanha publicitária “Como Explicar?” do Burger King Brasil, surge a necessidade de investigar como essa campanha articula discursos sobre diversidade de gêneros, sexualidades e infâncias. A questão central é compreender quais são as implicações desses discursos para a inclusão de identidades dissidentes no contexto da publicidade.

¹ Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/comunicacao/burger-king-aborda-diversidade-pelo-olhar-das-criancas>. Acesso em: 28 jul. 2024.

Este estudo tem como objetivo analisar os discursos presentes na campanha em questão, com foco na articulação das questões de diversidade de gêneros, sexualidades e infâncias. Além disso, busca-se investigar a publicidade como uma ferramenta mercadológica que reflete o espírito do seu tempo.

Para cumprir com esse propósito, adotam-se os procedimentos metodológicos oferecidos pela análise de discurso (AD) de vertente francesa, tendo como principal expoente Dominique Maingueneau. Além disso, utilizam-se as noções foucaultianas acerca do discurso. A técnica das formações discursivas se mostra adequada, pois permite analisar um conjunto de enunciados que compartilham características comuns e estão interligados por uma lógica discursiva.

A justificativa deste estudo reside tanto na necessidade de aprofundar a análise da publicidade infantil quanto na importância de documentar produtos de comunicação que frequentemente são efêmeros². A publicidade voltada para o público infantil e aquela que se relaciona direta ou indiretamente com essa categoria ainda carece de estudos mais aprofundados no âmbito acadêmico, sendo uma área dominada por outras disciplinas. Assim, investigar campanhas como a “Como Explicar?” contribui para preencher essa lacuna, oferecendo uma visão crítica sobre como discursos de diversidade de gêneros e sexualidades são construídos e percebidos.

É igualmente importante destacar a relevância documental deste trabalho. A efemeridade dos produtos publicitários pode levar ao esquecimento de campanhas significativas e os portais de notícias apenas parcialmente cumprem essa função de memória. Ao documentar e analisar a campanha do Burger King, este estudo não só preserva um registro detalhado de sua execução e impacto, mas também promove a análise dos processos comunicacionais envolvidos.

A primeira seção deste artigo aborda o percurso histórico da publicidade, culminando no conceito de *outvertising* (Mozdzinski, 2019), entendido como uma tendência publicitária contemporânea que busca visibilizar positivamente pessoas dissidentes em gêneros e sexualidades. Para isso, é estabelecida uma relação com a história do movimento LGBTI+ no Brasil, com base nos ciclos delineados por Quinalha (2022).

² Para reforçar esse argumento, no caso da campanha “Como Explicar?”, do Burger King Brasil, a marca alterou a visibilidade do vídeo disponível no canal oficial do YouTube para não-listado. Ou seja, apenas quem possui o link direto pode acessá-lo: <https://www.youtube.com/watch?v=301GMPPrHt7M>. Isso evidencia a possibilidade de exclusão do vídeo, o que dificultaria o acesso a esse produto comunicacional, que representa um importante marco na história da publicidade brasileira.

Já a segunda seção aborda a publicidade infantil, explorando as questões de regulação e a temática das dissidências de gêneros e sexualidades. Nessa seção, será discutido o panorama geral da publicidade voltada para crianças, com destaque para os desafios e responsabilidades éticas inerentes a esse tipo de comunicação. Além disso, será analisado o caso específico da campanha “Como Explicar?” do Burger King Brasil, incluindo as reações e regulamentações que ela suscitou, bem como seu impacto na percepção pública sobre diversidade de gêneros e sexualidades.

Na terceira seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na análise do material publicitário. Esta parte transcreverá os discursos do filme “Como Explicar?”, buscando compreender seus enunciados discursivos e as estratégias utilizadas para comunicar questões de diversidade e inclusão. Adicionalmente, é pontuada a cartilha³ “No BK, todo mundo é bem-vindo”, desenvolvida como parte da campanha, avaliando como ambos os materiais se interligam para promover a inclusão de identidades dissidentes no contexto da publicidade.

Outvertising: a publicidade fora do armário

McLuhan (*apud* Carvalho, 2004, p. 5) afirma que “os historiadores e arqueólogos descobrirão um dia que os anúncios de nossa época constituem o mais rico e mais fiel reflexo cotidiano que uma sociedade jamais forneceu de toda uma gama de atividades”. Essa perspectiva pode ser conectada à noção de *zeitgeist*, ou espírito do tempo, amplamente detalhada por Morin (1997). Para Edgar Morin, o espírito do tempo consiste em padrões de comportamento, sinais portadores de futuro e transformações no DNA cultural, que refletem o que ele define como o espírito de uma época dentro de um determinado recorte temporal e espacial. Em outras palavras, a sociedade pode ser entendida como um organismo vivo em constantes transformações, direcionado por valores e necessidades socioculturais.

Dessa forma, as narrativas publicitárias incorporam visões de mundo que sustentam os sistemas de pensamento de diferentes grupos sociais e, por meio de seus discursos, acabam por defender, reforçar e legitimar lógicas e interesses de mercado. Carrascoza (2014, p. 137) enfatiza essa ideia ao afirmar que:

³ Disponível em: <https://www.burgerking.com.br/pdf/cartilha-lgbt.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

A narrativa publicitária traz em seu bojo valores, implícitos e explícitos, do contexto histórico no qual ela foi enunciada. O texto de um anúncio, por exemplo, é estruturado por dizeres (verbais e visuais) relativos fundamentalmente aos atributos do produto ou serviço divulgado, mas deixam à mostra conflitos de ideias e determinados investimentos no imaginário coletivo.

No que se refere aos valores implícitos e explícitos que a publicidade e a propaganda no Brasil representaram em relação às pessoas dissidentes em gêneros e sexualidades, é possível fazer uma correlação com a história do movimento LGBTI+, dividida em cinco ciclos, conforme Quinalha (2022): (I) Ciclo de afirmação homossexual e combate à ditadura; (II) Ciclo HIV/Aids e “ONGuização”; (III) Ciclo de institucionalização, visibilidade pública e mercantilização; (IV) Ciclo da cidadania, diversificação e direitos; e (V) Ciclo de *backlash* e bolsonarismo.

Nos próximos parágrafos, cada ciclo será brevemente contextualizado, seguido de um exemplo de produto de comunicação que demonstre como a publicidade e a propaganda refletem, preferencialmente, o espírito de seu tempo.

Em 1978, foi lançado o *Lampião da Esquina*, jornal cujo objetivo era expor o modo de vida dos homossexuais, buscando romper com a estigmatização e, ao mesmo tempo, conquistar o reconhecimento de um lugar no mundo, inclusive no âmbito político (Quinalha, 2017). Aguinaldo Silva, um dos líderes da iniciativa, destacou que a proposta do jornal consistia em

um jornal que [falaria] apenas sobre homossexualismo — menos ainda sobre travestis, que essa é outra repartição — e sim um jornal em que essas pessoas apresentem a sua visão do mundo em que vivem, e através do qual mostrem a sua intenção de ocupar um lugar certo — inclusive politicamente — dentro dele (1977, *apud*, Quinalha, 2071) .

É nesse período, entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, que se inicia o primeiro ciclo do movimento LGBTI+ no Brasil, marcado pela afirmação homossexual e pelo combate à ditadura. Apesar das ações de grupos sociais organizados em torno da pauta, como o *Somos*, fundado por João Silvério Trevisan, e o *Grupo Ação Lésbica Feminista* (GALF), neste texto vamos nos centrar em relacionar esses ciclos às questões da representação midiática de pessoas dissidentes em gêneros e sexualidades.

Um ano após a fundação do Jornal Lampião da Esquina, em 1979, ocorreu a primeira representação de um homossexual em um anúncio veiculado na televisão brasileira, e, de forma pejorativa. O comercial, intitulado “Fresco”, de uma marca desconhecida de creme de leite, explorava o duplo sentido da palavra “fresco” — tanto para destacar a qualidade do produto quanto para aludir à homossexualidade do personagem principal, um mordomo afeminado. Esse termo, “fresco”, era utilizado de maneira depreciativa para se referir a *gays* afeminados, refletindo os preconceitos e estereótipos da época que permeavam a sociedade brasileira e eram reforçados pela publicidade (Iribure, 2008).

Em continuidade, a década de 1980 foi marcada pela eclosão da epidemia de HIV/Aids, período em que setores religiosos interpretaram a Aids como um castigo divino para a promiscuidade dos homossexuais, prevalecendo uma lógica de culpabilização dos próprios sujeitos. Diante da grave epidemia, os movimentos sociais adotaram táticas como reuniões constantes, campanhas de conscientização, distribuição de preservativos, publicação de materiais e pressão sobre os poderes públicos para avançar no tratamento e na prevenção do HIV/AIDS, iniciando-se, assim, o Ciclo HIV/Aids e “ONGuinização” (Quinalha, 2022).

Esse fato reflete na comunicação pública, mostrando que o Instituto de Saúde teve um impacto significativo na comunidade *gay*. Foi nesse contexto que se tomou a decisão de formar um grupo cuja missão seria ajudar os pacientes, denunciar falhas na assistência médica, apoiar a prevenção e combater qualquer discriminação social que os doentes pudessem sofrer. Embora o grupo pretendesse incorporar pessoas de todas as orientações sexuais, acabou sendo constituído quase inteiramente por membros da comunidade homossexual.

Um acontecimento importante, que marcou o nascimento do Gapa e contribuiu para consolidar a sua existência, foi o lançamento do cartaz “Transe numa boa”⁴, em 1985. Dirigido principalmente à comunidade homossexual, o cartaz, além de chamar atenção para a aids e para os cuidados de prevenção, promovendo precocemente o sexo seguro, deu grande visibilidade ao grupo (Laurindo-Teodorescu; Teixeira, 2015, p. 42).

⁴ Para conferir o cartaz da primeira campanha nacional criada pelo Ministério da Saúde para combater a Aids, em 1986, acesse: <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/veto-catolico>. Acesso em: 01 set. 2023.

Em paralelo ao processo de articulação no combate ao HIV/Aids, foi fundado o Grupo Gay da Bahia (GGB), que liderou a luta pela despatologização da homossexualidade, abrindo caminho para o terceiro ciclo: o da institucionalização, visibilização pública e mercantilização. Nesse mesmo período, surgem as primeiras paradas do orgulho, que chamaram a atenção de empresas interessadas em explorar o potencial de consumo desse público. Um exemplo dessa crescente visibilidade é a regularidade da Parada do Orgulho LGBTI+ de São Paulo, que tem ocorrido anualmente desde 1997. Em 2019, a 23ª edição do evento foi transmitida ao vivo pelo canal de TV a cabo GNT e em oito canais do YouTube, alcançando uma audiência de 40 milhões de espectadores, segundo dados da própria plataforma (Jansen, 2024).

As reivindicações por saúde e cidadania jurídica da comunidade LGBTI+ foram ganhando cada vez mais força, abrindo caminho para o quarto ciclo: o da cidadanização, diversificação e consolidação de direitos. Nesse contexto, ocorreu uma verdadeira revolução dos direitos, marcada por decisões históricas do STF, como a permissão para adoção por casais homoafetivos (2015), o reconhecimento do direito à identidade de gênero diretamente nos cartórios, sem necessidade de laudo médico, autorização judicial ou cirurgia de redesignação sexual (2018), a criminalização da LGBTfobia (2019), a autorização para doação de sangue por homens que fazem sexo com outros homens (HSH) (2020), a constitucionalidade da educação sexual e de gênero nas escolas (2020) e o direito de presas transexuais e travestis escolherem cumprir pena em estabelecimento prisional feminino ou masculino (2021).

Em 2015, a marca de cosméticos O Boticário veiculou um filme publicitário de trinta segundos, embalado pela versão instrumental da música “Toda Forma de Amor”, de Lulu Santos. O anúncio mostra inicialmente três casais em diferentes situações de encontro, criando uma expectativa convencional. No entanto, a partir dos 11 segundos, ocorre uma reviravolta: dois casais se revelam homoafetivos, desafiando as percepções tradicionais. O clímax da história coincide com a entrega dos presentes de O Boticário, transmitindo uma visão mais inclusiva e contemporânea sobre o amor.

Mozdzinski (2019) considera 2015 como o ano fundante da *outvertising* ou “publicidade fora do armário”, que consiste em uma “tendência publicitária contemporânea, constituída por propagandas desconstrucionistas e contrainstitutivas, que conferem representatividade e protagonismo aos membros da comunidade LGBT”.

O quinto e último ciclo que Quinalha (2022) apresenta é o do *backlash* e bolsonarismo, caracterizado pela mobilização de valores associados à defesa da família tradicional, à heterossexualidade compulsória e a uma visão de mundo religiosa. As

bandeiras do ex-presidente refletem o êxito do pânico moral, colocando a comunidade dissidente em gêneros e sexualidades na linha de mira.

Durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, um caso midiático interessante chama atenção. Em 2019, o Banco do Brasil (BB) incorporou a diversidade de gênero, sexualidade e raça em uma campanha que incentivava a abertura de contas no banco. No entanto, o então presidente Jair Bolsonaro, descontente com o tom adotado pela campanha, vetou a veiculação do anúncio, resultando na destituição do diretor de Comunicação e Marketing do BB, Delano Valentim, de seu cargo.

Para facilitar a correlação entre os ciclos do movimento LGBTI+ no Brasil (Quinalha, 2022) e os produtos de comunicação que refletem o espírito de seu tempo (Morin, 1997), segue abaixo um quadro que relaciona esses fenômenos.

É importante destacar que as ondas ou ciclos não devem ser interpretados de forma etapista, como se seguissem uma sequência rígida com início e fim bem definidos. Em vez disso, essas divisões servem como uma ferramenta para ajudar a compreender o espírito do tempo, refletindo as continuidades, mudanças e deslo-



Quadro 1

Ciclos do movimento LGBTI+ e repercussões midiáticas

Ciclos do movimento LGBTI+, segundo classificação de Quinalha (2022)

Exemplo de produto da comunicação que reflete o espírito do seu tempo

Ciclo da afirmação homossexual e combate à ditadura

Lançamento do Jornal Lampião da Esquina e primeira representação de um homossexual em anúncio de mídia televisiva.

Ciclo do HIV/AIDS e “ONGuinação”

Veiculação do cartaz “Transe numa boa”, do Ministério da Saúde.

Ciclo de institucionalização, visibilidade pública e mercantilização

Transmissão das Paradas do Orgulho

Ciclo da cidadanização, da diversificação e dos direitos

Veiculação do anúncio de Dia dos Namorados, da marca O Boticário.

Ciclo do *backlash* e bolsonarismo

Censura da publicidade do Banco do Brasil.

Fonte: elaborado pelo autor.

camentos nas lutas dos movimentos sociais. No entanto, é fundamental lembrar que os processos sociais são complexos e não seguem uma linearidade simples; demandas que pareciam atendidas em um momento histórico podem ressurgir, evidenciando que o progresso é sempre processual e contínuo.

Essa visão processual também se reflete na evolução da publicidade, especialmente na busca por estratégias mais persuasivas e com maior capacidade mnemônica na construção de significados. Nesse contexto, surge a publicidade contraintuitiva, como destaca Leite (2009), que representa um esforço deliberado do setor publicitário para deslocar conteúdos tradicionalmente ancorados em estereótipos negativos. Esse movimento se manifesta através da inclusão de membros de grupos minorizados em contextos novos e prestigiosos, rompendo com representações limitadas e fomentando novas associações e processos de aprendizado. Ao introduzir esses grupos em situações que desafiam percepções estereotipadas, a publicidade contraintuitiva não apenas reflete, mas também contribui ativamente para a construção de um espírito do tempo mais inclusivo e dinâmico.

E, a partir da publicidade contraintuitiva, emerge a *outvertising* ou “publicidade fora do armário”. Mozdzenski (2019) identifica cinco aspectos fundamentais que a caracterizam. São elas: (I) utilização de representantes diversificados da comunidade sexodissidente; (II) a mensagem da propaganda deve ser inerentemente pró-LGBTI+; (III) a peça publicitária deve evitar toda forma de estereótipo discriminatório; (IV) a alusão à sexualidade e ao afeto estão presentes como uma potência política da peça publicitária; e (V) coerência entre a mensagem do anúncio, o produto anunciado e as práticas gerenciais adotadas pela organização/empresa.

Nesse sentido, a publicidade “Como Explicar?”, do Burger King Brasil, conforme será analisado posteriormente, atende a esses cinco requisitos e, partindo desse pressuposto, podemos considerá-la um exemplo de *outvertising*. Essa campanha reflete o espírito do seu tempo, demonstrando como, mesmo em meio aos avanços e retrocessos na história do país, temas relacionados à diversidade de gêneros e sexualidades podem ser representados por grandes marcas através da publicidade.

Publicidade infantil, regulação e dissidências de gêneros e sexualidades

É preciso compreender o conceito de publicidade infantil adotado neste trabalho. Considerando que a publicidade é uma ferramenta midiática que utiliza recursos persuasivos com fins ao consumo, a publicidade infantil pode ser definida como aquela que tem a finalidade de persuadir a criança ao consumo, utilizando-se de vá-

rios artifícios (Alcântara; Guedes, 2021). Em sentido semelhante, o programa Criança e Consumo (2020) define a publicidade infantil como “qualquer comunicação mercadológica direcionada às crianças. Esses anúncios têm como objetivo divulgar e estimular o consumo de algum produto, marca ou serviço”.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) detalhou as técnicas utilizadas pela publicidade infantil que devem ser consideradas abusivas. De acordo com o Art. 2º, é considerada abusiva, em razão da política nacional de atendimento da criança e do adolescente,

a prática do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança, com a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço e utilizando-se, dentre outros, dos seguintes aspectos: **I** - linguagem infantil, efeitos especiais e excesso de cores; **II** - trilhas sonoras de músicas infantis ou cantadas por vozes de criança; **III** - representação de criança; **IV** - pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil; **V** - personagens ou apresentadores infantis; **VI** - desenho animado ou de animação; **VII** - bonecos ou similares; **VIII** - promoção com distribuição de prêmios ou de brindes colecionáveis ou com apelos ao público infantil; e **IX** - promoção com competições ou jogos com apelo ao público infantil (Brasil, 2014).

Considerando o conceito de publicidade infantil e as técnicas adotadas para caracterizá-la, vistas anteriormente, podemos afirmar que a campanha do Burger King “Como Explicar?” não tem a intenção de persuadir as crianças ao consumo. O público-alvo é, na verdade, os adultos, como indicado na própria abertura do filme, momento em que a construção textual é voltada para esse público: “Não sabe como explicar LGBTQIA+ para crianças? Aprenda com eles.” Além disso, a marca reafirmou em nota que a campanha foi destinada ao público adulto.

No BK, acreditamos no respeito como princípio básico de todas as relações humanas e não toleramos o preconceito. Aqui, todas as pessoas são bem-vindas. O desenvolvimento da campanha “Como Explicar”, **voltada e pensada especificamente para o público adulto**, contou com a curadoria de especialistas em psicologia para garantir o uso de uma linguagem adequada, bem como uma consultoria de diversidade e das ONGS Mães pela Diversidade e APOLGBT. O Burger King reforça

seu compromisso de contribuir na construção de uma sociedade cada vez mais plural e com o respeito como princípio básico (Filippe, 2021, destaque do autor).

Para aprofundar a discussão, embora a campanha publicitária “Como Explicar?” do Burger King Brasil utilize crianças em seu filme, ela não deve ser categorizada como publicidade infantil. É natural e legítimo que as crianças sejam representadas nas peças publicitárias, considerando que fazem parte da sociedade. A presença de crianças na campanha serve para ilustrar a mensagem de inclusão e diversidade, sem o intuito de persuadi-las ao consumo, mas sim de engajar os adultos na reflexão sobre como abordar temas dissidentes com os mais jovens. Nesse sentido,

[a] criança faz parte da sociedade e é natural que seja representada em publicidades. Tanto quanto em filmes, séries de TV e outras manifestações artísticas e culturais. Desde que seja uma atividade compatível com a sua idade e com a legislação, não há nada de errado. A publicidade infantil não é aquela que tem, tão somente, a presença de crianças. Mas é, sim, toda e qualquer ação publicitária que se dirija diretamente a crianças e, para isso acontecer, não é necessário que elas estejam presentes no anúncio. Muitas vezes são usados apresentadores e influenciadores adultos do universo infantil ou desenhos animados, por exemplo, como forma estratégica para captar a atenção da criança. E o contrário também pode acontecer. Anúncios publicitários com presença de crianças, porém, voltados para o público adulto (quem não lembra das campanhas de margarina?). Então, não é ilegal uma peça publicitária direcionada para o público adulto contar com a participação de crianças. Isso não a torna uma publicidade infantil (Criança e Consumo, 2020).

No entanto, em uma sociedade altamente mediatizada, é inegável que as crianças brasileiras estão tendo seu primeiro contato com a internet de forma cada vez mais prematura. Essa é uma das principais conclusões da pesquisa TIC Kids Online Brasil 2023, que apontou que, em nível nacional, 95% da população de 9 a 17 anos já acessou a internet. Ou seja, elas podem se deparar com a referida publicidade do Burger King ao navegar nas plataformas digitais de redes.

Ao considerar essa situação, ainda assim, não há argumentos suficientes para sustar a publicidade do Burger King Brasil ou proibi-la à crianças e adolescentes.

Nesse sentido, a própria decisão do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) ao julgar as denúncias que ensejaram na Representação n. 135/2021. Um dos argumentos mais recorrentes dos críticos desta peça publicitária é a ideia de que devemos “deixar as crianças fora disso”. No entanto, muitas dessas crianças estão exatamente no centro dessa discussão, pois nasceram em lares homoafetivos e não há como excluí-las dessa realidade. Ignorar a existência dessas crianças ou deixar de fora aquelas que nasceram em lares mais tradicionais seria contribuir para a criação de uma muralha de silêncio e, conseqüentemente, de ignorância sobre esses novos arranjos familiares, que se tornam cada vez mais comuns na sociedade.

Considerando a acusação que solicitava a retirada da referida campanha do ar e a defesa apresentada, o relator, Conselheiro Ruy Lindenberg Câmara, proferiu um voto emblemático, aceito por unanimidade, cujo trecho segue:

Não vejo o comercial do Burger King querendo convencer, doutrinar, catequizar, evangelizar nem reeducar sexualmente ninguém. Entendo que o objetivo seja o de demonstrar que nos lares homoafetivos os filhos também podem encontrar amor, carinho e respeito, como se espera de qualquer outro lar. Simples assim.

Diante do exposto, conclui-se que a campanha “Como Explicar?”, do Burger King Brasil, não se enquadra na categoria de publicidade infantil, pois foi destinada ao público adulto, apesar da presença de crianças em seu conteúdo. A campanha reflete um compromisso com a inclusão e a diversidade, sem a intenção de persuadir crianças ao consumo. Em uma sociedade onde as crianças têm acesso cada vez mais precoce à internet, é fundamental que os debates sobre a exposição midiática sejam pautados por argumentos que considerem o contexto social mais amplo e a realidade dos novos arranjos familiares. A decisão do Conar, ao manter a campanha no ar, reconhece a importância de representar lares homoafetivos de forma respeitosa e inclusiva, reafirmando que a publicidade pode desempenhar um papel crucial na construção de uma sociedade mais plural e consciente.

Procedimentos metodológicos e análise das formações discursivas

A campanha “Como Explicar?”, do Burger King Brasil, foi veiculada durante o Mês do Orgulho de 2021 e tem como principal peça publicitária um filme de 1 minuto e 19 segundos. Este filme é um compilado de trechos das respostas das crianças a

perguntas sobre temas relacionados às dissidências de gêneros e sexualidades. As crianças, sempre acompanhadas por seus responsáveis, aparentemente casais monogâmicos, compartilham sua visão real sobre a diversidade. As perguntas foram feitas por profissionais, e as respostas são supostamente espontâneas, resultado de uma gravação sem roteiro.

Ao optar por uma gravação sem roteiro, os profissionais envolvidos na criação da campanha não sabiam previamente quais materiais teriam para edição. Nesse sentido, o trabalho de produção se tornou mais complexo. Justamente por isso, a transcrição dos discursos apresentada a seguir foi construída para destacar os principais enunciados realizados pelas crianças, desconsiderando as quebras em suas falas. Em várias ocasiões, a fala de uma criança era interrompida pela edição, que inseria o trecho de outra criança antes de retornar à fala inicial para que a ideia fosse concluída.



Quadro 2

Enunciador e enunciado na publicidade “Como Explicar?”, do Burger King Brasil

Enunciador	Enunciado
Lettering	Se eles conseguem. Você consegue. No BK, todo mundo é bem-vindo.
Menino 1	Para mim todo mundo pode amar todo mundo. Quando eu vejo dois homens de mãos dadas são dois homens de mãos dadas. Quer que eu explique mais alguma coisa?
Menino 2	Eu nunca tive uma madrasta só quando a mamãe contou para mim que ela namorava com ela. Aí que eu percebi que eu tinha uma madrasta.
Menino 3	É quando o menino gosta do menino. Não tem problema nenhum. E ponto final.
Menina 1	Eu conheço gay, conheço trans. Conheço lésbica, eu conheço mais o que é?
Menina 2	Eu acho que pode se casar com homem, pode se casar com mulher.
Menina 3	Na minha casa tem o T de trans, o G de gay. E essa é a melhor família que eu poderia ter. E a criança ela pode viver o mundo de outro jeito e acabar ensinando para o pai.

Fonte: elaborado pelo autor.

Além das seis crianças listadas no quadro anterior, um menino e uma menina aparecem no filme, mas sem falas, contribuindo apenas para a construção imagética da peça.

Cumprido destacar que a mera transcrição dos discursos ou a técnica de decupagem do filme publicitário é insuficiente para captar plenamente sua potência midiática. No entanto, essa abordagem permite identificar formações discursivas que ajudam a compreender o espírito do tempo refletido na campanha.

Para adentrar na análise metodológica propriamente dita, é fundamental compreender o conceito de discurso empregado neste estudo. Moraes, Machado e Borges (2021) esclarecem que “o discurso só se manifesta por meio da linguagem, mas ele se insere em uma dimensão que transcende o estritamente linguístico”. Os autores destacam que, para entender um discurso,

não basta dominar os significantes, os significados e as regras gramaticais próprias de uma língua. É preciso considerar a cultura e a sociedade em que a língua circula e os sujeitos históricos que dela se apropriam. Por meio de textos e imagens materializados, é possível saber sobre as identidades, as representações, os conflitos e as ideologias que permeiam a vida social (Moraes; Machado; Borges, 2021).

Dessa forma, o discurso é compreendido para além dos estudos formais da língua, alcançando uma dimensão sociológica, histórica, política e cultural. Neste estudo, busca-se uma compreensão aprofundada da circulação dos discursos em um contexto social específico, refletindo o espírito do seu tempo.

De acordo com Maingueneau (2020), o discurso transcende as limitações da frase e se manifesta como uma organização abrangente, enraizada em seu contexto histórico, social e cultural, e operando de forma interativa. Ele não apenas representa uma forma de ação, mas também é moldado por normas preestabelecidas e dialoga com outros discursos em um sistema de interdiscurso. Complementando essa visão, Foucault (2008) em *A Arqueologia do Saber* amplia a concepção de discurso, apresentando-o como um conjunto de enunciados que seguem regras e práticas específicas em diferentes períodos históricos. Assim, o discurso, para além de uma simples sequência de signos, constitui modalidades específicas de existência, influenciando e sendo influenciado pela complexa teia de relações humanas.

Compreendida a noção de discurso adotada, é necessário voltar o olhar para a noção de formação discursiva, concebida por Maingueneau (2020) como um sistema

de restrições oculto, transversal às unidades tópicas que são os gêneros. Foucault, por sua vez, é mais detalhista ao afirmar que,

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade” (2008, p. 43).

Em essência, uma formação discursiva é um conjunto de enunciados que compartilham características comuns e estão conectados por uma lógica discursiva. Essa lógica orienta a maneira como os enunciados são produzidos, disseminados e incorporados em uma determinada área do conhecimento ou em um contexto social específico. Maingueneau (2020) ressalta que a formação discursiva não abrange uma realidade homogênea. Devido ao critério que reúne os textos que a compõem, é possível distinguir diferentes tipos de formações discursivas.

Assim sendo, estabelecer as formações discursivas como método de análise revela-se uma opção metodológica adequada, considerando a proposta deste estudo, que é investigar como essa campanha articula discursos sobre diversidade de gêneros, sexualidades e infâncias. A questão central é compreender as implicações desses discursos para a inclusão de identidades dissidentes no contexto da publicidade.

Com base nas questões metodológicas apresentadas até aqui, é possível identificar três formações discursivas que serão detalhadas a seguir: FD1 Caráter cultural da concepção de família; FD2 Identidades de gêneros e sexualidades em movimento; e FD3 Interseccionalidade: raças, gêneros e sexualidades.

No que se refere ao caráter cultural da concepção de famílias (FD1), é relevante recorrer ao pensamento de Lévi-Strauss, que inseriu a discussão sobre a família definitivamente no campo da cultura. Segundo ele, a família, em seu fundamento natural (a família consanguínea), precisa se transformar para que a sociedade possa existir. Ao mesmo tempo, a sociedade — a existência de grupos dispostos a reconhecer seus limites e a se abrir ao outro (a aliança) — é a condição para a existência da família.

O que diferencia verdadeiramente o mundo humano do mundo animal é que na humanidade uma família não poderia existir sem existir a sociedade, isto é, uma pluralidade de famílias dispostas a reconhecer que existem outros laços para além dos consangüíneos e que o processo natural de descendência só pode levar-se a cabo através do processo social da afinidade (Lévi-Strauss, 1980, p.34 *apud* Sarti, 2011, p. 33).

Nesse sentido, em 2011, o STF atendeu a uma das principais demandas do movimento LGBTI+ no Brasil: a extensão dos mesmos direitos garantidos às uniões heteroafetivas para casais homoafetivos, permitindo-lhes a constituição de família. Contudo, é essencial considerar o caráter conservador associado ao casamento, uma vez que esses direitos foram assegurados às uniões homoafetivas que se conformam ao padrão monogâmico e heteronormativo de família.

Ao impor a monogamia, o Estado brasileiro fere o princípio da laicidade, uma vez que, para muitas outras comunidades que não a cristã, a concomitância de vínculos não é um pecado ou crime, sendo, nesse sentido, um efeito do racismo religioso. Como mencionado, as palavras fidelidade, respeito e confiança são rapidamente preenchidas pelos valores monogâmicos, uma vez que não se questiona que possa haver fidelidade para além da exclusividade sexual (Núñez, 2023, p. 40).

O lema “Deus, pátria, família e tradição”, frequentemente utilizado pela direita política, reforça a ideia de que a família é o espaço em que a norma heteronormativa é perpetuada. Assim, famílias compostas por pessoas que ocupam outras posições de gêneros e sexualidades são deslegitimadas. A sociedade não concebe que uma “mulher de família” possa se relacionar sexualmente com outras mulheres, por exemplo, porque essa concepção de família é rigidamente heteronormativa. Além disso, não se espera que essa mulher possa ter relacionamentos afetivo-sexuais com mais de uma pessoa, se assim desejar. Relações como a de duas amigas, por exemplo, raramente são reconhecidas como família (Núñez, 2023).

Embora a conquista da união estável para pessoas dissidentes em gêneros e sexualidades, especialmente para as comunidades lésbica, homossexual e bissexual, tenha representado um avanço significativo, ela ainda preserva uma conciliação com a monogamia. Um homem pode se unir a outro homem, desde que se pressuponha um laço sexual entre eles. Outros tipos de vínculos amorosos não são considerados

no estado civil, isto é, no ordenamento jurídico. Para amenizar o binarismo entre amor e sexo, alguns preferem usar o termo “relação homoafetiva”, mas se sabe que esse termo ainda se refere a relações em que se presume a existência de um vínculo sexual. Não existem múltiplas orientações para outras formas de relacionamento. Por isso, monogamia e identidade sexual compartilham uma centralidade no sexo que reverbera em diversas dimensões da vida.

Feitas essas críticas, percebe-se que, apesar dos avanços na representação de famílias dissidentes na publicidade do Burger King, essa representação ainda está centrada em um padrão de família monogâmica heteronormativa, fundamentada na colonização cristã que foi imposta à história do Brasil.

Ao passar para a segunda FD, identidades de gêneros e sexualidades em movimento, percebe-se que enunciados como “eu conheço *gay*, conheço *trans*. Conheço *lésbica*, eu conheço mais o que é?” refletem a diversidade de gêneros e sexualidades existentes. Nesse contexto, Foucault (2008) explora os modos pelos quais o sexo e a sexualidade são discursivamente construídos ao longo do tempo e das culturas, desenvolvendo uma visão alternativa sobre esses conceitos.

Embora os enunciados das crianças não reflitam um conhecimento teórico formal sobre os estudos de gêneros, observa-se uma forte relação com a teoria *queer*. Salih (2015, p. 13, adaptado) explica que Sedgwick, uma teórica *queer* cujo influente livro *Epistemologia do Armário* foi publicado em 1990, no mesmo ano de *Gender Trouble*, caracteriza o *queer* como algo indistinguível, indefinível e instável. “O *queer* é um momento, um movimento, um motivo contínuo, recorrente, vertiginoso, *troublant* [perturbador]”, escreve ela em *Tendências*, sua coletânea de ensaios, destacando que a raiz latina da palavra significa “atravessado”, derivada da raiz indo-latina *torquere*, que significa “torcer”, e do inglês *athwart* [de través].”

É importante destacar que nem os estudos de gêneros, muito menos a publicidade em análise, têm o objetivo de doutrinar ou catequizar as crianças, mas simplesmente de representar as próprias crianças que nascem, vivem e crescem em lares diversos em termos de gêneros e sexualidades, bem como suas percepções sobre o tema.

A terceira FD, interseccionalidade: raças, gêneros e sexualidades, está diretamente relacionada à segunda. É perceptível a intenção da marca, da agência e da produtora em representar a diversidade de marcadores sociais, como classes, raças, gêneros e sexualidades.

Mozdzinski (2018) destaca que a *outvertising* deve necessariamente incluir representantes diversos da comunidade dissidente em gêneros e sexualidades, pois a

publicidade fora do armário, assim como o próprio movimento LGBTI+, é essencialmente interseccional.

Ou seja, em sua configuração, devem ser consideradas outras pautas além da sexualidade e da identidade de gênero. Devem ser igualmente visibilizadas questões como raça/etnia, membros marginalizados no interior do próprio grupo (*e.g.*, *gays* femininos, lésbicas masculinas, *transvestis*, *transexuais*, etc.), “corpos diferentes” – gordos, idosos, portadores de deficiência, etc. (Hoff, 2016) – e assim por diante. Dessa forma, objetivando assegurar efetivamente a representatividade LGBT, as campanhas do *outvertising* tidas como autênticas não se limitam a retratar homossexuais estandardizados (homens e mulheres brancos, das classes privilegiadas, com corpos esbeltos, etc.) (Mozdzinski, 2018, p. 186).

Em suma, a interseccionalidade é um elemento fundamental para a *outvertising*, pois garante que as campanhas publicitárias representem a diversidade plena da comunidade LGBTI+, indo além da mera inclusão de identidades sexuais dissidentes. Ao visibilizar a complexidade dos marcadores sociais como raça, classe, corpo e marginalização dentro do próprio grupo, a publicidade fora do armário não só reflete a verdadeira diversidade da sociedade, mas também desafia as normatividades, assegurando que todas as identidades sejam reconhecidas e respeitadas em sua multiplicidade.

Considerações finais

A análise da campanha “ComoExplicar?”, do Burger King Brasil, revela a complexidade das relações entre publicidade, diversidade de gêneros e sexualidades, e as novas configurações familiares que emergem na sociedade contemporânea. A campanha, ao adotar os princípios da *outvertising*, reflete o espírito de seu tempo, promovendo uma visão inclusiva que, embora ainda ancorada em moldes monogâmicos e heteronormativos, avança na representação de lares dissidentes.

A discussão sobre publicidade infantil evidenciou a necessidade de se considerar o contexto em que as crianças estão inseridas, reconhecendo que muitas delas vivem em lares homotransafetivos e fazem parte de arranjos familiares que fogem à norma tradicional. A decisão do Conar de manter a campanha no ar reflete uma compreensão mais ampla e sensível das realidades sociais atuais, reconhecendo a

importância de tais representações na formação de uma sociedade mais tolerante e informada.

Por meio da análise das formações discursivas, este estudo demonstrou como a campanha articula discursos sobre diversidade, não apenas em termos de gêneros e sexualidades, mas também em sua interseccionalidade com raça, classe e outros marcadores sociais. Embora avanços significativos tenham sido feitos, a persistência de uma normatividade conservadora nas representações publicitárias destaca a necessidade contínua de questionamento e desconstrução dessas narrativas.

Em última análise, a campanha “Como Explicar?” exemplifica o potencial da publicidade como ferramenta de transformação social, capaz de desafiar estereótipos e promover uma visão mais plural e inclusiva da sociedade. No entanto, para que essa transformação seja completa, é necessário que as campanhas publicitárias avancem na inclusão de uma maior diversidade de corpos, identidades e experiências, assegurando que todas as formas de existir e amar sejam representadas de maneira autêntica e respeitosa, refletindo e avançando no seu espírito do tempo.

Referências

ALCÂNTARA, Alessandra. O brincar em ambiente virtual: jogar, postar, conversar. In: ALCÂNTARA, Alessandra; GUEDES, Brenda. **Comunicação e infância**: processos em perspectiva. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. cap. 6, p. 151-175.

BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Resolução nº 163, de 13 de março de 2014**. Dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2014. Seção 1, p. 4. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/04/2014&jornal=1&pagina=4&totalArquivos=232>. Acesso em: 28 jul. 2024.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade**: a linguagem da sedução. 3 ed. São Paulo: Ática, 1994.

CRIANÇA E CONSUMO. Desvendando a publicidade infantil. **Criança e Consumo**. 2020. Disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/noticias/desvendando-a-publicidade-infantil/>. Acesso em: 03 ago. 2024.

FILIPPE, Marina. **O que diz o Burger King após ser criticado por campanha de Orgulho LGBTI+**: Burger King é chamado de lixo nas redes sociais após lançar a campa-

nha “Nossa, como eu vou explicar a sigla LGBTQIA+ para as crianças?”. exame. 2021. Disponível em: <https://exame.com/marketing/o-que-diz-o-burger-king-apos-ser-criticado-por-campanha-de-orgulho-lgbti/>. Acesso em: 03 ago. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

IRIBURE, André. **As Representações das Homossexualidades na Publicidade e Propaganda Veiculadas na Televisão Brasileira**: um Olhar Contemporâneo das Últimas Três Décadas. 2008 Trabalho de Conclusão de Curso (Programa de Pósgraduação em Comunicação e Informação) - Universidade do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13806>. Acesso em: 1 jul. 2022.

JANSEN, Lucas. **Como vou explicar isso a uma criança?**: Repercussões da publicidade de LGBTI+. Curitiba: Appris, 2024. 140 p.

LAURINDO-TEODORESCU, Lindinalva; TEIXEIRA, Paulo Roberto. **Histórias da aids no Brasil, 1983-2003**: a sociedade civil se organiza pela luta contra a aids. [S. l.: s. n.], 2015. 360 p. v. 2. ISBN 978-85-334-2392-3. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235558>. Acesso em: 1 set. 2024.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2020.

MEIO & MENSAGEM. Burger King aborda diversidade pelo olhar das crianças: Na celebração do Dia Mundial do Orgulho LGBTQIA+, rede de fast-food traz crianças respondendo perguntas sobre amor e pluralidade. **Meio & Mensagem**, [S. l.], on-line, 25 jun. 2021. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/comunicacao/burger-king-aborda-diversidade-pelo-olhar-das-criancas>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MORAES, Ângela; MACHADO, Liliane ; BORGES, Rogério. **Comunicação e discursividade**: Teoria e dispositivos analíticos da AD. Goiânia: Editora Kelps, 2021.

MOZDZENSKI, Leonardo. **Outvertising - a publicidade fora do armário**: retóricas do consumo LGBT e retóricas da publicidade lacração na contemporaneidade. Recife, 2019 Tese - Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35630>. Acesso em: 12 jul. 2023.

NÚÑEZ, Geni. **Descolonizando afetos**: experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SARTI, Cynthia Andersen. “Deixarás pai e mãe”:: Notas sobre Lévi-Strauss e a família. **Revista Anthropológicas**, Recife, ano 2005, v. 16, p. 31-52, 21 set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaanthropologicas/article/view/23623>. Acesso em: 1 set. 2024.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+**: uma breve história do século XIX aos nossos dias. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

QUINALHA, Renan Honório. **Contra a moral e os bons costumes**: a política sexual da ditadura brasileira (1964-1988). 2017. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) - Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.101.2017.tde-20062017-182552. Acesso em: 2024-09-01.

UNESCO; CETIC.BR; NIC.BR; CGI.BR. **TIC KIDS ONLINE BRASIL 2023**: Principais Resultados. [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2023_principais_resultados.pdf. Acesso em: 1 set. 2024.

**I Semana Brasileira de
Educação Midiática: Análise
sistemática das iniciativas no
território brasileiro**

CAPITULO V

Renata Monteiro Soares





Como acontecimento do momento, há atualmente uma discussão em torno da elaboração de uma política para a educação midiática no Brasil que emerge em um cenário pós pandemia. Trazendo conceitos em disseminação em outros países, como na Europa e nos Estados

Unidos, se reforça a necessidade de incentivos dirigidos ao desenvolvimento de competências e habilidades midiáticas entre crianças, jovens, adultos e idosos, diante do volume informacional e do intenso uso de plataformas digitais.

Desse modo, se estabeleceu uma tensão entre os deveres do Estado e a formação de um “usuário preparado criticamente” para lidar com os desafios de um novo cenário midiático. Preocupação que se estende mundialmente, a educação midiática surge como uma solução para a formação crítica do cidadão na relação com as informações na qual está exposto. Com as mídias digitais são deflagrados conteúdos que podem estimular a violência, trazer malefícios à saúde mental e, ainda, produzir efeitos no sentido da limitação de direitos em relação à transparência e legitimidade da informação – com a desinformação.

O conceito de educação midiática traduzido pela UNESCO faz uso da terminologia “Alfabetização Midiática Informacional” - (AMI)¹, e engloba as palavras: letramento e alfabetização. Utilizadas em nossa língua como referência a habilidade de leitura e escrita, as duas palavras possuem limitações diante de um questionamento mais amplo. Cabendo então, afirmar que não há consenso na referida tradução no Brasil.

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO/2016).

Sendo assim, a própria UNESCO aceita como conceito a expressão “mídia-educação”, que abrange tanto a alfabetização midiática quanto a alfabetização informacional. No Brasil, o termo mais utilizado tem sido “Educação Midiática” – que incorpora a apropriação informacional e a relação das habilidades e competências em torno dessas práticas.

Em caráter de emergência internacional, a educação midiática surge para colaborar com lacunas antes desconhecidas. Mais difundida como Literacia Midiática em países da Grã-Bretanha, dos Estados Unidos e de Portugal, Espanha, entre outros; ou usando o termo adotado pela UNESCO “Alfabetização Midiática Informacional” (AMI), hoje o tema é fundamental devido às novas rotinas de uso das mídias digitais pela sociedade.

No Brasil, em janeiro de 2023, foi instituída a Diretoria de Políticas Digitais, dentro da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. Em sua estrutura, a Coordenação Geral de Educação Midiática é a responsável por sensibilizar e mobilizar a sociedade ao debate na construção de uma futura “Política de Educação Midiática Nacional”. Ou seja, para dar conta dessa demanda, foram realizados ao longo do ano de 2023, eventos e audiências públicas para participação popular e de grupos de interesse para dialogar sobre os caminhos para uma educação midiática no país.

Além da realização de uma audiência pública nacional, entre maio e junho de 2023 que contou com 418 contribuições em torno de sugestões sobre a elaboração de uma Política Nacional para Educação Midiática durante a I Semana Brasileira de Alfabetização Midiática. Como parte da *Global Week Media Literacy*, de iniciativa da UNESCO, a Secom/PR realizou de 23 a 27 de outubro, uma programação que envolveu as cinco regiões brasileiras.

Na I Semana Brasileira de Alfabetização Midiática cerca de 403 instituições participaram com ações sobre a temática, em todo o território brasileiro. Estima-se que 54 mil pessoas foram atingidas pela semana e, um “mapa de calor” (figura 1) se formou com ações em 21 estados brasileiros². Sendo assim, este artigo pretende analisar sistematicamente o mapeamento das regiões do Brasil no qual foram desenvolvidas ações de educação midiática. Partindo da identificação das instituições e de uma pesquisa bibliográfica de fundamentação teórica, busca-se contribuir com

² Documento Estratégia Brasileira de Educação Midiática (2023).

a observação das abordagens em educação midiática destacando os tipos de experiências, bem como, as possíveis limitações visíveis e as lições de aprendizado com os processos desenvolvidos.



Figura 1

Mapa de Ações I Semana Brasileira de Educação Midiática/ Secom (2023)



Fonte: Secom (2023)

Ao todo serão analisadas 403 instituições que se inscreveram para participar da I Semana Brasileira de Educação Midiática com ações sobre o tema. Entre os estados estão: Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Santa Catarina, Distrito Federal, Paraíba, Paraná, Pará, Rio Grande do Norte, Piauí, Amazonas, Alagoas, Goiás, Roraima, entre outros.

Histórico e Relevância

Em 25 de maio de 2023, o Governo Federal lançou através da Coordenação Geral de Educação Midiática da Secretaria de Comunicação da Presidência Pública, uma chamada pública convidando a sociedade para debater sobre a elaboração de uma “Política Pública de Educação Midiática no Brasil”. Na ocasião, cerca de 418 contribuições foram feitas ao documento e, uma série de novos agendamentos surgiram, como a realização da I Semana Brasileira de Educação Midiática, realizada de 23 a 25 de outubro.

A I Semana Brasileira de Educação Midiática gerou discussões em uma programação com especialistas de diferentes esferas públicas e, a partir da experiência, gerou também um mapa com ações e experiências em educação midiática no território brasileiro. Entre as principais preocupações no cenário brasileiro estão o intenso uso de plataformas digitais por crianças e jovens que tem estabelecido desafios como: o combate à distorção na construção de valores e condutas sociais; os prejuízos em torno de conteúdos não indicados para a idade; a dificuldade de se construir um sentido de coletividade diante da propagação da desinformação; o distanciamento do real e a falta de percepção de que as redes representam um mercado de consumo; ao bem estar do indivíduo enquanto sua saúde mental e emocional e; e, ainda, as frequentes situações de assédio sexual e instigação a violência, conforme dados da Associação Safernet Brasil³.

Segundo dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic Kids Online)⁴ divulgados em 2021, 93% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos de idade já faziam uso da Internet. Em versão atualizada no ano de 2022, a pesquisa afirmou que 76% das crianças acessam as redes

³ Indicadores da Safernet Brasil (2022).

⁴ Dados da pesquisa Cetic Kids Online (2021/2022).

sociais; 87% já utilizaram a internet para consumo de conteúdo multimídia – como ouvir música e; 82% para assistir a vídeos, programas, filmes ou séries on-line. Já dados ainda mais recentes da Cetic Kids Online (2023) confirmam o crescente uso das redes sociais por crianças e jovens no Brasil:

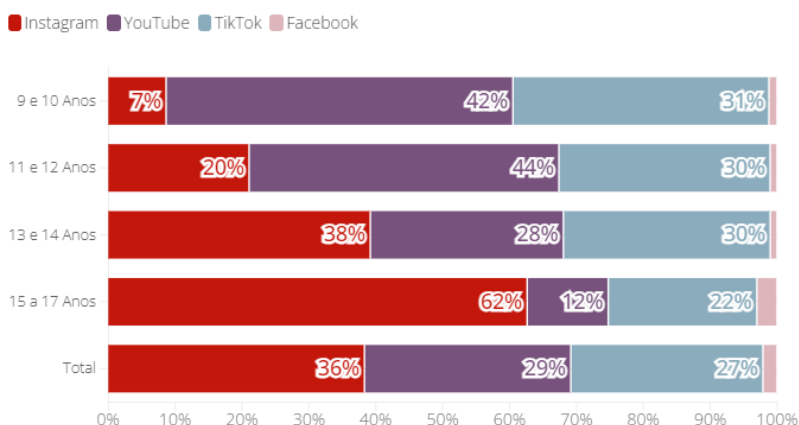


Gráfico 1

Kids Online Brasil 2023

Principal rede social utilizada por crianças e adolescentes no Brasil

YouTube é mais importante para o público de 9 a 12 anos;
Instagram lidera na faixa de 13 a 17 anos



Fonte: Cetic.br

A proposta deste trabalho acontece a partir do momento de diálogo sobre os primeiros debates em torno da pauta para elaboração de uma “Política de Educação Midiática no Brasil”. Considerando o alcance do tema em diferentes esferas sociais – públicas e privadas e demais questões decorrentes de discussões sobre as “big techs” e as mídias – a contribuição de possíveis agentes como as universidades, os ins-

titutos de pesquisa, as organizações sociais, os coletivos e ativistas de comunicação faz-se relevante e direciona a abordagem da análise. Além disso, a importância de se observar essa iniciativa se justifica em razão do fato de que foi o próprio governo federal que a orquestrou, com debates multidisciplinares entre ministérios como da Comunicação, Educação, Direitos Humanos, Justiça, entre outros, contando, ainda com a participação de governos estaduais, secretarias de estados e redes municipais de educação além dos gestores escolares, professores e estudantes.

Desse modo, serão analisadas sistematicamente as 403 instituições que compõem o mapa de ações da I Semana Brasileira de Educação Midiática. Parte-se, então do pressuposto, de que é importante conhecer as experiências em educação midiática identificadas no território brasileiro e estabelecer questionamentos e possíveis contribuições em torno do tema.

Fundamentação teórica

Em 1945, a educação midiática ou a “literacia midiática” - terminologia mais usual em países da Europa e dos Estados Unidos, já era definida pela Organização das Nações Unidas como fundamento primordial para a construção da sociedade do conhecimento na era da informação. Ou seja, uma educação dirigida à formação do cidadão de forma crítica e articulada com os processos comunicacionais diante das ambiências digitais.

A palavra “literacia” corresponde a terminologia inglesa *literacy*, que corresponde a alfabetização, letramento ou escrita. Então, como já citado, o termo literacia começou por ser associado às capacidades básicas de ler, escrever e calcular. A UNESCO (2011) propõe a designação de “Literacia para os Media e Informação”. Esta contempla as competências “do acesso à informação e à avaliação e uso ético da mesma, bem como as competências de compreensão das funções dos media, de avaliar como essas funções são executadas e o envolvimento racional com os media para a autoexpressão” (UNESCO, 2011, p. 18)

Os autores Passarelli e Junqueira (2012) abordam a noção de “literacia” como um “processo permanente e contínuo de evolução”, não se limitando ao conceito de alfabetização - vinculado à formação no período escolar. Além de ser uma habilidade “passa a ser um contínuo em construção, que repercute diretamente sobre a vida das pessoas em sociedade”. (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.23). Buckingham (2022) reforça esse ponto ao afirmar que: “é preciso compreender essas mídias em diversos níveis” (BUCKINGHAM, 2022, p.29).

A este conceito “composto e integrador” (Pereira & Toscano, 2020, p. 64) são várias as terminologias utilizadas no mundo para designação da educação midiática, que são: Literacia para a Informação, Literacia para as Bibliotecas, Liberdade de Expressão e de Informação e Literacia, Literacia Digital, Literacia para os Computadores, Literacia para a Internet, Literacia para os Jogos, Literacia para o Cinema, Literacia para a Televisão, Literacia para as Notícias, Literacia para a Publicidade e Literacia para o Media (UNESCO, 2011).

Como definição no Brasil, a UNESCO (2011) vem utilizando o termo “Alfabetização Midiática Informacional” (AMI) - para este artigo será adotado “educação midiática”, de um modo geral. Sendo assim, a história da educação midiática no mundo surgiu em diferentes momentos sociais e políticos. No artigo de Buckingham (2015)⁵ que trata sobre a “Evolução da Educação Midiática no Reino Unido: Algumas lições da história”, os relatos mais antigos que remontam esse diálogo surgem em 1960, especificamente no Reino Unido. Naquele país, as décadas de 1960 e 1970 passaram a contar com uma maior abertura no currículo e com estratégias educacionais progressistas. Em destaque, pode-se citar como característica marcante a suspeita em relação à mídia e à cultura popular.

Em termos de ensino, essas primeiras abordagens valorizavam preocupações com linguagem, ideologia e representação. Len Masterman (1980)⁶, assim como outros, revelou a natureza construída de textos midiáticos e mostrou como as representações da mídia reforçam as ideologias de grupos dominantes na sociedade.

Embora para muitos aparenta ser um tema novo, a educação midiática já era conhecida como “Educação para as Mídias”, antes mesmo do advento da Internet. O debate passa a ganhar repercussão mundial a partir de 1980, culminando na realização do I Simpósio de Educação Midiática da Unesco, em 1982, com a participação de 19 países europeus se comprometendo a reconhecer a Declaração de Grunwald.

A Declaração de Grunwald (1982) refere a importância da não desvalorização do impacto quando comunicamos, nem quando participamos na sociedade.

“Os sistemas políticos e educativos devem reconhecer suas respectivas obrigações na promoção de uma compreensão crítica do fenômeno da comunicação entre os seus cidadãos” (Declaração de Grunwald, 1982)⁷.

⁵ BUCKINGHAM, David. A evolução da educação midiática: Lições da história. Revista Comunicação e Educação (maio, 2016)

⁶ MASTERMAN, I. Teaching About Television. Londres: macmillan, 1980

⁷ Declaração de Grunwald, 1982, p.1

Nos dias de hoje, a educação midiática surge para buscar preencher as lacunas de um tipo de aprendizagem desconhecido por muitos, no qual as mídias sociais são centrais e o espaço digital se torna capaz de exercer estratégias de controle e de poder mercadológico e ideológico.

Várias correntes e estudos tem se apresentado como interpretações para ações efetivas de educação midiática diante dos diferentes desafios de convivência social. No Brasil, a expressão empregada se aproxima mais da noção de letramento, do que da ideia de alfabetização⁸. Segundo documento produzido pela Secretaria de Comunicação, em outubro de 2023, intitulado: “Estratégia Brasileira de Educação Midiática”, o termo mais aplicado tem sido ‘educação midiática’, ao lado de outros termos como ‘educomunicação’, ‘mídia-educação’ e ‘alfabetização midiática’, para designar um conjunto de movimentos (ou práticas específicas dentro desse conjunto) que fazem uso de estratégias e ferramentas multidisciplinares cujo primeiro desafio se estabelece justamente em sua definição, sendo possível, porém, pontuar algumas características comuns às diferentes abordagens.

Para isso, a educação midiática busca articular a capacidade e as competências no uso das mídias na relação com os diferentes usuários, sejam crianças, jovens, adultos e idosos. Embora as práticas midiáticas no Brasil e a disseminação da temática estejam sendo difundidas ao mesmo tempo em que se pensa na elaboração de uma Política para a Educação Midiática, há inicialmente de se considerar em quais parâmetros estão sendo compreendidos os interesses dos públicos envolvidos.

Len Masterman (1994) declarou que o objetivo da educação midiática deve ser a autonomia crítica, para que os alunos questionem criticamente a mídia mesmo sem a presença de seus professores. Robert Ferguson (2001) sugeriu que os alunos devem também aprender a solidariedade crítica, pois nunca se é verdadeiramente autônomo e as informações não existem isoladamente; elas estão sempre ligadas a relações hierárquicas de poder. Buckingham (2001), reafirma a importância da educação midiática para promover nos cidadãos a compreensão crítica das mídias, principalmente considerando os sistemas políticos e educacionais.

Especialistas chamam a atenção também para agendamentos importantes realizados pela Comissão Europeia desde 2000, no sentido de ajudar as organizações e os profissionais diversos a estabelecerem contatos e criarem redes de trocas de conhecimentos e experiências. Dados e referência remontam que já há algum tempo, o tema tem se tornado um objetivo comum na Europa.

⁸ Documento Estratégia Brasileira de Educação Midiática (2023)

As primeiras incursões dirigidas ao campo da educação midiática no Brasil estão distantes do marco histórico delimitado a partir da Declaração de Grunwald, em 1982. É possível compreender que enquanto outros países na Europa e nos Estados Unidos já discutiam sobre políticas públicas em torno dessa preocupação, o Brasil ainda se colocava em um cenário distante sobre a importância do tema nacionalmente.

O educador brasileiro Paulo Freire, referência nos estudos sobre educação, traz importantes contribuições para a discussão em torno da educação midiática. O ator defendia em seus estudos, que o repertório cultural e os contextos sociais, onde os indivíduos estão inseridos, importam nos aprendizados escolares (FREIRE, 2011). Nesse sentido, a mídia como uma dimensão central na vida contemporânea em seus mais diversos âmbitos, deve estar presente também na sala de aula (FREIRE; GUIMARÃES, 2013).

Outro ponto que tensiona o diálogo entre a comunicação e a educação no Brasil é a necessidade de combater a desinformação. Freire (1997) orienta eleger a adoção de conhecimentos que privilegiam o saber contextualizado das diversas culturas e que possam contribuir para a emancipação social do cidadão crítico, em seu sentido criativo e participativo.

A professora e pesquisadora Elizabeth Saad, da Escola de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP), desenvolve alguns estudos sobre desinformação e alfabetização midiática no Brasil – entre eles, o que se busca é a compreensão desse fenômeno de distorções informacionais nas plataformas digitais. Alguns aspectos perpetuam esse comportamento, como a disseminação de informações incompletas pelo emissor; a ausência de pensamento crítico do receptor e as novas estruturas midiáticas em um cenário multi-informacional.

No Brasil, a educação midiática depreende uma observação mais detalhada e complexa em relação aos processos sócio culturais e informacionais. Comparativamente a países da Europa e da América do Norte, o Brasil busca relativizar certo descompasso em relação a pontos que também tensionam a discussão. Em 2003, se constituiu o Comitê Gestor da Internet no Brasil, por meio do decreto nº 4829, que estabeleceu as primeiras diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil. Posterior a isso, a Lei nº12.965, de 23/4/2014, conhecida como “Marco Civil da Internet” e; o Plano Geral de Proteção de Dados, instituído no âmbito da Segurança Pública - já reforçavam a discussão sobre a circulação de dados e informações nas redes digitais.

Metodologia

Diante da I Semana Brasileira de Educação Midiática, em outubro de 2023, foi solicitado à Coordenação Geral de Educação Midiática, na Secretaria de Comunicação da Presidência da República, o acesso aos dados sobre o “mapa de calor” para análise das ações realizadas em educação midiática, em todo o território brasileiro. Sendo assim, foi encaminhada por essa coordenação uma planilha no Excel com 403 participações de instituições nas cinco regiões do país e, o detalhamento de informações sobre esses proponentes distribuído em quinze colunas. Estes dados compõem o *corpus* de análise deste artigo.

Entre as informações coletadas pela Coordenação Geral de Educação Midiática, por meio de um formulário inicial dirigido aos proponentes – que gerou a planilha, estão dados como: o nome da instituição; o tipo da instituição; quais atividades se pretendia realizar; o título da atividade; um breve resumo sobre a ação; localização da atividade; para qual público se destinaria a ação; o número de participantes; data e horário da realização da ação e a ciência do uso desses dados.

Algumas questões norteadoras surgiram a partir da observação da planilha, por exemplo: Qual a predominância das iniciativas realizadas e de onde partem? Qual a natureza das instituições participantes? Por ser uma abordagem nacional, onde acontecem a maior parte das iniciativas? Qual a predominância dos tipos de atividades? Ou os tipos de temáticas em torno da educação midiática? Qual o perfil dos públicos atendidos?

Assim se iniciam os primeiros passos para a análise, inclusive com a geração de gráficos para melhor visualização dos principais recortes que possam contribuir com as discussões sobre o tema educação midiática no Brasil.

Alguns outros pontos ainda são importantes para a discussão, como identificar e entender o que se aproxima mais do que se conhece por educação midiática entre as ações? Propor uma categorização que compreende identificação da natureza das instituições proponentes, se públicas ou privadas – ou se ainda de iniciativas vinculadas ao estado; o perfil do participante, os públicos mais atingidos; se crianças, jovens, adultos, terceira idade ou grupos vulneráveis; e também quais grupos ainda não foram atingidos pela ação poderão ser identificados.

As categorizações vão seguir alguns recortes seguindo aspectos como: predominâncias, temas, perfil, abordagens, identificação ou não do Poder Público e lacunas a serem propostas. Entende-se que é importante verificar o que foi ofertado para os estudantes e até mesmo, se houve alguma ação de formação para professores.

De um modo geral, a análise está voltada para o reconhecimento da participação das 403 instituições, a partir da qual espera-se que seja possível fazer inferências para apoiar o trabalho documental da Secom/PR sobre os debates. Considerando, desse modo, o recorte geográfico para análise por regiões; recorte de público (perfil, faixa etária); recorte espacial (local de realização das ações) e demais observações que venham a suscitar essa investigação.

O trabalho vai utilizar como aporte de pesquisa as técnicas metodológicas que compreendem: a análise documental/ análise de conteúdo, defendida por Bardin (2011) e a coleta sistemática de informações. A análise documental vai discorrer sobre o documento disponível sobre ações de educação midiática no território brasileiro, publicado em 31 de outubro de 2023, pela Coordenação Geral de Educação Midiática, no site da Secretaria de Comunicação da Presidência da República, com a finalidade específica de compreender analiticamente o mapa geográfico brasileiro formado pelas iniciativas na I Semana Brasileira de Educação Midiática.

A análise de conteúdo será estruturada em três fases: **1)** pré-análise; **2)** exploração do material, categorização sistematizada, geração de gráficos e nuvem de palavras e; **3)** tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Discussão dos Resultados

Nesta seção serão apresentados, entre outros aspectos, a descrição das principais abordagens utilizadas ao se falar sobre o tema, se há uma tendência ou outra nas experiências, as limitações, os principais reforços e até mesmo o grau de interesse/ conhecimento pelo tema diante dos grupos que atenderam ao chamamento público da I Semana Brasileira de Educação Midiática.

De forma crítica e analítica, serão considerados aspectos como a natureza das instituições, as regiões atingidas e não alcançadas, o comparativo de ações por regiões, os públicos inscritos, o tipo de ações consideradas como de educação midiática pelos realizadores, os enquadramentos teóricos sobre o tema, entre outros.

Para essa análise foram extraídos da planilha dados e gerados gráficos do “mapa de calor” da I Semana Brasileira de Educação Midiática. Uma questão inicial é quais instituições participaram da chamada, a natureza delas - se instituições privadas ou públicas e; quais tipos de instituições e; ainda se houve iniciativa voluntária não ligada a nenhuma iniciativa apoiada pelo poder público do estado.

Pode-se perceber no gráfico abaixo, com base nos dados extraídos, referente “às informações sobre as instituições participantes”, que há diversidade institucional.

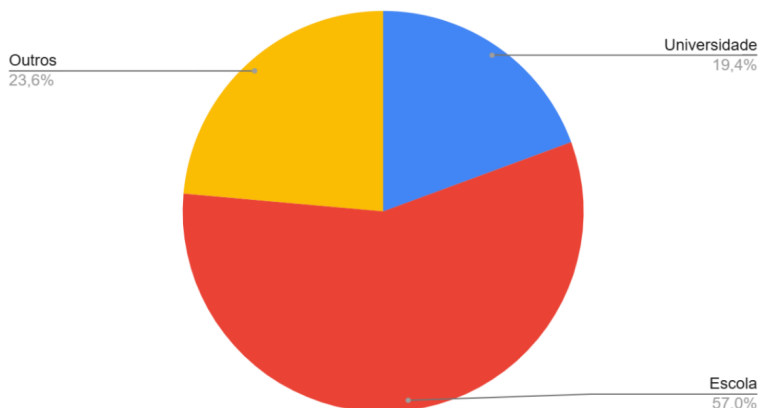
No gráfico, as atividades estão sendo organizadas por uma variedade de instituições, incluindo universidades, ações individuais e voluntárias. Alguns exemplos incluem o Instituto Federal de Santa Catarina, a Universidade Federal Fluminense e o grupo Amazon Sat.



Gráfico 2

Distribuição do tipo de instituição

Distribuição do Tipo de Instituição



Fonte: Autoria própria com base nos dados apresentados pela SECOM/PR

Em termos de atuação na área de educação, o local “escola” foi o de maior representatividade de realização das atividades com 57,1% de participação; seguido com 23,6% de outros tipos de instituições que podem ser de organizações da sociedade civil, coletivos, ONGs, iniciativas individuais, e comunidades em geral e; 19,4% de iniciativas de universidades brasileiras, representando as iniciativas científicas.

As iniciativas no espaço “escola” (57,1%) parecem ser em sua maioria da rede pública, com várias iniciativas no interior do país. Há registros também de ações em escolas da rede privada de ensino. Bem como, presença de campi dos institutos federais, dentro da rede federal de ensino tecnológico, com certa capilaridade de atuação no país - alcançando municípios e capitais.

Mesmo com a presença das universidades (representadas em 19%), há ausências relevantes de algumas instituições acadêmicas e científicas, que já desenvolvem um longo trabalho no campo da educação midiática no país. Ou seja, nem todas elas foram sensibilizadas em participar da Semana.

Importa observar que não houve a participação específica de turmas, das instituições que atualmente oferecem cursos de graduação e de Pós-Graduação em educomunicação ou educação midiática no país, que formam profissionais sobre o tema, como a Unisinos, no Rio Grande do Sul; Unileya (EaD) e a ECA/ USP.

Sobre iniciativas na área de Saúde ou de Assistência social para jovens em regime socioeducativo ou mesmo para grupos vulneráveis, não houve registro no levantamento dos dados. Importante considerar essa lacuna, já que há uma meta de formação entre profissionais da Saúde divulgada pela Secom/PR.

Ainda sobre a participação das instituições, não foi identificada organizações internacionais como mentoras das atividades, como as embaixadas ou grupos de pesquisas internacionais, que atuam no Brasil. Embora no evento de lançamento da I Semana Brasileira de Educação Midiática tenha sido registrada acordos de cooperação internacional com representações diplomáticas de países como Dinamarca, Finlândia e Reino Unido.

Da mesma forma, houve a presença dos coletivos de combate a desinformação e jornalismo na solenidade de abertura da semana, como: Intervozes, Instituto Vero, Agência Lupa e Redes Cordiais. Mas na base de dados pesquisada não foi destacada participação ativa na programação durante a semana.

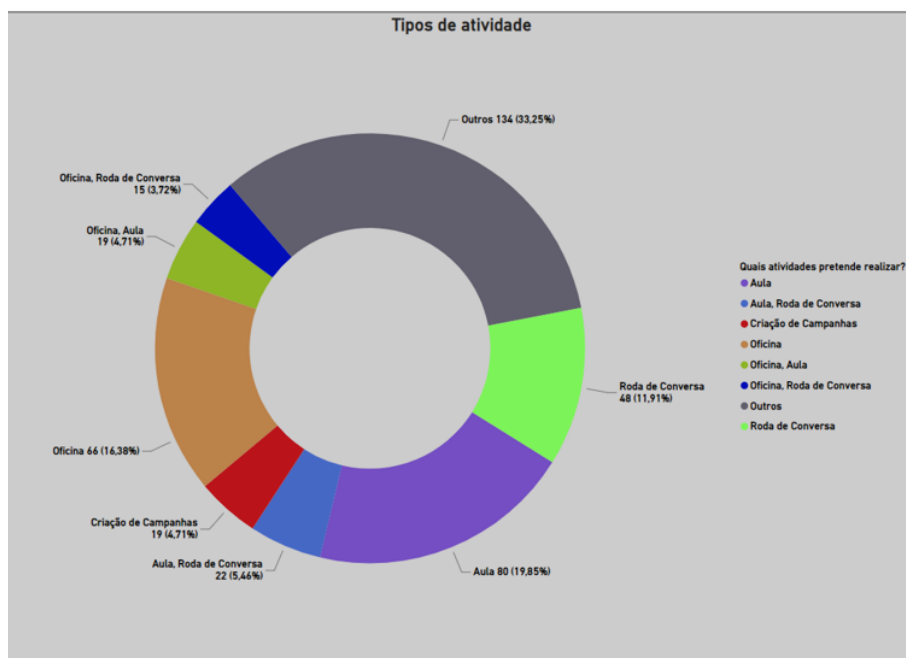
Institutos como Palavra Aberta, Safernet, Alana, Alfamed Brasil, IRIS também estiveram presentes na solenidade de abertura como importantes aliados e apoiadores da proposta. Mas não houve registro de participação direta no “mapa de calor”, mencionando iniciativas dessas instituições.

Ressalta-se que, esses parceiros estiveram, inclusive, engajados no documento que findou na construção dos objetivos da “Estratégia Brasileira de Educação Midiática”, publicada 1ª edição, em 2023, mas foi identificada uma lacuna de registros na base de dados pesquisada.

A segunda questão, extraída dos dados analisados, é sobre “Quais tipos de atividades os participantes pretendiam realizar?”. O gráfico a seguir demonstra os tipos de atividades planejadas, abrangendo oficinas, aulas, cineclubes e rodas de conversa, entre outros - abrangendo diversas atividades.



Gráfico 3
Tipos de atividade



Fonte: Autoria própria com base nos dados apresentados pela SECOM/PR

Observando o gráfico, percebe-se que 33,25% das atividades realizadas estão na categoria “Outros”, representando uma ampla diversidade de ações, como: cineclube, teatro, games, leituras dirigidas, produção de quadrinhos e fanzines, bate-papo, debates, palestras e demais.

Já 19,85% representa atividades em “aula” e juntos “aula, roda de conversa” (5,46%), reforçando a importância da educação formal como mediadora de ações de

educação midiática. Em sequência as “oficinas” com (16,38%); a “oficina, aula” (4,71%) e; “oficina, roda de conversa” (3,72%). Por fim, as “rodas de conversa” (11,91%) e a “criação de campanhas” (4,71%).

Não houve registro de atividades que abordasse a formação em educação midiática para educadores e docentes durante a Semana. A capacitação desse público precisa ser considerada de forma relevante nos próximos eventos, pois parece haver um distanciamento e falta de percepção em torno da abrangência do tema e dos envolvidos.

Um ponto que se pensa sobre a educação midiática é a apropriação do conceito e dos aspectos relevantes que acompanham esse debate no país. Então, surge a noção em torno das temáticas que a envolvem e a natureza dos conhecimentos que permeiam as atividades.

A nuvem de palavras a seguir (figura 2) foi gerada considerando um breve resumo das ações propostas, na tentativa de se extrair algumas inferências sobre os termos mais utilizados sobre as experiências em educação midiática.

Figura 2
Nuvem de palavras



Fonte: Autoria própria com base nos dados apresentados pela SECOM/PR.

Entre as palavras mais frequentes no breve resumo descritivo sobre a proposta realizada pelas instituições participantes durante a I Semana Brasileira de Educação Midiática estão: atividade; educação midiática; aluno e aula.

Palavras como: “educação midiática”, “participação”, “alfabetização midiática”, “cidadania”, “desinformação”, “pensamento crítico”, fake news, “meio ambiente”, “educação”, “escola”, “práticas educacionais”, “desinformação”, “mídias digitais”, “mídia”, “competências”, “mundo digital”, “oficina”, “informacional”, “redes sociais”, “ética”, “jornalismo”, “intercultural”, “produção”, “pesquisa”, “aula”, “oficina”, ambiente, “universidade”, “sala”, “estudante”, “aluno”, “criança”, “jovens”, “diálogo”, “conjunturas brasileiras”, entre outras, se destacam na nuvem de palavras extraída dos dados obtidos.

É possível observar que os temas das atividades são variados e incluem educação afro-brasileira e indígena, desinformação na saúde, produção de podcasts com enfoque educacional, e jornalismo ambiental. Esses temas indicam um foco em mídia crítica e produção consciente de conteúdo.

Os próximos gráficos analisados (gráficos 3 e 4) representam os aspectos relacionados à localização geográfica e acessibilidade ou até mesmo o alcance das ações realizadas, tanto em capitais quanto nos municípios. Os eventos realizados estão espalhados por várias cidades e estados, como Santa Catarina, Rio de Janeiro, e São Paulo, ocorrendo em locais como campus universitários e fundações, o que sugere uma tentativa de alcançar participantes em ambientes formais de educação e também em espaços comunitários.

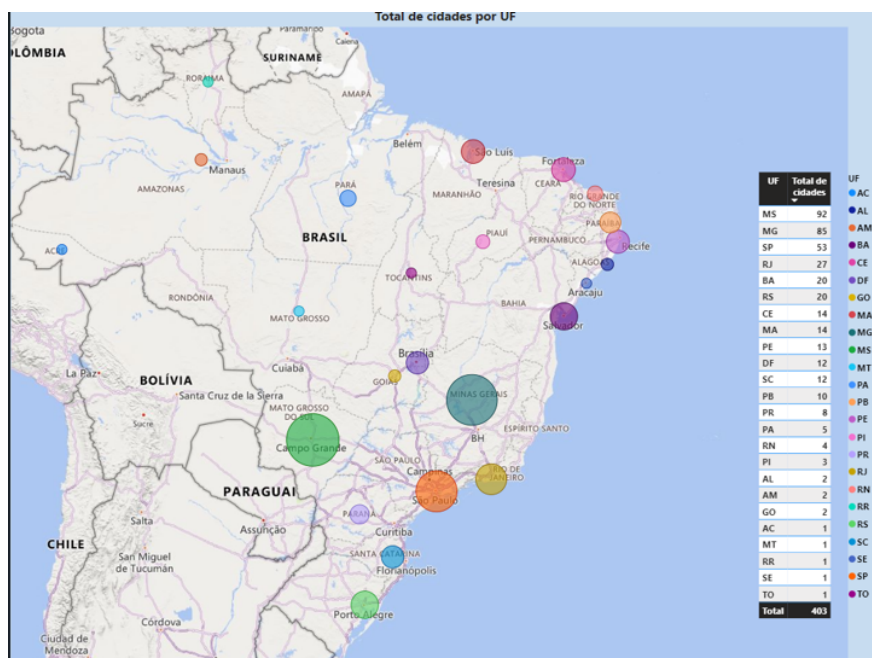
Observa-se uma relação entre a territorialidade geográfica e a realização das ações, o mapa abaixo representa a participação “Por estado”. Em um total de 403 participações, todas as regiões tiveram presença no mapa de calor da I Semana Brasileira de Educação Midiática, mas nem todos os estados estão representados (22 estados e o Distrito Federal), ausentes os estados do Amapá, Espírito Santo e Rondônia.

Destaque para o estado do Mato Grosso do Sul, total de atividades em 92 cidades (22,8%); seguido de Minas Gerais com 85 cidades participantes (21,1%); São Paulo com 53 cidades participantes (13,2%); Rio de Janeiro com 27 cidades participantes (6,7%); Rio Grande do Sul com 20 cidades (5%); Bahia com 20 cidades também (5%); Maranhão com 14 cidades (3,5%) e Ceará (3,5%) com 14 cidades participantes também.

Os estados de: Pernambuco tiveram 13 cidades participantes (3,2%); Santa Catarina com 12 cidades (3%) e Distrito Federal com 12 cidades participantes também (3%); Paraíba com 10 cidades participantes (2,5%); Paraná com presença em 8 cidades (2%); o Pará com presença em 5 cidades; Rio Grande do Norte com 4 cidades participantes;



Gráfico 4 Atividades por Estado



Fonte: Autoria própria com base nos dados apresentados pela SECOM/PR

Alagoas, Amazonas, Goiás com duas cidades participantes, cada estado; e Acre, Mato Grosso, Roraima, Sergipe e Tocantins, com uma média de uma cidade participante.

Aspectos como redes de divulgação, consolidação de experiências, envolvimento, engajamento e receptividade ao convite a I Semana Brasileira de Educação Midiática devem ser considerados. As redes de educação formal, por meio de instituições acadêmicas e científicas, podem ser uma resposta à forte presença de realização das atividades no estado do Mato Grosso do Sul.

Considerando pesquisas em desenvolvimento e a consolidação de iniciativas sobre o tema educação midiática, se esperaria um destaque maior dos estados da região sudeste - mas não se percebe essa participação efetiva nos gráficos. Estados como São Paulo e Rio de Janeiro, com legislações vigorando sobre o tema, proje-

tos com apoio do Poder Público estadual e articulações de instituições acadêmicas, como a USP, Unicamp e UFRJ – não aparecem com a significatividade esperada.

As participações no estado de Minas Gerais também carecem de maior observação e aprofundamento. Algumas propostas que participaram não se aproximam muito dos conceitos sobre a educação midiática. E, sim, seguem mais o cunho de atividades pedagógicas de um modo geral, envolvendo literatura.

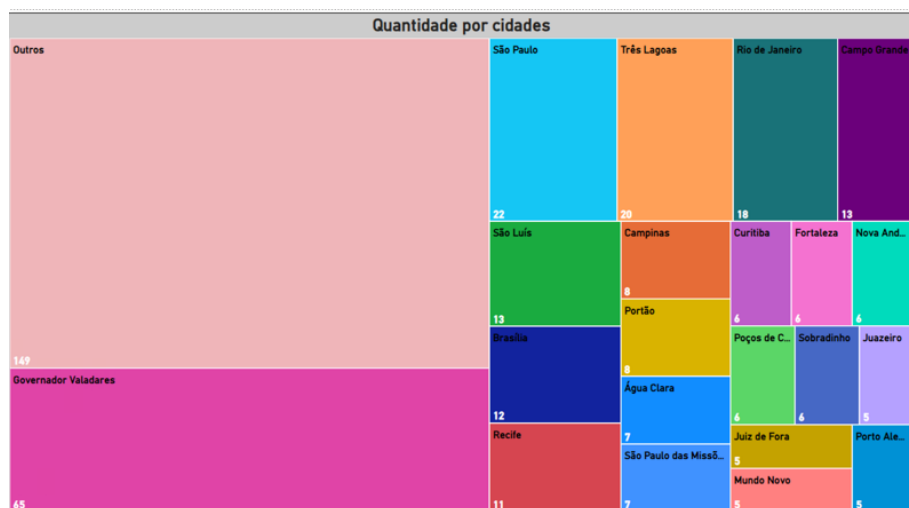
Outra análise possível a ser feita é sobre a participação de estados da região Nordeste, pois parece que há uma tendência à inovação na educação e no aprendizado em estados como Bahia, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte, que trazem a educação midiática para o cotidiano de sala de aula. As atividades são encontradas em muitos municípios do nordeste que participaram da I Semana Brasileira de Educação Midiática.

Sobre a distribuição das ações de educação midiática realizadas entre os municípios (gráfico 4), é possível notar que há participação nas capitais, mas majoritariamente e de forma difusa relevante participação nos municípios. Capitais como São Paulo, Campo Grande, Rio de Janeiro, Recife, São Luís, Brasília e Fortaleza se sobressaem em termos de participação entre os estados.



Gráfico 5

Atividades por Municípios



Fonte: Autoria própria com base nos dados apresentados pela SECOM/PR

Já os municípios de Governador Valadares e Três Lagoas no estado de Minas Gerais se destacam em termos de ações realizadas, entre outros 149 municípios dispersos.

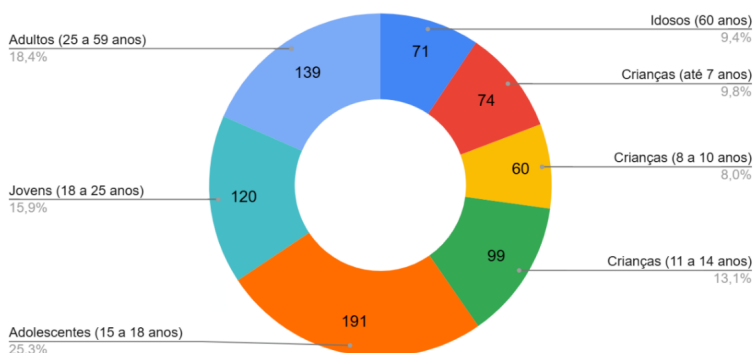
O gráfico seguinte (gráfico 5) representa o “Tipo de perfil do público atendido” - que compreendeu recortes em todas as faixas etárias - crianças, jovens, adultos e idosos; em diferentes segmentos e níveis sociais e de formação educacional, na chamada feita pela Coordenação de Educação Midiática da Secom/PR.

Público-Alvo: As atividades são direcionadas a uma ampla gama de públicos, incluindo adolescentes, jovens, adultos e idosos. Isso mostra um esforço para abordar questões de mídia em várias faixas etárias e contextos sociais.



Gráfico 6
Público-alvo das atividades

Público-alvo das atividades



Fonte: Autoria própria com base nos dados apresentados pela SECOM/PR

Os dados demonstram que 191 das atividades realizadas (25,33%) foram dirigidas ao público adolescente e 120 atividades (15,92%) ao público considerado jovem, em uma faixa etária de 18 a 25 anos. Os adultos tiveram 139 atividades realizadas (18,44%); crianças de 11 a 14 anos, contempladas com 99 atividades (13,13%); crianças de 8 a 10 anos com 60 atividades (7,96%) e crianças até 7 anos com 74 atividades (9,81%). Os idosos, considerados grupo de 60 +, tiveram 71 atividades oferecidas (9,42%).

Sobre engajamento e interatividade: O número esperado de participantes varia significativamente, de 20 a 200 por atividade, indicando diferentes escalas de interação e engajamento planejado. De qualquer forma, não há como verificar se de fato ocorreram os eventos previstos, nem é possível avaliar a eficácia das ações ou impacto nos públicos participantes. Ou seja, não há registros de pós-evento das ações e nenhum tipo de avaliação da eficácia das atividades feitas com os públicos participantes.

Considerações Finais

Com base nas análises realizadas e no levantamento após a I Semana Brasileira de Educação Midiática promovida pela Secom/ PR, reconhece-se que o esforço foi bem-sucedido, mas sugere-se algumas ideias para preencher as lacunas identificadas.

De qual área do saber vem essa ação? As ações são vinculadas a iniciativas independentes ou tem algum vínculo com o estado? Há o conhecimento dos grupos a serem atingidos pela educação midiática? Como foi a participação das ONGs na semana? Porque será que o desempenho das participações foi identificado mais entre ações na educação formal ou na educação não-formal? Efetividade das ações? Registro das ações ou um formulário pós-evento (de saída, entrega final)

Outro ponto é que a concentração em torno da divulgação da I Semana Brasileira de Educação Midiática ocorreu majoritariamente por meio de plataformas digitais e eventos online que antecederam a programação. Pergunta-se, será que há uma maior capilaridade de divulgação tendo as redes estaduais de ensino apoiando essas ações em parceria com a Secom/PR? Mesmo no Distrito Federal, local sede das instituições realizadoras do evento, será que ocorre esse nível de relacionamento com a rede de ensino pública e privada, que pode alcançar um maior público participante?

Do ponto de vista de divulgação na mídia, há registros na imprensa nacional e especializada sobre a I Semana Brasileira de Educação Midiática – mas de forma pontual e factual – com pouco aprofundamento nos aspectos que tangem a questão. Outra dúvida que surge é: por que as mídias ou os veículos de comunicação parecem

estar distantes dessa discussão? Não há presença nos eventos anteriores a semana e, tão pouco participação com ações e programas educacionais nas redações.

É importante destacar que foi solicitado termo de ciência em relação a conscientização do uso dos dados coletados na I Semana Brasileira de Educação Midiática. Todos os organizadores, desse modo, parecem estar cientes e concordar com o uso de dados coletados durante as atividades, o que é crucial para a conformidade com regulamentos de privacidade.

Essas atividades parecem visar não apenas a educar sobre a mídia de forma crítica, mas também a engajar comunidades diversas em diálogos produtivos sobre como a mídia influencia a sociedade e como ela pode ser utilizada de maneira responsável e informativa.

Destaco ainda que as articulações interministeriais já previstas sobre o tema poderiam culminar em uma ação conjunta na realização de uma nova edição da Semana Brasileira de Educação Midiática – o que não ocorreu nesta primeira edição. É possível identificar interfaces temáticas e multidisciplinares entre os Ministérios, como no Ministério dos Direitos Humanos, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério da Justiça, Ministério da Saúde e Ministério do Meio Ambiente. Talvez seja interessante somar esforços coletivos e pontuais em uma próxima programação com ênfase nas especificidades de temas como sustentabilidade, direitos humanos, defesa da cidadania, saúde mental e valorização da diversidade.

Há também que se levar em consideração a repercussão da Semana Brasileira de Educação Midiática para outras esferas públicas, que compreendam a participação do Poder Judiciário e do Poder Legislativo. Quem sabe por meio de agendas públicas compartilhadas, que possam trazer marcos legislativos e institucionais nesse processo de amadurecimento para a elaboração de uma política nacional.

Por fim, este artigo deixa questões abertas a partir da tentativa de melhor entender em que medida os esforços em torno das ações de educação midiática realizados contribuirão com uma maior percepção sobre o tema.

Referências

ASSOCIAÇÃO SAFERNET DO BRASIL, **Indicadores relacionados a segurança digital da infância e juventude** disponível em: <https://indicadores.safernet.org.br/indicadores.html>

BARDIN, L.(2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BRASIL. **I Semana Brasileira de Educação Midiática**, Atividades programadas disponível em <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/semana-de-educacao-midiatica/atividades-programadas/> Acesso em 13 de nov 2023

BRASIL. **Política Nacional de Educação Digital** (PNED, Lei nº 14.533/2023). Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm . Acesso em 14 abr 2023.

BRASIL. **Relatório da 1ª Consulta Pública em Educação Midiática no Brasil**. Brasília: Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, 2023.

CGIB - Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). (2023). Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros: **Pesquisa TIC Domicílios, ano 2022**. São Paulo: CGI.br. Disponível em https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2022_coletiva_imprensa.pdf . Acesso em 17 jul 2023.

BUCKINGHAM, David. **A evolução da educação midiática**: Lições da história. Revista Comunicação e Educação (maio, 2016)

FERGUSON, R. **Media education and the development of critical solidarity**. Media Education Journal, Moscow, n. 30, p. 37-43, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**, 2013.

MASTERMAN, I. **Teaching About Television**. Londres: macmillan, 1980.

PASSARELLI, B.;JUNQUEIRA, A. H. **Gerações Interativas no Brasil** - Crianças e Adolescentes diante das telas. São Paulo: Escola do Futuro/USP,2012. 352 p.

SAAD, Elizabeth. **Desinformação e alfabetização midiática** - uma parceria necessária, 2019. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002964987.pdf>

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, **I Semana de Alfabetização Midiática** disponível em 30/06/2023 em <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/semana-de-educacao-midiatica/atividades-programadas>

SOARES, I.O. **Educomunicação e Educação Midiática**: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. Comunicação & Educação, n.2, ano XIX, jul/dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comuedu/article/view/72037/87468>. Acesso em: 02/08/2024

UNESCO, Wilson, Carolyn, Grizzle, Alton, Tuazon, Ramon, Akyempong, Kwame, Cheung, Chi Kim. **Alfabetização midiática e informacional:** currículo para formação de professores, disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em 25/05/2023

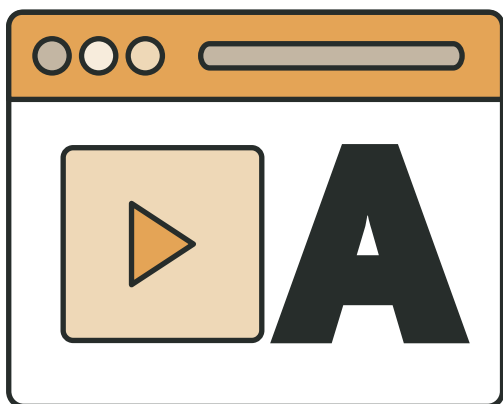
UNESCO, Media **Literacy and Information**, disponível em <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy>. Acesso em 14 out .2023.

**Leitor digital e literatura: uma
perspectiva semiótica**

CAPITULO VI

Olira Saraiva e
Suzana Pereira Lopes Muniz





pesquisa em vigência destaca a importância de reconhecer a diversidade de práticas de leitura e escrita na sociedade contemporânea em ambientes digitais, bem como a necessidade de uma abordagem mais consistente para o ensino da linguagem e no reconheci-

mento das manifestações das linguagens em ambientes digitais. Os ambientes digitais movimentaram a juventude em direções convergentes “onde” os jovens leem sem cobranças, interagem entre os pares, curtem e compartilham ideias e pensamentos.

Nas plataformas de leitura, a hipermodernidade é notada pela maneira que os usuários encontraram na leitura, na interação e dinâmica no ambiente digital. Tal fenômeno fez emergir uma situação distinta daquela prática mais conservadora de leitura e análise de uma obra impressa. Nos ambientes on-line, existe uma modalidade de linguagem ou mais de um sistema de signos linguísticos ou símbolos (semioses). Os romances ganham novos títulos, novas ilustrações e desfechos variados. Outros usuários curtem, avaliam e compartilham ideias.

A concepção de Literatura transcende os limites da canonicidade ocidental, enveredando pelos corredores ricos e diversos das narrativas marginais, antes subalternas às normas dominantes. A abordagem recai sobre a valorização das narrativas oriundas de contextos culturais marginalizados, conferindo visibilidade e encorajamento a expressões literárias que, por muito tempo, foram negligenciadas ou rejeitadas pelo discurso hegemônico.

A formação de indivíduos leitores configura-se como um grande desafio no cenário educacional brasileiro. No entanto, as complexidades aumentam quando se aborda o domínio das escolas públicas, onde o desafio é ainda maior devido às inadequações

prevalentes no fornecimento de recursos, privando os estudantes de elementos essenciais conducentes a uma experiência educacional de alto performance.

Em resposta a esse cenário, a leitura digital e crítica surge como uma abordagem em desenvolvimento para lidar com essas complexidades sociais e econômicas que a formação do leitor digital atravessa. Tal conceito busca inaugurar um processo de emancipação intelectual (da cognição) e atitudinal (de disposição), desvencilhando-se de noções eurocêntricas que continuam a se impor no sistema educacional brasileiro. A relação entre literatura e os movimentos culturais emergentes mostra-se intrínseca e complexa, sendo uma literatura tanto reflexo quanto agente de transformação na dinâmica social.

Nesse ponto da pesquisa, um caminho parece ser importante discutir: as semiões – tanto do ponto de vista clássico com o autor Peirce (2005) até a literatura mais moderna Santaella (2022). Os movimentos sociais são promovidos por meio das diversas maneiras de expressão: imagem, música, vídeo, texto.... Então, a discussão e o levantamento do conceito da semiótica tornam-se cruciais nesta pesquisa.

Hipermodernidade: linguagens e semiões

Este estudo busca refletir sobre alguns fenômenos contemporâneos que envolvem a interação de usuários em plataformas de leitura. Então, os conceitos explicados anteriormente são de suma importância para que se compreenda que existem habilidades em suportes digitais de leitura como recurso de comunicação e esses contemplam diversas culturas e sujeitos que fazem parte de uma comunidade cuja interação ocorre pelos mesmos interesses. Assim, esses sujeitos interagem entre si em prol de um interesse: leem as obras em comunidades de leitura, comentam, avaliam e até elaboram capítulos diferentes.

Rojo e Barbosa (2015) afirmam que em todas as atividades humanas estão permeadas pelos gêneros discursivos – orais e escritos, impressos e digitais – utilizados socialmente e típicos de nossa cultura letrada urbana: cumprimento, bilhete, mensagem eletrônica, formulários, relatórios, contos, crônicas, romances, entre outros. São variados gêneros do discurso que são radicalmente uma entidade da vida. Segundo as mesmas autoras, conversamos, lemos romances, assistimos a telenovelas, e embora não saibamos classificá-los, reconhecemos, nos afeçamos e interagimos.

Depois de o texto ser publicado, o leitor toma seu “turno”, seja somente apreciando interiormente a obra (discurso interior), seja dela publicando

uma citação, resenha ou crítica. Portanto, estamos aqui chamando de “textos” – sejam eles orais, escritos ou multimodais – os enunciados concretos que ocorrem sempre se valendo, de diferentes maneiras, dos gêneros para dizer o que têm a dizer (discurso) e permite a interação com os outros (Rojo e Barbosa, 2015, p. 32, grifos das autoras).

Nesse contexto, existem as fronteiras entre o eu-locutor/falante e o outro-ouvinte/leitor nas interações sociais. Quando se publica um romance, segundo as autoras, permite-se que o leitor assuma outro papel, que é dialogar com as nuances da obra, assumindo assim o seu discurso ao apreciar a obra.

As pessoas que leem e interagem na elaboração e interação em diferentes situações comunicativas são constituídas integralmente de elementos objetivos e subjetivos. Nesse sentido, (Rojo e Barbosa, 2015, p. 54, grifo das autoras) enfatizam que:

Todas as atividades ou atividades que, vez por outra ou frequentemente, realizamos em nossa vida corriqueira a contento (ou não) agir de acordo com os padrões das práticas sociais que as regem. Nossa vida não é feita apenas de pessoas e objetos. Nem mesmo das ideias e concepções que temos sobre essas pessoas e objetos. É feita de nossas atividades ou ações com essas pessoas e objetos, que são, ao mesmo tempo, objetivas e subjetivas, sensíveis.

No sentido dos estudos linguísticos mais gerativistas, nota-se a relação entre as semioses e a capacidade de interpretação de significados passa por sistemas semióticos, que são conjuntos de signos e regras que organizam e comunicam informações. Esses processos são fundamentais para a compreensão da comunicação humana, pois permitem a criação de significados a partir da interação entre os elementos de um sistema semiótico.

Outra discussão mais consistente sob o ponto de vista filosófico e psicológico e que é possível ser fornecida com base nas contribuições epistêmicas à pesquisa. O filósofo e cientista norte-americano, Peirce (2005), afirma que

Todo fenômeno da nossa vida mental é mais ou menos como a cognição. Toda emoção, toda explosão de paixão, todo exercício de vontade é como a cognição. Mas modificações da consciência que são semelhantes possuem algum elemento em comum. A cognição, portanto,

nada tem, em si, de distinto, e não pode considerada uma faculdade fundamental. Entretanto, se nos perguntássemos se existiria um elemento na cognição que não é nem sentimento, sensação ou atividade, descobriremos que algo existe, a faculdade de aprendizado, de aquisição, memória e inferência, síntese. [...] Temos consciência de atingir e de sermos atingidos, de nos depararmos com um fato (Peirce, 2005, p. 23).

De acordo com a afirmação de Peirce (2005), é possível inferir sobre a interconexão entre os diferentes aspectos da experiência mental humana (signo, significante e a interpretação subjetiva), argumentando que todos os fenômenos mentais, sejam cognitivos ou emocionais compartilham características semelhantes e estão interligados de alguma forma. O autor enfatiza que a cognição não é uma faculdade fundamental separada, mas sim um aspecto integrado e intrínseco de nossa experiência mental.

Peirce (2005) sugere que, ao analisar os diversos fenômenos mentais, é fundamental identificar um elemento comum que transcende as distinções entre cognição, emoção e vontade. Esse elemento comum é a faculdade de aprendizado, aquisição, memória e inferência - o processo pelo qual adquire-se conhecimento, retendo informações, fazendo conexões e interpretações. O autor ainda destaca a faculdade do aprendizado é central para a nossa consciência de compreender e sermos afetados pelo mundo ao nosso redor. Ela nos permite não apenas perceber os fatos, mas também interpretá-los, inferir significados e sintetizar novas ideias a partir de nossas experiências.

Portanto, a afirmação de Peirce (2005) suscita uma compreensão holística da mente humana que extrapola as barreiras de uma análise puramente linguística, na qual a cognição é vista como parte integrante e essencial de nossa experiência mental, juntamente com aspectos emocionais e subjetivos. Essa visão ressalta a importância da aprendizagem e da capacidade de inferência e a relação entre os fenômenos os quais os sujeitos estão inseridos, a semiose¹ torna-se então um movimento dinâmico entre signo, objeto e interpretante.

¹ Segundo Peirce (2005), na obra *Semiótica*, semiose é uma ação ou influência, a qual é, ou implica uma cooperação de três sujeitos, o signo, seu objeto e seu interpretante, de modo que esta influência relativa não pode de forma alguma resolver-se em ações entre duplas.

Eco (1991) explora a complexidade dos processos de semiose em diferentes contextos culturais e comunicativos. Ele destaca a importância da interpretação dos signos dentro de sistemas semióticos específicos, que são influenciados por convenções culturais, sociais e individuais. Para Eco (1991), a semiose é um processo dinâmico e multifacetado, no qual os signos são constantemente interpretados e reinterpretados pelos agentes comunicativos.

O corpo de um símbolo transforma-se lentamente, mas o seu significado cresce inevitavelmente, incorpora novos elementos e livra-se de elementos velhos. [...] se um leitor não conhece, é infinitamente melhor que ele saiba que não os conhece. Isto é particularmente verdadeiro em lógica, que consiste inteiramente, quase se poderia dizer na exatidão do pensamento (Peirce, 2005, p. 50).

Peirce (2005) afirma que os símbolos, sejam eles: palavras, conceitos, ou outros signos, podem sofrer mudanças ao longo do tempo em sua forma física ou representação externa. Essa evolução/transformação do significado dos símbolos é um processo natural e inevitável, à medida que a linguagem e a cultura se desenvolvem. Destarte, a importância do reconhecimento da própria ignorância, especialmente em campos como a lógica.

O autor supracitado reconhece a existência e correlação entre três coisas: o fundamento, o objeto e o interpretante. O fundamento seria a gramática pura e os fundamentos – considerado verdadeiro relacionado à ciência), a lógica refere-se às condições de verdades representações, o interpretante relaciona-se com um signo que dá origem a outro signo, e um pensamento que dá origem a outros pensamentos. O signo representa um objeto ou conjunto de objetos.

Peirce (2005) reconhece que a Fenomenologia descreve, a princípio de modo um pouco vago, a relação existente entre a interpretação e às tríades (comparação, desempenho e pensamento). Na comparação, existe uma relação com as possibilidades lógicas. No desempenho, faz parte a natureza dos fatos reais. No pensamento, está ligada com o conjunto das leis. Assim existem a tricotomias: os signos são divisíveis (existente concreto, relação entre signo e objeto, objeto faz relação com o interpretante). Por outro lado, os estudos semióticos mais recentes não negam as teorias clássicas, entretanto ampliam as discussões pensando na existência de outros fenômenos da comunicação e manifestação das ideias e pensamentos.

O próprio conceito fundamental é o signo ou a semiose? Não é uma diferença pequena e, no fim, a alternativa repropõe a escolha entre pensamento do Εpyov (érgon) e pensamento da ἐνέρπεια (enérgeia). Re- lendo a história do nascimento do pensamento semiótico deste século, digamos do estruturalismo genebrês aos anos sessenta, parece que no início a semiótica se apresenta como pensamento do signo; depois, cada vez mais, o conceito entra em crise, dissolve-se, e o interesse des- loca-se para a geração de textos, para a sua interpretação, e para a va- riação das interpretações, para as pulsões produtivas, para o próprio prazer da semiose (Eco, 1991, p.12).

Segundo Eco (1991) o significado é o conteúdo que é comunicado. O significa- do linguístico e pertence ao universo das provas que se podem articular usando os fatos que as proposições representam, nas perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Segundo esta objeção do signo como parte da identidade, tal signo es- taria baseado nas categorias da ‘semelhança’ ou da ‘identidade’ e esta falácia o tornaria coerente com uma ideologia do sujeito. O sujeito, como presumível unidade transcendental que se abre para o mundo (ou para o qual o mundo se abre) no momento da representação, o su- jeito, que transfere as próprias representações para outros sujeitos no processo de comunicação, é uma ficção filosófica que dominou toda a história da filosofia (Eco, 1991, p. 32, grifo do autor).

Assim, nota-se que a expressão do pensamento por meio da linguagem é algo bem mais complexo, subjetivo e também individual. Por isto, para Peirce (2005), o signo não é apenas alguma coisa que está estático no lugar de alguma outra coisa, ou seja, está sempre, mas só sob alguma relação ou capacidade em um sistema mais complexo e subjetivo. Muito além da lógica e das leis. O signo, na perspectiva mais contemporânea, reconhece as variantes e as diferentes situações comunicativas. Também considera a relação entre a mensagem e aquele que a interpreta e as dife- rentes interpretações dentro de uma complexidade de olhares.

Os signos afloram somente enquanto racionalmente expressáveis através dos elementos da linguagem. A linguagem articula-se enquanto expressa fatos significativos. Note-se bem: os estóicos ainda não dizem que as palavras são. signos (no máximo, dizem que as palavras servem para veicular tipos de signos) (Eco, 1991, p. 40, grifo do autor).

Em relação ao multiletramento, Rojo e Moura (2012) enfatizam a necessidade de considerar as diversas formas de comunicação presentes na sociedade, como imagens, vídeos, gestos e outras modalidades semióticas. Eles também discutem que os variados letramentos na contemporaneidade permitem uma compreensão mais abrangente das práticas de linguagem dos indivíduos, reconhecendo suas diferentes experiências culturais coletivas, sociais e tecnológicas.

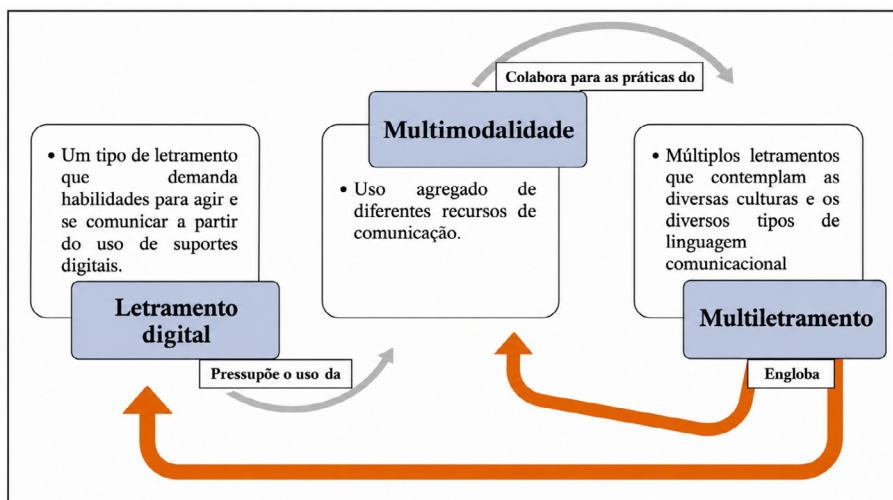
No que diz respeito ao letramento digital, os mesmos autores ressaltam que o letramento digital não se resume apenas à capacidade técnica de operar dispositivos e softwares, mas também envolve uma compreensão dos impactos sociais, políticos e culturais das tecnologias digitais.

E quanto à multimodalidade, Rojo e Moura (2012) ainda destacam a necessidade de uma abordagem integrada que reconheça a coexistência e a interconexão de diferentes modos de comunicação. Eles suscitam ideias e abordagens epistêmicas que os textos contemporâneos são frequentemente multimodais, combinando texto escrito com imagens, vídeos, áudio e outros elementos. Portanto, uma abordagem multimodal do letramento é essencial para entendermos a complexidade das práticas de comunicação na sociedade atual.



Figura 1

Interação e relação entre letramento digital, multimodalidade e multiletramento



Fonte: Rojo e Moura (2012)

O ato de ensinar os recursos linguísticos e o sistema de regras não se restringem mais à exposição da gramática normativa do idioma português ao estudante, um procedimento essencialmente descritivo e classificatório. A concepção contemporânea da língua a compreende como uma ferramenta primordial para a comunicação, valorizando, sobretudo, a perspectiva pragmática dentro de um sistema conectado de signos linguísticos e a evolução da linguagem humana.

Ensinar língua não é mais introduzir a gramática da língua portuguesa ao estudante, procedimento de natureza descritiva e classificatória. A língua é compreendida enquanto ferramenta da comunicação, privilegiando o ângulo pragmático de seu conhecimento. Comunicação é um termo bastante prestigiado na passagem dos anos 1960 a 1970, quando se verifica a ascensão da Semiologia no âmbito dos estudos superiores, fortalecidos com a emergente institucionalização dos programas de

pós-graduação. A Semiologia, depois preferencialmente denominada Semiótica, herdara da Linguística Estrutural o conceito de signo, mas estendia sua abrangência, pois considerava não apenas seu lado verbal, mas também o icônico e o simbólico (Zilberman, 2018, p. 12).

Zilberman (2018) afirma que o termo “comunicação” ganha destaque particular no cenário intelectual entre as décadas de 1960 e 1970, um período marcado pela ascensão da Semiologia nos círculos acadêmicos, consolidada concomitantemente com o surgimento e a consolidação dos programas de pós-graduação. A Semiologia, posteriormente rebatizada como Semiótica, herdou do campo da Linguística Estrutural o conceito de signo, porém ampliou sua abrangência ao considerar não apenas sua dimensão verbal, mas também os aspectos icônicos e simbólicos inerentes à comunicação.

Santaella (1983), adentrou o universo da semiótica, explorando e suscitando as concepções de Peirce (2005) acerca do signo e analisando suas diversas dimensões. Ela destacou a essência de um signo, que só pode desempenhar sua função ao representar um objeto, substituindo-o e atribuindo-lhe significado por algum sujeito envolvido, que por sua vez pode interpretar esse primeiro signo em outro, e assim por diante, em um processo infinito. Nesse sentido, o signo pode ter dois objetos distintos, o imediato e o dinâmico, e três tipos de interpretantes: imediato, dinâmico e o próprio interpretante em si.

A partir dessa lógica das triádicas do signo (comparação, desempenho e pensamento), Peirce (2005) estabelece uma classificação abrangente dos possíveis tipos de signos. Quando avaliado em si mesmo, pode ser categorizado como quali-signo, sin-signo e legi-signo. Quando relacionado ao seu objeto, abre-se espaço para três possibilidades: ícone, índice e símbolo.

Ao explorar as características da semiótica peirciana no sentido mais clássico até a literatura mais contemporânea. Santaella (1983) impacta por apontar a revolução das manifestações da linguagem e dos signos linguísticos. Assim, também abordou outras correntes semióticas, como a russa, surgida no século XVIII e popularizada durante o período revolucionário, e a da Universidade de Genebra, liderada por Saussure no início do século XX. Embora algumas associações entre essas vertentes sejam feitas, a autora ressalta suas diferenças significativas em suas raízes e abordagens.

O estudo da semiótica é de fundamental importância no atual cenário e diante dos fenômenos da contemporaneidade por diversos motivos. Primeiramente, ela oferece uma compreensão mais profunda e abrangente dos processos de comunica-

ção, auxiliando no processo de desvendar alguns fenômenos da comunicação pelos quais os signos são produzidos, interpretados e compreendidos pelos indivíduos em diferentes contextos sociais, culturais e mediados por diferentes aparatos e ambientes virtuais.

O nome Semiótica vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer signo. Semiótica é a ciência dos signos.”. Contudo, pensando esclarecer, confundimos mais as coisas, pois nosso interlocutor, com olhar de surpresa, compreende que se está querendo apenas dar um novo nome para a Astrologia. Confusão instalada, tentamos desenredar, dizendo: — “Não são os signos do zodíaco, mas signo, linguagem. A Semiótica é a ciência geral de todas as linguagens”. Mas, assim, ao invés de melhorar, as coisas só pioram, pois que, então, o interlocutor, desta vez com olhar de cumplicidade — segredo desvendado —, replica: — “Ah! Agora compreendi. Não se estuda só o português, mas todas as línguas. (Santaella, 1983, p.5).

No sentido apresentado por Santaella (1983), a semiótica possibilita uma análise profunda, mais crítica e reflexiva das mensagens e discursos presentes na sociedade contemporânea, especialmente em um mundo complexo e permeado de subjetividade dos sujeitos e por uma ampla gama de mídias e tecnologias de comunicação mediante aos fenômenos. O estudo da semiótica (ciências humanas e sociais) permite compreender como os signos são utilizados para construir significados. Outro aspecto relevante é o papel da semiótica na compreensão das linguagens visuais e digitais, cada vez mais presentes em nosso cotidiano.

É tal a distração que a aparente dominância da língua provoca em nós que, na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes...Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do

olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem (Santaella, 1983, p. 8).

Na citação feita, observa-se a percepção de que a linguagem humana evoluiu e exerce uma influência tão poderosa na vida dos sujeitos que têm, muitas vezes, a consciência de que a interação com o mundo vai além das palavras. Ela também ressalta que, como seres sociais, os indivíduos, na sua subjetividade, estão imersos em uma complexa rede de linguagem que vai além da comunicação verbal, abrangendo também formas visuais, espaciais e sensoriais. Ou seja, nossa comunicação e compreensão do mundo envolvem não apenas a leitura e produção de textos escritos ou falados, mas também a interpretação e criação de formas, cores, texturas e movimentos.

Assim, os sujeitos envolvidos são constantemente leitores e produtores de uma variedade de expressões e manifestações que compõem nossa experiência cotidiana, demonstrando a importância de ampliar a percepção para além do domínio exclusivo da língua. Ao estudar os diferentes tipos de signos e suas relações com as práticas sociais e culturais, a autora semioticista mais reconhecida no Brasil e também em outros países, oferece ferramentas importantes para a análise e produção de conteúdos multimídia, possibilitando uma análise e discussão mais profunda e ao mesmo tempo complexa sobre a comunicação também em ambientes digitais. A semiótica como ciência se mostra essencial no contexto atual por sua capacidade de fornecer insights sobre os processos de comunicação e desvelar os fenômenos que, por muitas vezes, são analisados de modo aparente.

Iremos, contudo, mais além; de todas as aparências sensíveis, o homem — na sua inquieta indagação para a compreensão dos fenômenos — desvela significações. E no homem e pelo homem que se opera o processo de alteração dos sinais (qualquer estímulo emitido pelos objetos do mundo) em signos ou linguagens (produtos da consciência). Nessa medida, o termo linguagem se estende aos sistemas aparentemente mais inumanos como as linguagens binárias de que as máquinas se utilizam para se comunicar entre si e com o homem (a linguagem do computador, por exemplo), até tudo aquilo que, na natureza, fala ao homem e é sentido como linguagem (Santaella, 1983, p. 10).

A natureza do homem não pode ser analisada apenas a partir das estruturas orgânicas, fundamentais, sociais, políticas e econômicas. O olhar deve ser mais sensível e profundo em relação aos fenômenos da comunicação. O que é aparente, é muito sensível, no sentido mais complexo do eu-mundo. O homem é estimulado por diferentes objetos em diferentes signos e linguagens, que já vão além de linguagem verbal e não-verbal, mas as linguagens binárias (das máquinas). Tudo isso é linguagem, segundo Santaella (1983).

A formação do leitor digital

As políticas públicas atuais mostram as possibilidades de democratização do acesso e as habilidades no âmbito digital, mesmo com a compreensão não ingênua de que o uso das tecnologias faz parte de um projeto colonial do capitalismo. No entanto, tais políticas públicas mencionadas já se tornaram leis. Para tanto, o acesso ainda é escasso em várias regiões mais distantes, mas já há um esboço de um movimento para amenizar as desigualdades sociais e virtuais na escola pública.

É importante ressaltar apenas que o acesso não promove a emancipação, é necessário a mediação para que os estudantes acessem acervos e plataformas literárias e de leituras e o professor desempenhe um papel de mediador crítico. Afinal, as Humanidades Digitais possibilitam novos cenários à produção do conhecimento, desenhando e esculpindo contornos ao processo de aprendizagem contemporâneo.

A tecnologia, enquanto instrumento, não é suficiente para garantir novas composições, que reverberam em novos comportamentos sociais. As mutações capazes de produzirem mudanças sociais concretas, com possibilidades significativas são modelizadas, sobretudo, com procedimentos reticulares, por meio da conectividade. (Rodrigues, 2019, p. 37).

As Humanidades Digitais emergem como uma arena fértil, tanto para fortalecer o processo individual emancipatório, quanto para promover um reordenamento dos panoramas de produção do conhecimento, delineando e moldando as características distintivas do processo educacional contemporâneo, emergindo o leitor questionador.

Concomitantemente, torna-se patente que a tecnologia, apesar de ser uma ferramenta cultural, por si só, não detém a capacidade de concretizar as configurações que reverberam em modificações nas dinâmicas sociais. O desenvolvimento de novas apropriações, por meio das mediações, contribui para possíveis transformações

societárias substanciais, na exigência de uma abordagem que transcenda a mera instrumentação tecnológica.

A abordagem e discussão sobre multimídia suscitam uma indagação fundamental: quando, como e sob quais circunstâncias mudaram a transição tecnológica, dada a equivalência e a herança histórica que permeiam o deslocamento do meio impresso para o início revolucionário do digital. Torna-se importante compreender a trajetória que a tecnologia seguirá, considerando suas implicações na sociedade e a interligação entre o fim da era impressa e o emergir inovador do domínio digital.

Não acredito em outra coisa, e é isso que transmito aos jovens, a não ser no cultivo do pensamento, a saber, informar-se em meios seletivos e confiáveis, desenvolver hábitos de leitura, estudar, pois o mundo ficou extremamente complexo para que possamos nos dar ao pretensão e equivocado luxo da preguiça mental (Santaella, 2022, p. 273).

No cenário educacional presente, o docente é confrontado com uma conjuntura que exige uma vigilância constante sobre as transformações e os entrecruzamentos do processo pedagógico. Torna-se crucial para o professor reconhecer a funcionalidade da linguagem em um contexto influenciado pelas redes digitais. Diante da diversidade de linguagens e plataformas comunicativas, o educador deve adaptar suas estratégias de ensino, considerando as nuances e os desafios inerentes a essa paisagem comunicacional em constante evolução. Isso faz com que se estreite a relação da cultura digital com a postura reflexiva e questionadoras das relações de poder e sistema de controle de dados.

Geraldi (2003) apresenta a concepção social, em que a linguagem é vista como um fenômeno complexo e socialmente construído, que reflete as relações de poder e as condições sociais em que é produzida e recebida. O autor defende que a concepção social de linguagem é a mais adequada para o ensino de literário, pois permite uma compreensão mais ampla e crítica da linguagem, levando em consideração a diversidade linguística e cultural dos estudantes e as relações de poder presentes na sociedade. Ele propõe uma abordagem que valorize a reflexão sobre a língua, a partir de textos autênticos e contextualizados, e que leve em consideração as diferentes formas de expressão e as variedades linguísticas presentes na sociedade.

Assim, convém destacar a importância do uso de textos e obras literárias que promovam a diversidade cultural e a valorização das culturas periféricas. O material pedagógico deve ser escolhido de forma a contemplar essa diversidade cultural, e os

professores devem estar preparados para trabalhar com essa diversidade de forma crítica. Algumas obras são inacessíveis ou não estão no livro didático, então compete ao professor orientar, mostrar e tornar acessível por meio de acervos e plataformas digitais de acesso livre.

Para Ribeiro (2021), existe uma importância de repensar a prática da leitura e escrita em um mundo cada vez mais digital, considerando as mudanças nas formas de comunicação e a influência das tecnologias. A autora enfatiza as possibilidades e os desafios que as tecnologias oferecem para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, enfatizando a necessidade de integrar as habilidades tradicionais de leitura e escrita com as competências digitais.

Os estudos contemporâneos têm explorado a formação do leitor literário considerando a interação entre as práticas de leitura, o contexto sociocultural e as novas tecnologias. Para esses estudiosos, a formação do leitor não se restringe apenas ao ato de decifrar palavras, mas é um processo complexo que envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Nesse contexto, nota-se a emergência de uma cultura diferenciada e considerada nova em relação aos movimentos virtuais interativos, chamada Cultura da Convergência Jenkins (2009). Tal fato não deixa de ser polêmico e causar uma certa estranheza, principalmente para os leitores que têm preferência pelo impresso.

Nenhum de nós sabe realmente como viver numa e nesta época de convergência das mídias, inteligência coletiva e cultura participativa. Essas mudanças estão produzindo anseios e incertezas, até mesmo pânico, à medida que as pessoas imaginam um mundo sem gatekeeperps e convivem com uma realidade de poder crescente da mídia corporativa (Jenkins, 2009, p. 238-239).

Uma abordagem recente envolve uma noção de letramento literário, que vai além da capacidade de ler e compreender textos literários, englobando também a compreensão dos contextos, das formas de expressão e das múltiplas interpretações que podem ser feitas a partir das obras.

Outro dado a ser observado é o tempo dedicado à leitura por esses estudantes e o dedicado para navegar nas redes. Pelas respostas conquistadas quase 70% dos jovens passam 5 horas ou mais conectados e conforme citado anteriormente, a maior parte desse tempo é atribuída

às redes sociais. Ademais, mais de 70% dos alunos dedicam menos de uma hora diária à leitura e desses 43% não dedicam nenhum tempo. Essas informações confirmam que os entrevistados têm acesso à internet e aos aparelhos tecnológicos, porém os utilizam indiscriminadamente. Diante disso, o letramento digital pode se tornar um instrumento eficaz aliado as aulas de literatura (Santos, Silva, Souza, 2020, p.98).

Soares (2002), ressalta sobre a importância do letramento digital no contexto da escola pública, reconhecendo-o como uma competência essencial para estudantes no mundo contemporâneo. A autora ressalta que as tecnologias digitais têm o potencial de transformar as práticas de ensino e aprendizagem, proporcionando novas oportunidades de acesso ao conhecimento e de interação com a informação. No entanto, a autora também aponta desafios em relação à incorporação do letramento digital na escola pública.

Em sentido contemporâneo, o locus de leitura não se refere simplesmente à materialidade livresca, mas a toda compilação de registros de dados em inúmeros e diversificados suportes, sejam físicos, eletrônicos ou digitais, ampliando a noção de posse e guarda para acesso e compartilhamento, em arenas permeadas de infinitudes, os acervos e serviços (Rodrigues, 2021, p. 08).

Em relação aos ambientes e suportes de leitura no cenário contemporâneo, Soares (2002) destaca a necessidade de superar as desigualdades de acesso à tecnologia entre os estudantes, garantindo que todos tenham oportunidades iguais de desenvolver habilidades digitais. Além disso, a autora ressalta a importância de uma abordagem crítica ao letramento digital, que não se restrinja apenas ao domínio técnico das ferramentas digitais, mas que também promova a reflexão sobre o uso ético, responsável e crítico da tecnologia.

Além do que foi exposto, criou-se então um novo cenário com novas atitudes em relação à formação do leitor literário contemporâneo, que também é influenciada pelas novas mídias e tecnologias. A leitura digital, obras clássicas em plataformas, audiobooks, podcasts literários e outras plataformas têm também contribuído para a expansão do acesso à literatura, possibilitando novas formas de interação com as obras e criando oportunidades para leituras mais dinâmicas e participativas, assim emergindo costumes diferentes de leitura de obras literárias.

É um tipo de domínio intelectual que só se tem por meio da participação ativa. Ao mesmo tempo, brincar de interpretar papéis era uma fonte de inspiração para que expandissem outros tipos de habilidades de letramento – as já valorizadas pela educação tradicional. O extraordinário nesse processo, no entanto, é que ele ocorre fora de sala de aula e sem qualquer controle adulto direto. Crianças estão ensinando crianças o que elas precisam saber para se tornarem participantes plenas da cultura da convergência. Cada vez mais, educadores estão começando a valorizar o aprendizado que ocorre nesses espaços informais (Jenkins, 2009, p. 251).

Diante disso, é fundamental compreender a diversidade e a representatividade também têm sido valorizadas na formação do leitor contemporâneo, assim como a possibilidade de acesso às obras que antes eram vendidas. Outro fator de significativa relevância é a inclusão de obras que reflitam diferentes perspectivas culturais, étnicas, de gênero e sociais que amplia a possibilidade de identificação e empatia, enriquecendo a experiência de leitura e promovendo uma compreensão mais ampla da sociedade.

Candido (2011), pesquisador e crítico literário brasileiro, não apenas discutiu a importância da leitura e da literatura, mas também discutiu a ideia de que o acesso a elas deveria ser um direito universal. A reflexão é que a literatura desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Também suscitou que a leitura e a literatura não deveriam ser privilégios de poucos, mas sim direitos de todos os cidadãos. Ele via na literatura não apenas uma forma de entretenimento ou de enriquecimento cultural, mas também uma ferramenta essencial para o desenvolvimento humano e social.

Assim sendo, a literatura tem o poder de “abrir” mentes no sentido de emancipar, ampliar horizontes e promover a reflexão sobre questões éticas, morais e sociais. Portanto, o mesmo acredita como crucial que o acesso à literatura não fosse limitado por barreiras econômicas, sociais ou culturais.

Em destarte, Candido (2011) defende a ideia de que a leitura e a literatura são direitos universais que devem ser garantidos a todos os membros da sociedade, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica. A reflexão é que a literatura não é apenas um bem cultural, mas também uma ferramenta poderosa para promover a inclusão, a justiça e o desenvolvimento humano, além do desenvolvimento da empatia e da capacidade de compreender diferentes realidades e perspectivas.

Assim, a tessitura da formação do leitor na esfera da escola pública pode ser permeada por uma política neoliberal, cujo viés reside na perpetuação de estereótipos e preconceitos, contrapondo, assim, a diversidade e a multiplicidade de perspectivas e vozes efervescentes juvenis. Mediante essa empreitada, vislumbra-se a promoção de uma rica variedade de vozes, culturas e perspectivas, engendrando, por conseguinte, um terreno educacional mais inclusivo e sensível às necessidades multifacetadas da sociedade contemporânea.

Tal abordagem revela-se particularmente saliente no panorama do século XXI, no qual a taxonomia de autores poderia, hipoteticamente, ser construída com base em uma escala de agudeza e força, que tange à apreensão e exploração das novas potencialidades ensejadas pelas técnicas multimídia. Nesse escopo, autores poderiam ser categorizados conforme sua habilidade mais ou menos aprimorada na percepção e exploração das oportunidades emergentes por meio das ferramentas multimídia (Chartier, 1998).

De fato, essa abordagem invertida pode revelar aspectos ocultos da relação entre forma e conteúdo, revelando classes de interpretação que frequentemente permanecem submersas em análises mais convencionais. A classificação de autores com base para lidar com as dinâmicas das técnicas multimídia não apenas reflete a crescente complexidade das expressões literárias na era digital.

No mundo interligado, é notório que os estudantes têm a necessidade de acessar e navegar através de diferentes suportes. Os professores/orientadores podem conduzir no uso mais consciente dos sites, acervos de livros e plataformas de leitura. No Plano Nacional de Educação tem como uma das prioridades melhorar a estrutura tecnológica das mídias com laboratórios (tablets e outros aparelhos coletivos). A internet instala novas configurações para a leitura, novas formas de escrita, novas dimensões da comunicação e novas possibilidades de interação social, oferecendo um novo tipo de leitor. Santaella, (2013).

Aqui, vale destacar que a pesquisa em vigência busca suscitar outras reflexões e contribuições teóricas sobre a importância do uso de suportes digitais na formação do leitor na perspectiva crítica e questionadora. Usar as redes seguindo padrões performativos significa que o sujeito ainda é controlado, todavia na internet tem uma gama de possibilidades para construir o conhecimento: plataformas de leituras nas quais os leitores interagem sobre determinadas obras, discutem sobre a temática e até associam com o que vivem. Portanto, os usuários das redes podem fazer o uso crítico da leitura em plataformas. No entanto, usar as redes de forma padronizada e sem questionamentos é manter as manipulações políticas e econômicas de poder.

O digital traz marcas de formação de um leitor mais questionador, quando o professor se torna um mediador crítico, possibilitando a formação de sujeitos mais autônomos e partícipes na sociedade. A maioria dos estudantes já apresentam aproximações e facilidades nesse tipo de leitura na tela, pois o estudante da escola pública que possui um aparelho móvel (celular), com conectividade em dados móveis, na escola ou rede aberta, pode acessar e ler um livro digital. Assim, para que a leitura seja, de fato emancipatória, é necessário que ocorra uma mudança de postura do leitor, ou seja, o seu contato com o livro (digital ou não) precisa gerar uma transformação na sua maneira de pensar e essa modificação de postura leva o sujeito a questionar os padrões e sistemas de controle e poder.

A partir das contribuições teóricas do filósofo russo Mikhail Bakhtin, analisaremos o papel do leitor nas práticas de leitura no contexto escolar, a fim de que possamos resgatar a postura responsiva e participante dos envolvidos no ato de ler, por entendermos que o ato de leitura está repleto de significados que não se esgotam entre a palavra escrita e o leitor. O encontro entre a palavra e o sujeito que lê estabelece uma experiência que pode modificar a concepção que ambos têm do mundo e das suas próprias existências (Carvalho, 2014, p. 13).

Diante das ideias apresentadas, observa-se a importância do papel do leitor na escola partindo para uma atitude mais participante e ativa e que a leitura vai além do significado; mas parte para uma experiência individual que gera um resultado na pessoa capaz de transformar a visão de mundo. Daí, nota-se um início de movimento que parte para mudança de postura e questionamento.

Nessa esteira, o ato de ensinar e aprender na cultura digital demandam cuidados e reflexões inerentes ao momento atual. Se o estudante for bem orientado para uma leitura emancipatória, o mesmo poderá fazer o uso de tecnologias para além de uma visão meramente instrumentalista. Tal fato, como já apresentado, ocorre somente a partir da atuação do professor, de forma criteriosa e crítica na formação do leitor decolonial. Esse contexto é marcado por sua característica disruptiva, em novas formas de comunicação, interação e compartilhamento do conhecimento.

Nesse sentido, Bakhtin (1993) ressalta que os enunciados e os discursos não possuem significados estáticos e universais, mas são construídos de forma contingente e variável, a depender dos diferentes contextos sociais e econômicos em que são produzidos e recebidos pelos interlocutores. Para tanto, o enunciado é compreendido

como uma unidade complexa e dinâmica, que envolve não apenas aspectos linguísticos, mas também culturais, históricos e ideológicos. A compreensão desse processo requer uma análise cuidadosa dos diversos fatores que influenciam a produção e a recepção dos enunciados em diferentes contextos sociais e históricos.

Segundo Frank (2021), a construção de conhecimento é um processo que envolve o encontro entre o signo e o compartilhamento social de valores culturais. Ele argumenta que a realidade social se manifesta na perspicácia do professor em identificar possíveis mudanças e implementá-las de maneira significativa. Para o autor, o papel da linguagem é fundamental na problematização das questões e a sua análise revela a dinâmica das relações sociais.

Soares (2009) aborda a relação entre leitura e democracia cultural, destacando a importância da promoção da leitura como um direito democrático e uma ferramenta para a inclusão social. Ela argumenta que a leitura deve ser vista como um direito fundamental de todos os cidadãos em uma sociedade democrática. Também enfatiza que a democratização do acesso à leitura é essencial para promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social, destacando que a leitura não é apenas uma habilidade individual, mas também uma prática cultural que reflete e influencia as dinâmicas sociais e políticas de uma comunidade, bem como promovendo a diversidade cultural e fortalecendo a democracia.

No entanto, Soares (2009), discute os desafios enfrentados na democratização da leitura, incluindo questões relacionadas ao acesso aos livros, à formação de mediadores de leitura e à promoção de práticas de leitura significativas em diferentes contextos sociais e culturais. A autora reitera sobre a importância de pesquisas e práticas educacionais que buscam compreender os processos de leitura e desenvolver estratégias eficazes para promover a leitura em diferentes contextos sociais e culturais.

Assim, é necessário educar criticamente, entendendo a linguagem como uma prática social que se relaciona com a cultura e as relações de poder. Frank (2021) ainda destaca a importância do papel do docente no processo de construção de conhecimento e de mudanças sociais e salienta que é preciso estar atento às manobras da linguagem que possibilitam a problematização das questões, buscando formas de educar de maneira crítica e reflexiva.

No âmbito da análise crítica, surge a proposta de adotar uma perspectiva reflexiva inversa, orientando-se desde as formas até os conteúdos que elas veiculam. Nesse contexto, é imperativo direcionar nossa atenção para a ampla diversidade de significados que estão imbuídos em um mesmo texto, à medida que este atravessa

modalidades distintas de transmissão. Nesse contexto, torna-se crucial explorar as sutis variações interpretativas que se intensificam quando uma obra é mantida a diferentes meios de comunicação.

De fato, essa abordagem invertida pode revelar aspectos ocultos da relação entre forma e conteúdo, revelando classes de interpretação que frequentemente permanecem submersas em análises mais convencionais. A classificação de autores com base em sua permitida para lidar com as dinâmicas das técnicas multimídia não apenas reflete a crescente complexidade das expressões literárias na era digital, mas também propõe uma nova lente pela qual os méritos autorais podem ser apreciados e contextualizados nos horizontes vindouros.

No cenário da cultura da conexão e da convergência Jenkins (2009) também destaca a importância de leituras críticas, reflexivas e interativas. Isso significa que os estudantes devem ser incentivados a questionar as ideias e valores que são transmitidos pela Literatura. O professor tem o papel de orientar nas leituras feitas para que, de fato, haja a reflexão sobre a condição do dominado e que este, por sua vez, passe a questionar as imposições sociais, econômicas, entre outras.

Para tanto, repensar as possibilidades e estratégias de leitura nas redes e formação do leitor digital como resistência de dominação e de caráter emancipatório na escola pública é emergencial. Se o estudante da escola pública não tem condições de comprar artefatos de leitura, agora ele pode acessar, utilizando a internet da unidade de ensino que faz parte e os aparelhos tecnológicos disponíveis, tanto dos laboratórios de informática, quanto de seu pertencimento, como dispositivos móveis.

Em consonância com as ponderações de Rodrigues (2019), a emergência das tecnologias contemporâneas e dos suportes digitais tem provocado desafios às convenções tradicionais de leitura e escrita, conferindo novas aberturas para a possibilidade de construção de leitores com maior perspicácia crítica e reflexiva.

Considerações

Nos fenômenos da cultura digital e formação do leitor digital, pode desvelar um sujeito mais resistente quanto às relações de poder instauradas nas redes e também se destaca a mudança de atitude por meio de leituras críticas e reflexivas. Isso significa que os estudantes devem ser incentivados a questionar as ideias e valores que são transmitidos pela Literatura.

O professor tem o papel orientador nas leituras realizadas em plataformas de leitura e acesso aos acervos de obras com temas que refletem contextos sociais

diversos e inclusivos. Assim, possibilitará a formação do leitor digital para que haja a reflexão a partir das narrativas. O leitor reflete sobre a condição do dominado e que este, por sua vez, passe a questionar as imposições sociais, econômicas, entre outras.

As metamorfoses intrínsecas ao tecido social, capazes de engendrar mudanças concretas e profundas, com criação de potencialidades, são, segundo Rodrigues (2019), articuladas sobretudo por meio de procedimentos reticulares, mediados pela conexão. Essa característica reticular, ou seja, a interconexão e interdependência das partes componentes, emerge como um elemento central no processo de transformação social induzido pelas Humanidades Digitais. A conectividade que as tecnologias contemporâneas proporcionam um terreno acolhedor para os novos padrões de interação, comunicação e colaboração, gerando sinergias que têm o potencial de reconfigurar as estruturas sociais preexistentes.

Portanto, a dinâmica das Humanidades Digitais transcende a mera integração de tecnologias na educação, introduzindo uma metamorfose mais profunda e sutil nos substratos mesmo do conhecimento e do aprendizado. Essa abordagem reconhece a conectividade como um dos pilares fundamentais da mudança social, e como as redes emergentes moldam a construção do conhecimento e a interação humana representam uma dimensão crucial no panorama educacional contemporâneo e nas evoluções sociais que podem ser geradas por essa intersecção.

Nesse contexto, Santaella (2022) enfatiza o valor do cultivo do pensamento e da formação intelectual entre os jovens a partir do hábito de leitura, promovendo a busca por informação em fontes seletivas e desenvolvendo práticas interpretativas. Para a autora, o mundo contemporâneo se caracteriza por uma complexidade avassaladora, o que nos impede de sucumbir à tentativa ilusória da inércia mental. Nesse sentido, o estudo da semiótica traz um olhar mais refinado e apurado, em relação à formação do leitor digital em contextos literários.

Referências

BAKHTIN, Michael. Questões de literatura e de estética - **A teoria do romance**. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos. Direito à Literatura**. 5ªed, Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A leitura na escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo**. 2014.

CHARTIER, Roger. **A aventura do Livro: do leitor ao navegador**. São Paulo. Editora UNESP, 1998.

ECO, Umberto. **Tratado geral de semiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FRANK, Helvio. A complexidade da linguagem e de seus usos: incitações a uma educação linguística crítica. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n. 43, p. 296- 308, 2021.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003. p. 39 –46.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

PEIRCE, Charles Sanders. 1939-1914. **Semiótica** [Tradução: José Teixeira Coelho Neto]. – 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidades, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2015.

RODRIGUES, Olira Saraiva. **Multitecas de estantes a instantes**. Editora UEG (Universidade Estadual do estado de Goiás). Anápolis, 2019.

RODRIGUES, Olira Saraiva. Biblio/mídia/multi(tec)as: sucedâneas, limítrofes ou amálgamas? **Revista de Letras**, v. 23, 2021, p. 53-73. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/12566/8388> Acesso em: 10 jun. 2024.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Editora Três Passos, 1983.

SANTAELLA, Lucia. Os algoritmos sonham por nós. Entrevista concedida a Marcelo Barcelos. **Estudos em Jornalismo e Mídia** - v. 19, n. 2, jul./dez. 2022.

SANTOS, Rayane Beatriz. SILVA, Maria Clara da. SOUZA, Andrey Lopes de Souza. A fanfic e o spirit fanfic: Algumas considerações sobre relações sociais, internet e potencialidade de uso das fanfics como recurso pedagógico. **Ensino em Revista**. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

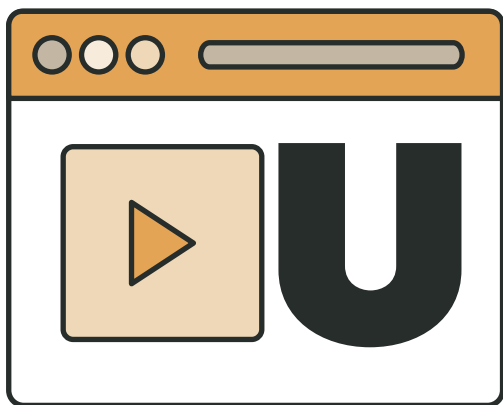
ZILBERMAN, Regina. Que literatura para os estudantes do ensino médio? O eclipse da literatura. In: In: **Leitores e leituras na contemporaneidade**. Andrea Saad Hossne Patrícia Trindade Nakagome (Organizadoras). Araraquara Letraria: p. 11-26, 2018.

**A sala de aula e os (i)materiais
didáticos: uma análise da
presença de Big Techs na
educação formal**

CAPITULO VIII

Beatriz Beraldo
Carina Ochi Flexor
Álison José Teotonio





m episódio, protagonizado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) do Governo do Estado de São Paulo, motivou a escrita deste artigo em razão de ter sido capaz de tensionar questões do interesse de nossas investigações nos eixos da comunicação, plataformação

da educação e, ainda, da desmaterialização da cultura.

Em 2023, a SEE-SP apresentou uma proposta para o ensino fundamental 2 (6º ao 9º ano) e ensino médio, na qual previa a substituição dos livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), - política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação (MEC), por um material digital desenvolvido pela própria SEE. O caso repercutiu nos principais veículos de imprensa e gerou debates que apontavam para diversas questões inerentes a uma decisão como essa, tais como: os estudantes teriam acesso garantido ao material didático, uma vez que haveria a necessidade de acesso à internet para tal? Para além da questão do acesso, os professores estariam preparados para trabalhar com o material inteiramente digital? Como essa iniciativa se inscreve em tempos em que se discute a proibição do uso de telas por crianças e adolescentes no ambiente da escola e fora dela? De que maneira a SEE poderia garantir a isenção na avaliação da qualidade do material, uma vez que foi desenvolvido por ela própria? Quais as consequências para o Estado – e para os estudantes –, uma vez que além de não usar o material indicado pelo Ministério da Educação, a secretaria tinha o suporte de Big-Techs para a hospedagem do conteúdo? Essas e tantas outras questões não ganharam respostas suficientes e, em meio à polêmica, o governo de São Paulo voltou atrás, após decisão da justiça do Estado, voltando a integrar o PNLD e, por consequência, adotando os livros didáticos impressos.

Assim, compreendendo a inevitabilidade da discussão a respeito da introdução de metodologias híbridas e materiais/recursos digitais em sala de aula e, ainda, a emergência de uma educação voltadas para as mídias, este artigo tem como objetivo central problematizar a imposição de materiais digitais voltados para o ensino formal, presentes na proposta paulista, a partir do entendimento do conceito de plataforma e suas implicações na área da educação pública. Nesse contexto, o artigo buscou contribuir com o debate a respeito da presença das tecnologias digitais – e das *Big Techs* – no campo educacional, lançando luz aos impactos que decisões como essa geram não apenas na formação dos nossos jovens como, sobretudo, tensionam o âmbito das políticas públicas sociais e o Estado democrático.

A proposta metodológica do artigo se assenta a partir de uma perspectiva dedutiva, em uma pesquisa de caráter qualitativo com aporte documental e bibliográfico. Em uma primeira etapa, foram reunidas informações sobre o episódio definido como ponto de partida para a análise. Posteriormente, investindo em uma abordagem qualitativa, formatou-se uma fundamentação teórica alicerçada por autores do campo das ciências sociais que versam, principalmente, sobre os estudos de mídia (McLuhan, 1964; Santaella, 2013), da desmaterialização da cultura (Han, 2022) e da plataforma da sociedade/educação (Van Dijck et al, 2018; Cesarino, 2022). Finalmente, a análise do caso paulista se deu a partir do procedimento teórico-metodológico proposto por Van Dijk et al (2020), observando as três dimensões da plataforma, a saber: infraestrutura de dados, mercados, e governança.

Importa, ainda, ressaltar que a escolha da observação do caso específico de São Paulo se justifica em razão do Estado possuir a maior rede de ensino do País, com cerca de 5 milhões de alunos, representando 15% do PNLD¹. Além disso, a decisão de não aderir ao PNLD foi inédita e significaria abrir mão de R\$ 120 milhões investidos nos livros didáticos direcionados para o Estado e, por isso, a decisão foi alvo de investigação pelo Ministério Público de São Paulo (MP-SP)².

Essa questão, notadamente, assevera a relevância do caso e aquece as discussões, não apenas pelo desperdício orçamentário, como também por tensionar discussões no entorno de políticas públicas frente ao contexto da cultura digital que,

¹ Informação disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2023/08/02/sp-decide-trocar-livros-oferecidos-de-graca-pelo-mec-por-material-digital.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 23/04/2024.

² Informação disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/ministerio-publico-vai-investigar-decisao-do-governo-tarcisio-de-usar-so-livro-digital-nas-escolas.shtml>. Acesso em 23/04/2024.

mais além, impõe emergencialmente um plano de capacitação docente e uma educação voltada para as mídias.

Educação formal e tecnologias

Em um dos seus muitos textos que hoje soam como premonitórios, Marshall McLuhan, estudioso das mídias, observa que a televisão foi capaz de reorganizar a nossa percepção sensível. A partir dessa mudança na nossa vida sensorial e em nossos processos mentais, o autor infere que a educação foi, então, fatalmente afetada pela experiência da TV. A aprendizagem linear e “quente” do livro, cedeu espaço para o universo disperso e verbivocovisual dos impulsos elétricos televisivos. No entanto, McLuhan não deixou de alertar também que: “(...) simplesmente transferir a atual sala de aulas para a TV seria como colocar o cinema na TV. O resultado seria um híbrido, que não é nem uma coisa nem outra” (McLuhan, 1964, p. 372). Atualizando a discussão proposta por McLuhan, gostaríamos de argumentar que a ideia de eliminar os livros didáticos, trazendo como substituição o material digital, apresenta semelhante caráter, isto é, acaba não apenas por descaracterizar as oportunidades fornecidas à educação formal pelo ambiente digital, como também assevera a desconformidade do ambiente escolar com as distintas realidades dos estudantes – configurando-se, portanto, em um híbrido que não atende nem aos propósitos da educação formal, nem aos da educação midiática.

Embora linguisticamente próximas, às palavras “plataforma” e “plataformização”, são atribuídos diferentes significados. É importante, para a abordagem que vamos apresentar, saber diferenciá-los. Assim, o termo plataforma pode ser definido como

(...) infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam a interação personalizada entre usuários finais e complementadores, organizadas por meio de coleta sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados (Van Dijck et al., 2020, p. 04).

Já o conceito de plataformização visa dar conta do *processo* de intervenção dessas infraestruturas sociotécnicas, com seus modelos econômicos e instrumentos de governança próprios nas diversas áreas da sociedade (Van Dijck; Poell, 2018). Observando-se especificamente a plataformização da educação, notadamente, percebe-se a interpenetração de infraestruturas que antes servem a interesses comerciais assentados em uma lógica do capitalismo de dados e do neoliberalismo.

Embora estejamos falando de jovens da *geração Z* e *geração Alfa* que, a priori, nasceram no contexto da cultura digital, importa reconhecer que, ainda que aqueles que estão imersos no contexto das tecnologias digitais possam apresentar uma maior facilidade no uso desses artefatos (Bueno; Galle, 2022), é equivocado tratá-los como “nativos digitais”. É justamente em razão do fato de que *ninguém nasce sabendo* que a educação em ambiente escolar possui, por princípio, a missão de apresentar a cultura histórica para os indivíduos de uma sociedade. Sendo assim, vejamos: se é verdade que uma criança exposta à televisão antes da vida escolar terá dificuldades de reorganizar a sua capacidade imaginativa (McLuhan, 1964) para atender aos estímulos síncronos da sala de aula tradicional, é também possível afirmar que uma criança exposta a um *smartphone* (e tantas outras telas) antes da vida escolar, não encontrará, em sua experiência transmidiática, compatibilidade com as formas de educação de transmissão linear-tradicional. Isto implica em dizer que a introdução de metodologias digitais em sala de aula é algo inexorável. No entanto, e de outro modo, redundaria também em perceber que tal mudança não se dará por meio da arbitrariedade da agenda de um governo e pela imposição de plataformas formatadas com um pensamento neoliberal, mas pelo reconhecimento e bom uso das habilidades e competências transmidiáticas já experimentadas pelos estudantes antes mesmo do seu ingresso na vida escolar (Scolari, 2018).

Outro aspecto que nos interessa discutir, tendo como referência a digitalização do material didático, é o conceito de imaterialidade (Felinto, Müller e Maia, 2016) ou de “não-coisa”, como pensado por Byung-Chul-Han (2022). O pensamento que aqui se impõe diz respeito à substituição da posse do livro impresso para a noção de acesso, imposta pelo conteúdo digital (Santaella, 2013). Para Han (2022, p. 38), “um *e-book* não é uma coisa, mas uma informação. Mesmo que se o tenha, não é uma posse, mas um *acesso*”.

Nesse contexto, o acesso seria feito através do uso de plataformas e redes sociotécnicas e, desse modo, a secretaria de educação abre discussões acerca da plataformização da educação (Van Dijk; Poell, 2018), uma vez que todo o material

³ A SEE-SP faz uso da nuvem Microsoft Azure. Informação disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/Inicio/MidiasCMSP#> Acesso em 23/04/2024.

⁴ O Observatório da Educação Viglada, a partir de uma iniciativa da Educação Aberta, tem como objetivo coletar e divulgar informações sobre a plataformização da educação pública no Brasil e na América do Sul e incentivar um debate na sociedade em relação aos seus impactos sociais e educacionais. Acesso em: <https://educacaovigliada.org.br/pt/sobre.html>

didático digital, embora tenha sido elaborado por profissionais de Estado, foi disponibilizado em uma plataforma da empresa Microsoft³, impondo, desta forma, efeitos sobre o currículo, sobre a organização do trabalho pedagógico e, ainda, sobre o trabalho docente, ampliando o controle e a vigilância. Assim como evidenciado pelo Observatório da Educação Vigida⁴, na esteira da fetichização acerca das inovações tecnológicas, tal movimento, associado a ações pragmáticas e utilitárias e de perspectiva neotecnicista, atribui ao aparato tecnológico a melhoria dos processos educacionais, e adota de maneira irrefletida instrumentos digitais que operam pela via do controle e da padronização, sem avaliar o substrato político e ideológico (Barbosa; Alves, 2023). Importa pensar que, diante da necessidade de cadastro para acessar tais plataformas, os dados pessoais de alunos e professores ficariam à disposição da *Big-Tech*, e como sabemos:

(...) toda interação e presença que emerge ou é desenvolvida através das redes sociotécnicas deixam rastros de informação que podem ser facilmente capturados, recuperados, armazenados e analisados. Assim, a produção de arquivo – os bancos de dados – é não só o padrão, mas a condição própria de funcionamento das plataformas, em uma nova dinâmica de acumulação da economia digital (Faltay Filho, 2019, p. 3).

Assim, retornando à noção de não-coisa, a desmaterialização das coisas, a partir da digitalização da cultura, levou Flusser (2007) a afirmar que todas as coisas possuem informações e, nesse sentido, a própria ciência fez dos sujeitos coisas, ou seja, mensuráveis, quantificáveis e facilmente manipulados. Trata-se, portanto, no caso, da transformação dos discentes e docentes, implicados na proposta, em indivíduos “dividuais”, como pensado por Deleuze, que “substitui o corpo individual (...) [pela] matéria “dividual” a ser controlada” (Deleuze, 2000, p. 4).

As três dimensões da plataformização no caso de SP

Para a análise do caso de São Paulo, elegemos como procedimento teórico-metodológico os aportes de Van Dijck *et al* (2020, p. 06) que orientam as três dimensões que, segundo os autores, são “como processos interativos que envolvem uma ampla variedade de atores, mas que também são estruturados por relações de poder fundamentalmente desiguais”. São elas, respectivamente: infraestrutura de dados, mercados e governança.

A *infraestrutura de dados* diz respeito às “(...) maneiras pelas quais as plataformas digitais transformam em dados práticas e processos que historicamente escaparam à quantificação” (Van Dijck et al., 2020, p. 06). Essa é uma tendência que move mercados. Como resultado temos a influência dos mercados, ou seja, os dados dos usuários tornaram-se uma moeda valiosa para o negócio empresarial. Todo esse processo de extração e vendas de dados encaminha para a preocupação com a *governança*, afinal, nesse contexto, “(...) estamos sempre vulneráveis a algum grau de olhar de vigilância” (Cheney-Lippold, 2011, p. 177).

O acesso e o armazenamento de dados, expostos anteriormente, são alguns dos aspectos que evidenciam a possibilidade de lermos o processo de *dataficação* a partir da plataformização da educação como um instrumento de controle socio-cultural tanto por governos quanto pelas *Big Techs*. Importa, ainda, destacar que a *dataficação* também está presente na decisão de desmaterializar os materiais didáticos. Argumenta-se aqui que um livro didático impresso passou, necessariamente, por etapas de revisão, diagramação e edição e, ainda, circula e é visto por pais e educadores, além é claro, dos próprios estudantes. Isto é, há, necessariamente, muita agência humana na construção e distribuição desses conteúdos. De outro modo, como nos lembra Letícia Cesarino,

Os ambientes das novas mídias são construídos a partir de um pressuposto inverso àquele que orienta a normatividade e o senso comum na modernidade liberal: o usuário humano não é o agente, mas o ambiente, para a agência de sistemas não humanos. É assim que se estruturam não apenas as arquiteturas cibernéticas das plataformas mas a própria lógica econômica que orienta o mainstream da indústria tech. Parte da força política desses agentes não humanos – bem como dos agentes humanos que deles se aproveitam – advém, como em outros casos, da invisibilidade desses pressupostos (Cesarino, 2022, p. 89).

Ainda que de forma não pretendida, por meio da plataformização da educação, o governador de São Paulo teria em mãos um instrumento importante de poder político, dominando os dados da população em idade escolar - e de seus pais e responsáveis - do estado mais populoso do país. De todo modo, é necessário reconhecer que ainda que a *dataficação* seja inescapável ao contexto de plataformização da educação, não é possível sugerir que o intuito do projeto da SEE-SP estaria diretamente ligado ao aspecto de *mercantilização*, isto é, à venda desses dados. No

entanto, João Paulo Magalhães (2022, np), consultor em Engenharia de Software e professor do CESAR School, ressalta que “(...) ainda que os dados coletados não sejam usados imediatamente para as estratégias e processos (...) [as instituições] têm a possibilidade de armazená-los e depois decidir mais adiante como serão utilizados” (Magalhães, 2022, np), não sendo possível, portanto, descartar completamente essa hipótese.

A situação pode se revelar ainda mais grave pois, nos ambientes virtuais, os estudantes não ficam apenas reféns das diretrizes das *Big Techs* para o aprendizado, nos termos de uma outra forma de *mercantilização* privada da educação pública. Os alunos podem, também, nesse contexto, ser expostos a conteúdos selecionados com fins de propaganda política e/ou de propagação de ideologias específicas. Isso porque, conforme o projeto da SEE-SP, todo o material disponibilizado, em substituição aos ofertados pelo PNDL, seria desenvolvido pela própria secretaria. A opção por esse material específico, em plena crise dos sistemas peritos tradicionais (Cesarino, 2022), abre margem para a preocupação não apenas com a forma mas também com o conteúdo que seria trabalhado no âmbito escolar. Letícia Cesarino ressalta que o motivo pelo qual as mídias digitais são tão centrais nas sociedades contemporâneas é precisamente o fato de que “(...) como não existe relação não mediada com o real, quem controla essas mediações controla o próprio acesso das pessoas ao real” (Cesarino, 2022, p. 61). Assim, parece fazer sentido questionar as razões pelas quais a secretaria de um governo estadual decidiu, de forma abrupta e arbitrária, eliminar todo o material didático impresso das salas de aula. É público e notório que, em São Paulo, o governo de Tarcísio de Freitas (Republicanos), aliado do ex-presidente Jair Bolsonaro (PL), faz oposição sistemática ao governo federal, agora sob o comando de Luís Inácio Lula da Silva (PT) que, por sua vez, é o responsável pelo PNLD através do Ministério da Educação.

Vale a pena lembrar que não foram poucos os exemplos de discursos anticiência e conspiratórios que vicejaram no ambiente digital durante a pandemia de COVID-19. Podemos recordar que, de forma heróica, atribui-se à ambiência digital a responsabilidade por não termos dado o ano de 2020 como “perdido” e, diante o “novo normal”, cristalizou-se a ideia de que é possível substituir irrestritamente a sala de aula física por uma sala virtual. Esse entendimento foi aguçado pelas novas plataformas de educação à distância, nas quais nos cadastramos naquele momento de crise. Com nenhum ou pouquíssimo (e, de todo modo, insuficiente) treinamento, professores passaram a conduzir suas aulas da forma que era possível para evitar o contágio do vírus, isto é, virtualmente. Como resultado dessa entrada das novas

mídias na educação brasileira podemos citar os dados expressivos de uma recente pesquisa: Passados 3 anos do início da pandemia, em 2023, segundo o Censo da Educação Superior divulgado pelo MEC⁵, o Brasil registrou 4,9 milhões de novos alunos no ensino superior, deste total, 3.314.402 (66,4%) são de matrículas na modalidade a distância (EAD) e 1.679.590 (33,6%). A tendência é que o número de matrículas para a modalidade à distância já supere a presencial, em números totais de matriculados, no próximo Censo (2024) - fenômeno que já ocorre nos cursos de formação de professores, já que 67% dos matriculados em licenciaturas estão em cursos à distância.

A problemática que já chama a atenção no Ensino Superior ganha outra densidade quando apontada para os Ensino Fundamental e Médio. É claro que há bastante diferença entre o ensino à distância e a proposta de digitalização do material didático das aulas que, no estado de São Paulo, seguiriam sendo presenciais. O ponto em comum entre os regimes EAD e plataformização da educação presencial, no entanto, pode ser resumido em duas palavras em inglês: Big Techs. É nesse aspecto que entra em cena a dimensão da governança.

Robert Cheney-Lippold (2011), ao expandir o pensamento foucaultiano no contexto da plataformização, introduz seu conceito de “biopolítica suave”, no qual a governança dos algoritmos se transforma em uma forma de controle que não apenas regula comportamentos, mas também categoriza, por requisito de similaridade, as práticas de consumo e os dados pessoais de maneira sistemática, a fim de projetar identidades *dataficadas* dos usuários, enquadrando-os por aspectos geográficos, demográficos e psicográficos (Cheney-Lippold, 2011). Nesse sentido, “(...) assim como as estatísticas permitiram o governo das populações na análise da segurança de Foucault, os algoritmos operam como instrumentos de governo que direcionam fluxos de informações e as práticas dos usuários (...)” (Bucher; Helmond, 2018, p. 37). Por outras palavras, os algoritmos são tecnologias sofisticadas de controle “(...) que introduzem microfísicas de poder que têm efeitos singulares na forma como o poder opera” (Araújo, 2023, p. 484), fazendo-se necessário impor uma “literacia algorítmica como resposta pedagógica aos efeitos da plataformização”, completa o autor.

No caso da proposta da SEE-SP, sabemos que os materiais digitais seriam disponibilizados em plataformas da empresa *Microsoft*. Merece atenção o fato de que

⁵ Informação disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023#:~:text=Houve%20mais%20de%204%2C9,%25%20\(1.679.590\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023#:~:text=Houve%20mais%20de%204%2C9,%25%20(1.679.590).). Acesso em 24/01/2025.

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mecplace/solucoes/parcerias/microsoft>

essa prática, de se valer das *Big Techs* para distribuição e armazenamento de conteúdos didáticos, já é uma realidade em diversas escolas e universidades públicas e privadas no país. Segundo informação disponibilizada pelo próprio Ministério da Educação⁶, o governo federal possui uma parceria com a Microsoft que disponibiliza o Office 365 Educacional A1 (versão nuvem) para “(...) alunos, professores, coordenadores, diretores e gestores das redes de ensino estadual, municipal, distrital e federal” (MEC, 2025, np.).

Nesse sentido, podemos inferir que a dimensão da *governança* atinge instituições de poder construídas historicamente e pode, em última análise, ameaçar a soberania nacional. À medida que as empresas de plataformas passam a prestar serviços os quais o Estado alega não conseguir desenvolver, ocorre uma inversão de papéis: o Estado deixa de ser um mantenedor público e passa a ser um mero contratante de serviços dessas plataformas (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2022). O Brasil demonstra perder o domínio do controle de governança de sua própria população e informações, em contraste com as grandes empresas de tecnologia que adquirem poder de governança sobre o Estado. Exemplos práticos sobre este fato podem ser verificados, no que tange à autonomia científica e à infraestrutura tecnológica de suporte ao ensino. O Observatório Educação Vigia da tem mapeado, no Brasil e na restante América do Sul, o crescimento na oferta de serviços e softwares informacionais às instituições públicas de ensino de forma ‘gratuita’ pelas maiores empresas de tecnologia de dados do mundo - representados pelo acrônimo GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft), o que implica alertar que essas *Big Techs* tem acesso a uma quantidade volumosa de dados sensíveis de instituições públicas:

(...) desde dados pessoais de alunos (incluindo crianças e adolescentes), professores e funcionários, dados comportamentais extraídos de aplicativos educacionais, dados de rendimento escolar dos alunos e professores — até dados de comunicação institucional e de pesquisa (Observatório da Educação Vigia da, 2024, n.p.).

O Observatório da Educação Vigia da destaca também que pouco sabemos sobre os modelos de negócio dessas plataformas. Essa assimetria também ocorre no uso de sistemas de videoconferência comerciais - Google Meets, Zoom e Microsoft Teams - como recurso de apoio escolar, desde a pandemia do COVID-19, acarretando o mesmo tipo de preocupação relatado no caso das universidades sulamericanas.

Constata-se que, no mundo contemporâneo, as pessoas que detêm as maiores fortunas não são mais os magnatas do petróleo ou os grandes industriais, como no século XX. Na lista dos homens mais ricos do planeta, atualmente, figuram no topo Elon Musk, Bill Gates e Mark Zuckerberg, todos proprietários de plataformas digitais. Este parece ser um sinal bem claro da articulação perigosa entre as dimensões de *dataficação*, *mercantilização* e *governança* no regime atual do capitalismo de dados.

Considerações finais

Este artigo partiu da inquietação percebida na observação da proposta de substituição do material didático tradicional fornecido pelo PNDL por material inteiramente digital, feita pela SEE-SP. Compreendendo que a iniciativa se deu em um contexto no qual a presença dos dispositivos tecnológicos-digitais está cada vez mais latente em nosso dia-a-dia (sobretudo após o isolamento social exigido durante a pandemia de COVID-19), procuramos iluminar, a partir de referenciais teóricos, as questões que emergem de um programa de governo no interior da política educacional.

Assim, embora as plataformas sejam hoje realidades inexoráveis e despontam como soluções para melhorias nos processos de administração dos recursos e comunicação escolar, assim como de ensino e aprendizagem (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2022), a terceirização de serviços a empresas privadas pode tornar a escola cada vez mais dependente de tecnologias fechadas e estrangeiras. Em poucas palavras: a posse do livro impresso e gratuitamente distribuído pelo MEC é um recurso educacional democrático; já o acesso às plataformas “imateriais” e geridas por entidades privadas, não o pode ser, pois mesmo que o Estado arque com as despesas da plataforma, ainda há o ônus de se pagar pelo serviço de internet - sem, ainda, mencionar todos os mecanismos de vigilância e controle aqui implicados.

Apesar de todo esse cenário, sem dúvida, conforme afirma Sibilia (2012), será preciso um esforço para inventar um dispositivo capaz de fazer com que as paredes corroídas e cada vez mais infiltradas das escolas voltem a significar algo, redefinindo-as como espaços de encontro e diálogos, de produção de sentido e do sentir, vazando sentido para as vidas que as habitam.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Willian. Educando para os algoritmos: lógicas da subjetivação a partir da plataformação da vida. In: BRITES, L. et al. **Estratégias biopolíticas do hoje e a produção de sujeitos**: interfaces entre tecnologias na educação e na saúde. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 482-502. Disponível em: < <https://www.pimentacultural.com/livro/estrategias-biopoliticas/> >. Acesso em 17 nov. 2024.
- BARBOSA, R.; ALVES, N.. “A Reforma do Ensino Médio e a Plataformação da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos”. In: **e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, 2023.
- BUCHER, Taina; HELMOND, Anne. The affordances of social media platforms. In: BURGESS, Jean; MARWICK, Alice; POELL, Thomas. **The SAGE Handbook of Social Media**. London: Sage, 2018. p. 233-253.
- CESARINO, Letícia. **O mundo do avesso**: verdade e política na era digital. Ubu Editora: São Paulo, 2022.
- CHENEY-LIPPOLD, J. A new algorithmic identity: Soft biopolitics and the modulation of control. In: **Theory, culture & society**, v. 28, n. 6, p. 164-181, 2011.
- DELEUZE, G. “Post scriptum sobre as sociedades de controle”. In: **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- FALTAY FILHO, P. “Sujeitos algorítmicos, subjetividades paranoicas: capitalismo de dados, influência, (in)dividualidades”. In: **Anais do XXVIII Encontro Anual da Compós**. Porto Alegre: PUCRS, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3if54ic>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- FELINTO, E.; MÜLLER, A.; MAIA, A. (orgs.). **A vida secreta dos objetos**. Rio de Janeiro: Azougue, 2016.
- FLUSSER, V. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. Organizado por Rafael Cardoso. Tradução de Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- HAN, B.-C. **Não-coisas**: reviravoltas no mundo da vida. Petrópolis: Vozes, 2022.
- MCLUHAN, M.. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados:** problemas e conceitos. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

POELL, T.; NIEBORG, D.; VAN DIJCK, J. **Plataformização** (Platformisation, 2019 – tradução: Rafael Grohmann). Revista Fronteiras – estudos midiáticos 22(1):2-10 janeiro/abril 2020. Unisinos – DOI: 10.4013/fem.2020.221.01.

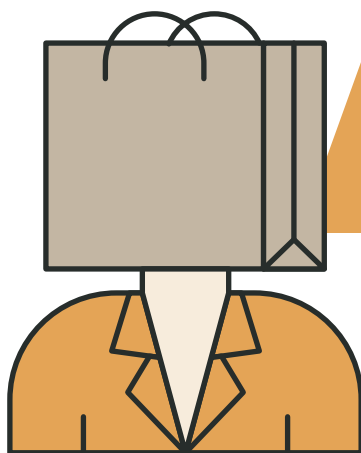
SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012

SCOLARI, C. et al. **Transmedia literacy in the new media ecology:** Teens' transmedia skills and informal learning strategies. 2018. Disponível em: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_en.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

VANDIJCK, J.; POELL, T. "Social media platforms and education". In: Burgess, Jean; Marwick, Alice; Poell, Thomas (Ed.). **The SAGE Handbook of Social Media**. S.l.: SAGE Publications, 2018.

SO BRE AS



Autoras e Autores

Álisson José Teotonio é bacharel em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade de Brasília. Atuou como pesquisador bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UnB), desenvolvendo atividade de pesquisa e extensão no projeto Letramento Transmídia, Práticas Comunicacionais e as Realidades Brasileiras. E-mail: alissonttn@gmail.com

Bárbara Janiques de Carvalho é doutoranda em Ciências da Comunicação pela Universidade de Coimbra | UC (Coimbra – Portugal) e pelo Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa | CICS.NOVA (Lisboa – Portugal). Mestra em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho | UMINHO (Braga – Portugal). Bolsista de investigação da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT - Portugal). Pesquisadora integrante da RECREA - Rede de Pesquisa em Comunicação, Infâncias e Adolescências e da ECREA - European Communication Research and Education Association. Organizadora do livro Infâncias, Juventudes e debates emergentes em Comunicação (2020). Sua investigação tem foco na socialização de crianças e adolescentes em redes sociais digitais, cultura do consumo, literacia midiática e questões de gênero. E-mail: bjaniques@gmail.com

Bianca Becker é doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Faculdade de Educação (FACED) - Departamento de Educação I - Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos Desenvolvimentais, Educação e Culturas Contemporâneas - PRODECC. Pesquisadora dos grupos de pesquisa Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas e Digitais - EDUTEC e Brincadeiras e Contextos Culturais. Atua nas áreas de Processos Desenvolvimentais; Culturas Lúdicas Contemporâneas; Infância, Adolescência e Cultura de Pares; Educação, Tecnologias e Contemporaneidade. Membro do GT "Brinquedo, Aprendizagem e Saúde" da ANPEPP. E-mail: biancabecker@gmail.com

Brenda Guedes é pesquisadora Pós-Doc no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará (PPGCOM-UFC). Doutora e Mestra em Comunicação pelo PPGCOM da Universidade Federal de Pernambuco, com experiência sanduíche junto à Universitat Pompeu Fabra, em Barcelona (Espanha). Graduada em Comunicação - Publicidade e Propaganda, pela Universidade de Fortaleza. Organizadora dos livros “Crianças, Adolescentes e Jovens: riscos e oportunidades na Cultura Digital” (2024); “Infância, Mídia e Consumo” (2024); “Infâncias, Juventudes e debates emergentes em Comunicação” (2020); “Comunicação e Infância” (2017) e “Culturas Infantis do Consumo” (2014). Autora no livro “Publicidade e Consumo: Entretenimento, Infância e Mídias Sociais” (2016). Integrante da equipe de coordenação do LabGRIM - Laboratório de Pesquisa da relação Infância, Juventude e Mídia (UFC). Cofundadora da RECRIA - Rede de Pesquisa em Comunicação, Infâncias e Adolescências. Consultora UNESCO vinculada ao projeto “Crianças, Adolescentes e Telas: Guia sobre Usos de Dispositivos Digitais” (2024-2025). Membro do Comitê Consultivo do Observatório da Publicidade de Alimentos, do IDEC. Mãe de duas crianças. E-mail: blguedes@gmail.com

.....

Fabício de Souza é professor Associado IV no Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Manitoba – Canadá (2015-2) e no Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento – São Paulo (2016-1). Líder do grupo de pesquisa Análises Comportamentais e Práticas Culturais (ACPC). Pesquisador nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e de Psicologia da Aprendizagem. Interesse de pesquisa voltado para os estudos dos processos evolutivos, funcionais e de aprendizagem presentes nas interações sociais de crianças e adolescentes. Os principais trabalhos publicados versam sobre Etologia e ludicidade, Análise do Comportamento e práticas culturais. Membro do GT "Brinquedo, Aprendizagem e Saúde" da ANPEPP. E-mail: fabricius.souza@gmail.com

.....

Ilka Dias Bichara possui mestrado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1989) e doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1994). Atualmente é professor titular da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Etologia e Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista, atuando principalmente nos seguintes temas: brincadeiras e contex-

tos culturais, cultura lúdica, tecnologias digitais, interações e amizades em crianças gêmeas e não gêmeas. Coordena o grupo de pesquisa Brincadeiras e Contextos Culturais no PPGPSI/UFBA e é coordenadora do GT "Brinquedo, aprendizagem e Saúde" da ANPEPP. E-mail: ilkadb@ufba.br

.....

Lucas Jansen é professor dos cursos de Publicidade e Jornalismo da Estácio Brasília. Doutorando e Mestre em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília (PPG/COM-UnB). Membro associado dos Grupos de Pesquisa CNPq "Madalenas em Ação: estudos feministas e de gênero em comunicação" e "Consumo e Cultura Material". Bacharel em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem interesse em questões relacionadas aos estudos de publicidade e propaganda; *outvertising* (publicidade fora do armário); identidades de gêneros e sexualidades; e direitos da comunicação e da comunidade LGBTI+. <http://lattes.cnpq.br/3254160265073055>. orcid.org/0000-0003-4110-8117. E-mail: lucaslimajansen94@gmail.com

.....

Renata Othon é publicitária e jornalista com Mestrado e Doutorado em Estudos da Mídia (PPgEM/UFRN), com estágio doutoral na Universidade NOVA de Lisboa (PDSE/CAPEs). Professora da Faculdade de Comunicação (FAC), Departamento de Audiovisuais e Publicidade (DAP), na Universidade de Brasília (UnB). Foi coordenadora do Curso de Publicidade e Propaganda do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP) (2021-2023). Pesquisadora na RECRIA - Rede de Pesquisa em Comunicação, Infâncias e Adolescências, e na Rede de Pesquisa em Narrativas Midiáticas e Práticas Sociais pelo Projeto Letransmídia (UnB/UFAL/UFES/UFBA/UEG). Autora do livro "Infância Conectada: contextos, práticas e sentidos de crianças nas redes sociais online" (2021). E-mail: renata.othon@hotmail.com

.....

Renata Monteiro Soares é doutoranda no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília; Mestre em Inovação, Comunicação e Economia Criativa pela Universidade Católica de Brasília (UCB); Especialista em Marketing de Serviços pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM); Bacharel em Comunicação Social/ Relações Públicas, pelo Centro Universitário de Brasília (UniCeub) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (Unip). Servidora

e pesquisadora em Comunicação e Inovação, no Instituto Federal de Brasília (IFB), tem reforçado a parceria em educação midiática com a Faculdade de Comunicação da UnB. Atualmente participa dos grupos de pesquisa CNPq: “Comunicação Comunitária” e “Letramento Transmídia”. Nos últimos anos, atuou no relacionamento com a imprensa pelo Instituto em projetos que se destacaram no: Canal Futura, TV Brasil, TV Justiça, TV Senado, Rede Globo, Rede Record, Jornal Correio Braziliense e Portal Metrópoles. <http://lattes.cnpq.br/2243953998801364>. E-mail: renata.soares@ifb.edu.br

.....

Renata Tomaz é jornalista com mestrado e doutorado em Comunicação e Cultura (ECO/UFRJ). É professora adjunta e coordenadora do curso de graduação na Escola de Comunicação, Mídia e Informação da Fundação Getulio Vargas (FGV ECMI), onde integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Sociedade e Cultura Digital. É também professora do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC/UFF). Cofundadora da Rede de Pesquisas em Comunicação, Infâncias e Adolescências (Recria). Autora do livro “O que você vai ser antes de crescer? Youtubers, celebridades e infância. Investiga as relações entre mídia, processos de socialização de crianças e cultura digital. Entre seus interesses de pesquisa estão as mídias sociais e a governança na internet. E-mail: renata.tomaz@fgv.br

.....

Suzana Pereira Lopes Muniz é graduada em Letras Português/Literatura na Universidade Salgado de Oliveira. Pós-Graduada Lato Sensu em Educação Inclusiva (FABEC). Estudante na Pós-Graduação Strictu Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG. Professora na escola Interamérica e na rede estadual de Educação do Estado de Goiás – Colégio Estadual Polivalente Prof. Goiany Prates. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Letramentos, Cultura, Conectividade e Educação (LECCE / CNPq). E-mail: mestresuzanainter@gmail.com

.....

Sobre as/os organizadoras/es

Beatriz Beraldo Batista é docente da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília - FAC/UnB. Doutora em Comunicação Social pela PUC-Rio e Mestre em Comunicação e Práticas de Consumo pela ESPM-SP. Membro do Grupo de Pesquisa LAC - Laboratório de Antropologia do Consumo: comunicação, tempo presente e história cultural da PUC-Rio, realiza pesquisas na área de comunicação com ênfase em publicidade, consumo e protagonismo feminino. **E-mail:** beatriz.beraldo@fac.unb.br

Carina Ochi Flexor é docente da Faculdade de Comunicação, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade de Brasília (UnB). Doutora e mestre em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro do Grupo de Pesquisa MediaLab – Grupo de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação em Mídias Interativas, do MediaLab – Laboratório de Pesquisa em Arte Computacional e da Rede de Pesquisa em Narrativas Midiáticas e Práticas Sociais. **E-mail:** carina.flexor@fac.unb.br



Olira Saraiva é pós-doutora pelo Departamento de Ciências da Comunicação e da Informação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto em Portugal (FLUP). Pós-doutora em Estudos Culturais pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Faculdade de Letras (UFRJ). Doutora em Arte e Cultura Visual (UFG). Mestra em Educação (PUC-Goiás). Graduada em Letras (UEG). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT/UEG). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Letramentos, Cultura, Conectividade e Educação (LECCE / CNPq). E-mail: olira.rodrigues@ueg.br

Armando Malheiro Graduação em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Braga da Universidade Católica Portuguesa. Pós-graduação em Biblioteconomia e Arquivologia pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Doutor em História Contemporânea de Portugal pela Universidade do Minho. Professor Catedrático do Departamento de Ciências da Comunicação e da Informação, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Com domínio científico em Ciência da Informação e Documentação, Arquivologia, Museologia, Comunicação, Literacia da Informação e Plataformas Digitais, destaca-se no Brasil como professor convidado, pesquisador colaborador, orientador e consultor ad hoc em projetos científicos e Programas de Pós-graduação Stricto Sensu de diversas universidades. E-mail: malheiro@letras.up.pt

