



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE  
CONTEMPORÂNEA**

**EM CONEXÃO: MEDIAÇÕES DE MÃES E PROFESSORAS NO USO DAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS POR CRIANÇAS NA SEGUNDA INFÂNCIA**

**MANUELA ALMEIDA VIVEIROS SÁ**

Salvador  
2022

**MANUELA ALMEIDA VIVEIROS SÁ**

**EM CONEXÃO: MEDIAÇÕES DE MÃES E PROFESSORAS NO USO DAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS POR CRIANÇAS NA SEGUNDA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador – UCSAL-BA para obtenção do grau de Mestra em Família na Sociedade Contemporânea.

Linha de Pesquisa: Contextos Familiares e Subjetividade.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sumaia Midlej Pimentel Sá.

Salvador  
2022

UCSAL. Sistema de Bibliotecas

S111 Sá, Manuela Almeida Viveiros  
Em conexão: mediações de mães e professoras no uso das  
tecnologias digitais por crianças na segunda infância / Manuela  
Almeida Viveiros Sá. \_\_ Salvador, 2022.  
106 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador.  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Família  
na Sociedade Contemporânea.  
Linha de Pesquisa: Contexto Familiares e Subjetividade.

Orientadora: Profa. Dra. Sumaia Midlej Pimentel Sá.

1. Mediação 2. Família-escola 3. Criança 4. Tecnologia digital  
I. Sá, Sumaia Midlej Pimentel – Orientadora II. Universidade Católica  
do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 316.356.2-053.6

## TERMO DE APROVAÇÃO

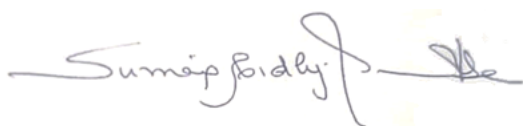
**Manuela Almeida Viveiros Sá**

**“Em conexão: Mediações de mães e professoras no uso das tecnologias digitais por crianças na segunda infância”**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

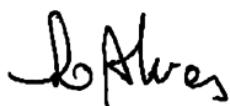
Salvador, 21 de fevereiro de 2022.

Banca Examinadora:



---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sumaia Midlej Pimentel Sá**  
Orientador(a) - (UCSAL)



---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lynn Rosalina Gama Alves** (UFBA)



---

**Prof. Dr. José Eduardo Ferreira Santos** (UCSAL)

Dedico este trabalho a todas as crianças e jovens que vivenciam inúmeras situações de risco e danos no ambiente digital, provenientes da falta de conhecimento e de práticas contínuas que educam e orientam o uso seguro das tecnologias digitais nas infâncias. Aos pais, mães e responsáveis, espero que este trabalho cumpra sua função social de mediar as relações *online/offline* de forma tranquila, adequada e comprometida, observando e dando a devida atenção a este fenômeno atual e urgente. Aos educadores de modo geral, o meu mais profundo respeito pelo esforço que muitos têm feito no sentido de aprender mais e melhor, apropriando-se desta temática de forma séria e responsável como tema exige que seja. Aos pesquisadores e estudiosos do tema, agradeço profundamente por todos os esforços que têm empreendido para trazer luz e compressão às nossas consciências e instituições, com análises cada vez mais profundas sobre as vertiginosas mudanças do *ser/estar* no mundo digital.

## AGRADECIMENTO

Agradecer é só o que é possível nesse momento. Quando iniciamos um percurso, estamos cheios de dúvidas, receios e inseguranças... Elas não somem, permanecem ao longo de todo o tempo, a diferença é que durante o caminho, vamos construindo encontros que dividem conosco essas inquietações e no fim desse percurso, é o sentimento de gratidão que nos invade por todos esses encontros que possibilitaram que sonhos e planos ganhassem cara e forma.

Embora a produção acadêmica seja, por vezes solitária e angustiante, acredito que ela só possa ser feita por várias mãos. Mãos que acolhem, revisam, leem, abraçam, enxugam lágrimas, levantam e direcionam. Principalmente quando você se depara com uma Pandemia que embaralhou todas as rotas existentes.

Preciso agradecer às mãos de Sumaia, minha orientadora, que sempre foi uma presença cuidadosa e atenta em todo o percurso, e que possibilitou que ideias ganhassem formato e concretude.

Aos meus biscoitos finos, Graça, Ueslei e Felipe, que desde a faculdade, são interlocutores críticos e potentes das nossas construções na área da Psicologia, sendo a nossa amizade um porto seguro para alçarmos novos voos.

Aos meus pais, Cândido e Cátia, que sempre me cercaram de muito amor e afeto, e que me ensinaram toda a disciplina necessária para construir projetos e sonhos.

Aos meus irmãos, Mateus e Helena, que semearam minhas ideias e pensamentos, e sempre caminham ao meu lado nos desafios desta vida.

À Irlane, minha amiga de presença vibrante e disposição gigantesca, que me transmitia energia e entusiasmo quando o caminho parecia grande demais.

À Bruno, meu companheiro de vida, presença afetuosa e disposta, que com sua incrível capacidade de enxergar sempre os tons coloridos da vida, tornou essa trajetória mais leve e possível, me incentivando, dialogando, suportando minhas ausências, cansaços e noites mal dormidas. Foi um apoio incondicional e que tornou tudo isso realidade.

Agradeço novamente à minha orientadora pela sensibilidade e confiança em mim; à banca examinadora pela generosidade da acolhida e das instruções desde a qualificação.

E por fim, agradeço a tantos outros encontros especiais que me fortaleceram para chegar até aqui: meus pacientes, professores, colegas de trabalho, amigos que mantem meu brilho no olho e entusiasmo para fazer o melhor sempre. Obrigada de coração!

SÁ, M. A. V. **Em Conexão: Mediações de Mães e Professoras no Uso das Tecnologias por Crianças na Segunda Infância.** 2022. 106 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador – UCSAL-BA para obtenção do grau de Mestra em Família na Sociedade Contemporânea, Salvador, 2022.

## RESUMO

A interação das crianças com as tecnologias digitais tem sido ampla e diversa. Diante desse cenário, é necessário refletir como é possível cuidar desse uso de forma ética e responsável, por isso, esse trabalho objetivou compreender as experiências de mediação de mães e professoras sobre o uso das tecnologias digitais por crianças na segunda infância. Para tanto, a trajetória metodológica foi percorrida através de dois grupos focais, sendo um com dez mães e o outro com quatro professoras de crianças dessas mesmas famílias. Para análise de dados, utilizou-se a Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Foi possível compreender como mães e professoras têm desenvolvido diferentes modos de mediar o uso das tecnologias digitais pelas crianças no cotidiano, mesclando práticas de regulação como combinados e horários; de alternância como propor brincadeiras fora da tela e atividades que envolvam todo o corpo e por fim práticas de acompanhamento por meio de aplicação de software de monitoramento ou da realização das atividades online junto com as crianças. Conclui-se que embora muitas intervenções tenham sido feitas de forma empírica, ou com insegurança por parte dos adultos, as mediações ocorrem e são reconhecidas como necessárias e importantes por partes das mães e educadoras participantes, assim como a parceria família-escola no trabalho de mediação dessas tecnologias, quando utilizadas por crianças. É basilar a criação de mais espaços de formação e trocas para e entre essas duas instâncias família-escola no sentido de refletirem sobre seu próprio uso e qualificarem suas práticas. Para as participantes, o trabalho de parceria possibilita o desenvolvimento de posturas reflexivas sobre como usar as tecnologias de forma útil, equilibrada e pedagogicamente orientada, além de entenderem que a mediação humana interessada e pessoal se faz necessária para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, dessa forma, conectando as redes técnicas e tecnológicas com as redes simbólicas e de sentido das vivências infantis.

Palavras-chave: Mediação; Família-escola; Criança; Tecnologia digital.

SÁ, M. A. V. **In Connection: Mothers and teachers mediation of technologies usage by children on their second childhood.** 2022. 106 f. Dissertation presented to the postgraduate program in Family at Contemporary Society area of the University Católica do Salvador – UCSAL-BA, to obtain the degree of Master in Family at Contemporary Society, Salvador, 2022.

## ABSTRACT

The integration of the children with the digital technologies has been wide and diverse. It is necessary to reflect how it is possible to take care of this integration in a healthy and in responsible way. Therefore, the general objective of this study is to understand the mediation experiences of mothers and teachers on the usage of digital technologies by children in their second childhood. For this understanding, the methodological path was designed in two focus groups, first one with ten mothers and the other one with four teachers of the children from these ten mothers. To the data analysis, it was used the Collective Subject Discourse Technique. It was possible to understand how those mothers and those teachers have been developed many ways to mediate the daily digital technologies usage by the children. It was possible to understand how those mothers and teachers have been developed many ways of mediating the use of digital technologies by children in everyday life, mixing regulatory practices such as agreements and schedules; of alternation practices, such as proposing off-screen games and activities that involve the whole body and, finally, follow-up practices through the application of monitoring software or carrying out online activities together with the children. The conclusion is that although many interventions have been made empirically, or with insecurity on the part of adults, mediations occur and are recognized as necessary and important by the participants, as well as the family-school partnership in the work of mediation of these technologies when used by children. It is fundamental to create more spaces for training and exchanges for and between these two instances, family and school to reflect about on their own use and to qualify their practices. For the participants, the partnership makes it possible to develop reflective attitudes on how to use technologies in a useful, balanced and pedagogically oriented way. They also understanding that interested and personal human mediation is necessary for children's development and learning, to connecting the technical and technological networks with the symbolic and meaning networks of children's experiences.

Keywords: Mediation; Family-school; Children; Digital technology.



## **LISTA DE SIGLAS**

TDICs Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação

CGI.br Comitê Gestor da Internet no Brasil

LGPD Lei Geral de Proteção de Dados

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Tecnologias usadas pelos filhos em casa.....	52
Gráfico 2 - Tecnologias usadas pelos alunos em sala de aula.....	53
Quadro 1 - Perfil sociodemográfico das mães participantes.....	51
Quadro 2 - Grau de escolaridade dos pais e existência de irmãos.....	52
Quadro 3 - Perfil sociodemográfico das professoras participantes.....	53

## SUMÁRIO

<b>I INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>II TECNOLOGIAS E INFÂNCIAS.....</b>	<b>18</b>
2.1 Riscos <i>online</i> .....	25
2.2 Oportunidades e proteção <i>online</i> .....	28
<b>III FAMÍLIA E ESCOLA: DISCUSSÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO.....</b>	<b>33</b>
<b>IV METODOLOGIA.....</b>	<b>43</b>
4.1 Contexto da investigação.....	45
4.2 Participantes e procedimento de coleta.....	46
4.3 Procedimentos de produção e análise de dados.....	46
4.4 Considerações de uma pesquisa mediada pelas tecnologias.....	50
4.5 Considerações éticas.....	52
<b>V ANALÍSE E DISCUSSÃO DE DADOS.....</b>	<b>53</b>
5.1 Elementos de análise e discussão.....	57
<b>VI CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIO DEMOGRÁFICO PARA OS PROFESSORES(AS).....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES.....</b>	<b>105</b>

## I INTRODUÇÃO

O campo das tecnologias digitais tem sido marcado por paixões e rechaços. Há quem olhe para as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), lendo-as como esperança para a superação das mazelas e entraves do precário mundo tradicional com demasiada expectativa, e há o grupo que percebe as TDICs com extrema desconfiança, tratando-as como representantes de todos os problemas humanos da atualidade.

Embora as duas visões contenham grãos de verdade, ambas parecem “naturalizar” os dispositivos tecnológicos como se a tecnologia agisse por si só, sem as significações, contextos e dinâmicas em que se inserem. Tratá-las por meio dessa dicotomia, simplifica sua análise e empobrece a realidade, por isso, o esforço em avançar em uma leitura mais lúcida e profunda, que englobe as ambiguidades dos fenômenos mediados pelas TDICs, se faz não só necessário, mais também urgente, dada a penetrabilidade desses dispositivos na vida cotidiana de milhões e milhões de pessoas, bem como a expansão dessas experiências nos últimos anos nas mais diversas faixas etárias.

São muitos os cruzamentos que desembocam em uma pesquisa. É um caminho de muitas curvas, retas, buracos e rotas confusas. Esta que vos apresento não nasce diferente, pois é fruto de inquietações pessoais, profissionais e acadêmicas, diante das tecnologias digitais. Os primeiros questionamentos tiveram início já na graduação em psicologia, com as discussões sobre os efeitos das TDICs na subjetividade contemporânea, tal como a construção da intimidade, privacidade, tempo e espaço, dentre outros. Esse despertar culminou no estágio curricular na ONG SaferNet Brasil, situada na cidade de Salvador-Bahia, que trabalha na interseção dos Direitos Humanos de crianças e adolescentes em suas relações com a internet. Enquanto profissional, essas questões das novas formas de sociabilidade, mediada pelas redes sociais e dispositivos moveis, e seus impactos nas relações interpessoais continuaram a aparecer por meio das demandas de pacientes, cuidadores/as, pais, mães e professores/as. Tenho escutado relatos de pessoas afetadas de algum modo por essa nova dinâmica que permeia a vida cotidiana; querem respostas, soluções e alternativas para lidarem com essa nova realidade.

Na ONG SaferNet Brasil, fundada em 2005, e que tem como foco a promoção e a defesa dos Direitos Humanos na Internet no Brasil, destaco a dinâmica interdisciplinar das ações, em que, muito era discutido sobre a implicação de diversos setores e instâncias na educação para o uso consciente da Internet, das quais estive mais próxima da formação de educadores, pais e alunos para o uso seguro e consciente da internet e do canal *Helpline* Brasil, serviço *online* que

orienta crianças, adolescentes e responsáveis sobre dificuldades e situações de crimes, abusos e violências em ambientes digitais.

A minha prática clínica delineou diversas outras vivências que vieram a somar-se com os cuidados, rigorosamente salientados e perseguidos pela SaferNet Brasil. Os atendimentos clínicos possibilitam intervenções em outros planos, mais abrangentes e críticos; as dinâmicas intersubjetivas ficavam mais evidentes em cada situação-problema, e com isso, foi possível escutar e intervir de outro lugar, na procura de reposicionamentos subjetivos, um lugar em que o julgamento rápido e fácil, abria espaço para a uma investigação e compreensão do fenômeno em toda a sua complexidade. Nesses atendimentos, segundo TURKLE (2011), DUNKER (2017), é possível escutar as narrativas de como os ambientes digitais têm afetado a intimidade e a lógica da vida cotidiana de diversas pessoas de diferentes idades e faixas etárias.

Desse modo, surgem diversas perguntas nesse cenário que nortearão a construção desse trabalho, a saber: *Quais são as práticas de mediação empregadas por pais e educadores em relação ao uso das tecnologias por crianças? Quais sentidos e dificuldades aparecem diante dessa realidade? E como família e escola dialogam a partir de suas experiências?*

Ser criança no mundo digital tem provocado novas experiências para as infâncias contemporâneas, por isso esse estudo centra seu olhar na mediação do uso na segunda infância<sup>1</sup>, a fim de analisar com mais cautela as peculiaridades dessa etapa de desenvolvimento, em especial, pela consolidação da alfabetização, implicando em um maior acesso às informações na rede. É também na segunda infância que as crianças constroem uma gradativa libertação da experiência direta, em direção a uma consolidação de aspectos representacionais. Ainda que o aspecto concreto seja necessário, o processo de elaboração do pensamento sofre refinamentos de camadas simbólicas e funcionais, proporcionando gradativa autonomia COLE & COLE (2004), viabilizando maior potência das vivências *online*, mas também maiores riscos em relação a seu uso.

Embora seja direito das crianças estarem inseridas no mundo digital, é importante discutir de que forma e quais tipos de mediações são necessárias. *O que familiares e professores mediam nesse momento da infância? Será que fazem parte da “formação digital”, ou seja, contribuem ou acompanham filhos e alunos nas descobertas e desenvolvimento das competências oriundas do mundo online?*

---

<sup>1</sup> Período desenvolvimental caracterizado pela ampliação de contextos infantis de interação. Ocorre entre os 6 e 11 anos e engloba uma série de processos e marcadores a nível biológico, social, cognitivo e comportamental culminando no aprofundamento da autonomia e responsabilidade (COLE & COLE, 2014).

E quando assinalamos a necessidade de uma formação digital, destacamos os aspectos da alfabetização tradicional, com as habilidades motoras e cognitivas necessárias para aquisição da escrita e leitura, como: condições de memorização, captura da função simbólica, decodificação de sinais, manejo de regras SOARES & BATISTA (2007), mas também é necessário refletirmos sobre o conceito de letramento que aponta para as práticas sócio históricas que envolvem a escrita e a leitura e que nos possibilita enfrentar os desafios colocados pela sociedade do conhecimento em rede, no sentido de compreendermos o funcionamento dos hipertextos, ampliarmos os aspectos da escrita para além das atividades escolares, considerar os aspectos da multiculturalidade, multimodalidade e multissemiótica (SILVA & XAVIER, 2020; PASSARELLI et al, 2012).

Diante desse contexto multifacetado, esta pesquisa não tem como propósito entender as práticas, percepções e vivências familiares e educacionais como um bloco homogêneo, nem um conjunto totalizante, por isso, as percepções e práticas de mediação das TDICs englobam dimensões instrumentais e técnicas da internet, referente ao tipo de tecnologia, as ferramentas de segurança disponíveis, os possíveis riscos, e também as camadas estruturais que incluem as dimensões mais subjetivas e intrapsíquicas, como a leitura das vivências, significados, percepção de espaço e tempo, construção de identidade e intimidade (NONATO et al, 2021; PRETTO, 1996).

Assim, o problema da pesquisa desenha-se a partir da tentativa de responder à seguinte questão: *como mães e professoras mediam o uso das tecnologias digitais de seus filhos e alunos na segunda infância?* Para tanto, esta pesquisa adota como concepções teóricas a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica para dar conta das análises que envolvem a relação da família com a escola (DESSEN, 2020; SILVA & XAVIER, 2020; SOARES, 2002; PRETTO, 1996), e vice-versa, e da relação da mesma com o fenômeno das tecnologias; e a Psicologia Social crítica com ênfase nas novas formas de sociabilidade e das reflexões sobre Cibercultura (LEMOS, 2021; SOUZA & RIBEIRO, 2018; LIVINGSTONE et al, 2017; TURKLE, 2011; LEVY, 1999), por acreditar que sejam concepções teóricas robustas, com respaldo científico comprovado, e que têm sido amplamente utilizadas no mundo todo por cientistas de diversas áreas do conhecimento para tentar compreender de maneira mais profunda as novas formas de ser/estar no mundo em um contexto marcado, fortemente, pelas relações mediadas pelas tecnologias de comunicação e informação, por meio de uma rede de computadores e/ou dispositivos móveis.

Ressalta-se que as concepções teóricas da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica e a Psicologia Social crítica, permitem a observação e análise do objeto em sua dinâmica contraditória, que transcende as impressões imediatas, refletidas em uma realidade não complexificada.

LÝDKE & ANDRÉ (1996), pontuam sobre o processo de construção da pesquisa o seguinte aspecto: é uma atividade humana e social que traz marcas do pesquisador, alinhadas e cruzadas a um contexto sócio-histórico de determinada sociedade, em um tempo específico e com os valores desse contexto. Por isso, diante do exposto até aqui, esta pesquisa se justifica pelo entrelaçamento dos desejos e vivências da pesquisadora, como também pela relevância do estudo das mediações das tecnologias digitais, uma vez que as mesmas estão inseridas em redes técnicas e simbólicas, que carecem de exame apurado e sensível de suas realidades de uso e de sentido. A ferramenta não existe em si para si mesma em sua forma estática. Portanto, é necessário questionar experiências prévias, condições de uso e acessos, as motivações e significações do uso das TDICs em diversos contextos e sociedades.

A cibercultura encontra-se em expansão, e usuários cada vez menores em idade, têm sido expostos sem orientação e reflexão de suas práticas. Inseridos em uma lógica de apropriação informal das TDICs, a literatura aponta que circula a crença de que crianças e jovens nascidos imersos nesse novo contexto, prescindiriam de orientações mais profundas, como se o uso da tecnologia fornecesse todo o arcabouço de aprendizagens necessárias (NONATO et al, 2021; PONTE, 2019; RIVAS et al, 2018; VALENCIA, 2014).

Portanto, pensar e refletir sobre as práticas de mediação empregadas ao universo infantil se faz necessário, tanto por entendermos que a tecnologia precisa ser contextualizada, quanto porque as crianças na segunda infância encontram-se em um momento do desenvolvimento muito específico, que demanda mediação de suas vivências infantis. A literatura assinala a necessidade de refletir separadamente as experiências da infância e da adolescência no ambiente digital, bem como a parceria família-escola nessa temática (GOULART & SOUZA, 2019; PONTE, 2019; RIVAS et al, 2018; NEJM, 2011; OSÓRIO & MONTEIRO, 2008).

Diante desse cenário instigante, ressurgiu a necessidade de voltar ao ambiente acadêmico para retomar os estudos e aprofundar as análises por meio dessa pesquisa, que cruzará diversos caminhos na tentativa de atingir o seu objetivo geral, que é compreender as experiências de mediação de mães e professoras sobre o uso das tecnologias digitais por crianças na segunda infância. Com a finalidade de atingi-lo, são propostos quatro objetivos específicos, a saber:

a) Identificar as percepções de mães e professoras sobre as práticas de mediação do uso das tecnologias digitais de filhos e alunos no cotidiano familiar e educacional;

b) Mapear as possíveis práticas de mediação do uso das tecnologias digitais no cotidiano familiar e educacional;

c) Analisar as possíveis mediações de mães e professoras no uso das tecnologias por seus filhos e alunos na segunda infância.

d) Investigar possíveis diálogos entre família e escola na mediação do uso das tecnologias por seus filhos e alunos na segunda infância.

Para tanto, essa dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro consiste na apresentação do tema e objetivos da pesquisa, bem como a aproximação da pesquisadora com esta proposta de investigação. O segundo circunscreve o diálogo teórico entre os campos das tecnologias e das infâncias, através das discussões do Ciberespaço por meio de autores/as como LEMOS (2021); NONATO (2021); LEVY (1993); PASSARELLI, JUNQUEIRA, ANGELUCI (2014); da Sociologia da Infância: SARMENTO (2011), e da Psicologia e sua interface com a Educação: SILVA (2021); SOARES (2020); (LIVINGSTONE et al, 2017) e VYGOSTSKY (1994). O terceiro capítulo dá seguimento às reflexões teóricas, aprofundando as temáticas das mediações familiares e escolares em relação ao uso das tecnologias por crianças, subsidiadas por autores/as educacionais engajados nesta temática, são eles/as: NONATO (2021); (PRETTO et al, 2020); PONTE (2019); (RIVAS et al, 2018); e (LIVINGSTONE et al, 2017); MOYA & VAZQUEZ (2010). O quarto capítulo refere-se ao percurso metodológico da pesquisa, que foi constituído a partir de dois grupos focais, um com mães e o outro com professoras. No quinto capítulo é apresentada a análise de dados dos grupos focais, a partir da Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, em que são trabalhadas oito ideias centrais e oito discursos do sujeito coletivo sobre as falas dos grupos focais. Foi possível apreender que mães e professoras reconhecem a necessidade da mediação, embora exibam dificuldade de diversas ordens para operacionalizá-las, também foi possível apreender que as participantes reconhecem o trabalho de parceria entre família e escola, mas existem impasses nesse diálogo que demandam ações e posturas conjugadas e mediadas por profissionais que trabalham e se preocupam com esta questão. Mães e professoras também apresentaram uma gama diversa de formas de mediação, e se colocaram muito interessadas no tema. Por fim, no sexto capítulo se encontram as considerações finais da autora e uma reflexão ampliada sobre os objetivos desta pesquisa.

Desse modo, este trabalho entende a relevância dessa temática na direção de avançar em como inserir as tecnologias de forma responsável e ética no cotidiano infantil. E defende



que isso só é possível através de mediações adequadas, que contribuam para a expressão da criatividade, o avanço da cidadania digital, a construções de vínculos e formas de comunicação e acesso à informação de qualidade, e não para o sedentarismo, ou seja, investimento de longas horas de uso e/ou acesso a conteúdos inapropriados e corrompidos, que servem apenas como incentivo ao consumismo.

Por tudo isso, discutir como família e escola tem lidado com isso mostra-se urgente, a fim de mapearmos se essas duas instâncias estão desenvolvendo caminhos no seu fazer diário e habitual para lidar com esse uso infantil. E se a resposta for positiva, quais são essas práticas e dificuldades, já que a inserção das tecnologias se mostra cada vez mais clara e definitiva nos ambientes familiares e escolares.

Perceber essas práticas nos permite alinhar ações mais coerentes com o dia-a-dia do uso das TDICs pelas crianças e entender o que já vem sendo desenvolvido como possíveis caminhos de orientações mais contextualizadas, e propor também um possível diálogo entre essas duas instâncias (família e escola), no favorecimento de um uso mais saudável e responsável das crianças, pois os espaços de discussão sobre o tema ainda são poucos, mas os questionamentos são muitos FANTIN (2019); MULLER (2019). Tratar desse tema também é salientar como as tecnologias não são mais um capítulo à parte em nossas vidas na atual configuração do uso das TDICs, as interações remotas, comunicações instantâneas, jogos eletrônicos e a convivência nas redes sociais configuram novos comportamentos e afetos, além de promover constantes efeitos em nossas vidas. Portanto, entender como estamos lidando com este tema no universo infantil colabora para minimizarmos os riscos e danos que o uso mal conduzido pode e tem causado a este público-alvo. Ao mesmo tempo em que nos traz o conhecimento de medidas coerentes e bem intencionadas, que subsidiará a construção de experiências seguras e desejáveis para todos nós usuários das tecnologias digitais de informação e comunicação, e não somente as crianças – público mais vulnerável pela sua condição natural de desenvolvimento.

## II TECNOLOGIAS E INFÂNCIAS

O campo das tecnologias ainda é muito marcado por inúmeros questionamentos e ambiguidades, parte pelo deslumbramento ou rechaço extremo que causa em uns, e parte por sua rápida evolução. Diante dessa realidade complexa e relativamente recente, como lidar com as tecnologias? E qual lugar elas ocupam na vida das crianças?

O uso das tecnologias é largo e imbricado, envolve uma rede de artefatos e instrumentos que se entrecruzam, ressignificando a relação tempo/espço. NONATO (2021), pontua que as tecnologias não são em si uma novidade na história do ser humano, elas são uma expressão da cultura que potencializa o fazer no mundo e, portanto, presente desde as primeiras invenções da história, a exemplo do fogo ou charrete. O caráter de encantamento das tecnologias atuais está no que alguns autores vão definir como a possibilidade de mobilidade e conectividade constante BECKER (2019); SOUZA & RIBEIRO (2018); TURKLE (2008), propriedades que têm transformado as relações na atualidade.

As tecnologias se caracterizariam por uma desmaterialização do tempo e espaço, culminando em uma passagem do paradigma industrial ao informacional, com intensa presença das redes CASTELLS (2002). No entanto, todas essas transformações não definem, por si só, práticas culturais ou comportamentos prévios, cabendo a toda rede de significações e usos em que essas tecnologias são inseridas, configurar o tom das suas apropriações pelos indivíduos. As tecnologias são criações humanas, portanto, podem e devem ser construídas, desconstruídas e modificadas.

Como localizar a infância dentro desse panorama? É inegável que o mundo digital tem provocado novas experiências para as infâncias contemporâneas, no entanto, parece quase ingênuo e simplista reduzirmos todas as questões das culturas infantis na atualidade apenas ao uso das tecnologias. Antes de tentarmos avançar nessa intercessão, cabe uma pausa para sublinhar a necessidade de tratarmos da pluralidade das infâncias e salientar a diferença do sujeito concreto dessa categoria social e geracional, a criança. Diferente do senso comum, “a infância” não é uma instância homogênea, regida apenas por uma áurea angelical e não se confunde com o sujeito que a personifica, a criança. Múltiplas infâncias coexistem em diversos contextos socioculturais e temporais, com a postura ativa e criativa das crianças, que se apropriam dos seus símbolos e processos culturais, estabelecendo diversos contextos de relações e existência. (FRAGA, et al. 2019; SARMENTO, 2003).

Ou seja, não podemos desconsiderar a diversidade de realidades quando tratamos das infâncias e o caráter ativo das crianças na apropriação e transformação de suas vivências. É o que SARMENTO (2011), chamará de “micro-transformações”. O conceito engloba os efeitos transformadores da existência das crianças nos ambientes em que convivem, as peripécias infantis tendem a mobilizar movimentos agregadores, criativos e interdependentes. As crianças agem e transformam o que está posto, e ainda que micro, são um conjunto que influencia a sociedade pelo simples aspecto da convivência diária, que desperta nos adultos gargalhadas, temores e dúvidas com seus comentários e atitudes autênticas.

Trabalhar na tentativa de aproximar o campo das TDICs e das infâncias é tratar de dois espectros plurais, voláteis e transformativos. Sublinhar essas características é necessário para não cometermos reducionismos que nos físgam através de crenças da “criança angelical, passiva e frágil”, ou a demasiada expectativa na retórica da “geração digital”. Tal discurso, implicitamente, tende a dar mais ênfase na tecnologia em si do que as redes de apropriação e significação. Há de se prestar atenção nos efeitos que as tecnologias provocam sobre as pessoas, e no que tange as infâncias nos seus efeitos sobre o brincar e o corpo, pois desenvoltura na navegação na internet, nem sempre se traduz em capacidade crítica diante da tela, ou na minimização das desigualdades. NONATO (2021); PASSARELLI, JUNQUEIRA, ANGELUCI (2014); SARMENTO (2011).

São diversas as apropriações e inserções das infâncias no universo digital, e embora seja um direito das crianças participarem desse mundo, é importante discutir de que forma e quais tipos de mediações são necessárias para uma prática ética e voltada para uma formação cidadã também no universo digital LEMOS (2021); BOTELHO (2020); RIVAS (2018); NEJM (2011).

Exposição da intimidade, invasão da privacidade, produção e captação de dados são exemplos de aspectos a serem mediados e cuidados durante a infância, tanto na esfera familiar e escolar, quanto política. Nesse sentido, no ano de 2020 entrou em vigor a Lei Geral de Proteção de Dados (BRASIL, 2018), que tenta circunscrever o fenômeno da dataficação, definido por LEMOS (2021), como “a possibilidade de conversão de toda e qualquer ação em dados digitais rastreáveis, produzindo diagnósticos e inferências nos mais diversos domínios (p., 194)”.

A dataficação coloca a todos em um alto risco de exposição, bem como de manipulação, uma vez que o uso desses dados não é bem definido, muito menos o seu descarte. E quando tratamos desses riscos na infância e adolescência, adicionamos a vulnerabilidade natural, característica dessa faixa etária.

A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) tenta considerar as diferenças dessas etapas desenvolvimentais na medida em que alinha um tratamento diferenciado ao material coletado de crianças e adolescentes. A referida lei frisa, em seu Art. 14, que todo o uso de dados deve sempre levar em consideração o melhor interesse da criança, portanto, em congruência com fundamentos do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que preconiza que toda informação gerada deve promover a dignidade, a cultura, o respeito e a liberdade à vida de crianças e adolescentes. (BRASIL, 2018).

Outro ponto fundamental na LGPD é o reconhecimento da necessidade da mediação do uso por crianças e adolescentes. A lei estabelece a obrigatoriedade do consentimento de um dos pais ou responsáveis pelo menor para o uso de seus dados, pois o entendimento da norma é que esse grupo não teria condições de avaliar sozinho todas as consequências do seu uso *online*. No entanto, garante a participação dos pequenos no processo, à medida que estabelece a obrigatoriedade dos criadores em fornecer linguagem acessível e condizente com os recursos físicos, motores e psíquicos dos menores, frisando a necessidade de adaptações para pessoas com deficiência.

Os criadores de tecnologia devem se esforçar para elaborar uma linguagem acessível às crianças para que elas compreendam o uso de seus dados, garantindo seu acesso ao jogo e também a toda parte legal e burocrática, com formas e formatos condizentes com a idade do consumidor ofertado. Essa é uma postura interessante de adoção, pois garante a participação desse grupo em decisões que também lhe dizem respeito e que, muitas vezes, não os inclui.

A LGPD ainda prevê que os serviços ofertados a esse público não sejam condicionados ao fornecimento de seus dados, exceto os concernentes a atividades. Desse modo, fica cada vez mais evidente a necessidade de mediação de todas as esferas no sentido de criarmos espaços mais heterogêneos, protegidos e de cidadania (BRASIL, 2018). Refletir sobre o posicionamento de crianças *online* é premente, leis sancionadas que visam às necessidades desse grupo são de grande valia para o avanço dessa discussão plural, multifatorial e de diversas camadas.

As tecnologias fazem parte de uma imbricada rede afetiva e familiar, exercendo funções e significados diferentes a cada momento. As TDICs funcionam como *locus* de apoio às famílias contemporâneas, oscilantes em seu papel funcional. Elas podem garantir e coordenar as atividades cotidianas da família, funcionar como via de troca de afetos ou ampliar as estratégias de vigilância e controle, e ainda mesclar espaços de aprendizagem e diversão, garantindo que as crianças estejam “seguras em casa”, por isso, é necessário analisar essa complexa estrutura em suas diversas camadas políticas, tecnológicas, etárias e sociais, com a

cautela necessária para não demonizar as TDICs como grande responsável pelo mal-estar atual que diversas sociedades e culturas estão vivenciando.

O processo deve ser entendido por diversas vertentes: política, jurídica, familiar e social. Outro braço relevante nessa discussão é o fenômeno que KARSTEN & VLIET (2006), definem como “crianças internas”. Os autores salientam que a crescente violência tem definido uma sociedade acuada, que privilegia os espaços internos e com pouca interação com o público, notadamente as urbanas, marca contemporânea que afeta diretamente as culturas infantis. Essa perspectiva é corroborada por RASMUSSEN (2004), que assinala a forte relação entre a dinâmica espacial e as rotinas das crianças, culminando em um regime de tempo e espaço muito mais planejado, com muitas atividades estruturadas e pouco espaço para a brincadeira espontânea. Essa configuração também favorece um adulto sempre por perto, alimentando a fantasia de alguns pais de que os espaços privados “ofereceria menos ricos” do que os espaços públicos.

A pesquisadora BECKER (2019), lembra, a partir da sua pesquisa com crianças entre 5 e 12 anos, um ponto de vista constantemente negligenciado tanto por cuidadores, quanto por especialistas - as TDICs funcionam diante desse contexto, funcionam como espaço de encontro com os pares e a manutenção das culturas infantis. Diante dos “perigos das ruas”, as ferramentas digitais permitem às crianças brincarem juntas. A pesquisadora assinala que crianças falam sobre seu interesse em estar com seus pares através da tecnologia, “não é uma questão de usar as tecnologias todos os dias, é uma questão de brincar todos os dias” (p. 107), e questiona se a apropriação criativa das crianças não se constitui como espaço de resistência ao isolamento e à fragmentação do cotidiano contemporâneo.

SARMENTO (2011), também traça um diagnóstico desse fenômeno salientando e ampliando as discussões sobre o uso das TDICs por crianças, tentando aproximar alguns traços comuns às infâncias contemporâneas. Ele sublinha os aspectos apontados pelos autores anteriores e ainda frisa a grande influência da indústria de conteúdo, produtos e serviços voltados ao universo infantil, bem como a direção individualista e globalizante, adotada pela sociedade atual.

Analisar os aspectos do consumo infantil é fundamental, inclusive porque deixa claro como o uso das tecnologias digitais vão muito além do seu aspecto técnico. FRAGA, ALVES E TORRES (2019), pontuam que

As crianças desenvolvem diversas estratégias para participarem dessa cultura do consumo, inclusive as menos favorecidas, como já dito anteriormente. Com

relação ao consumo de games, por exemplo, muitas vezes, ainda que sem acesso ao jogo comercial, conhecem com precisão de detalhes a interface, os níveis do game através de vídeos postados por youtubers. O mesmo acontece com brinquedos que são comumente apresentados desde a embalagem às suas funcionalidades em diversos canais dessa mesma rede e em canais fechados da TV (p. 124).

Desse modo, consumir determinada tecnologia não é apenas ter potencial para comprá-la, mas é fazer parte da atmosfera de significados e representações que a envolve e que despertam processos de desejos e de pertença social. Envolve assim, muito mais sujeitos enredados em identificações e ideias baseados em determinado bem material. Qual a implicação dessas dinâmicas para as infâncias? O que precisa ser mediado nessas dinâmicas técnica e simbolicamente? Perguntas de caráter central que emergem diante de cenários em quem os discursos de preocupação com as infâncias, ou nesse caso, seria com “A infância”, são cooptados e revirados do avesso por interesses pessoais e de mercado.

Nesse delicado processo, SARMENTO (2011), propõe avançar na discussão com o conceito de e-ofício, que reflete a escuta da infância em seu ofício de aluno quando de sua relação as TIDCs. Essa expressão nasce como metáfora ao programa intitulado e-escola, nascido em Portugal com a finalidade de implantar a informática nas salas de aula. O autor entende que as tecnologias digitais estabelecem uma mediação particular com o conhecimento porque embora possam ser reduzidos apenas a instrumentos, guardam a potência de transformar intimamente o ofício do aluno, pois contribuem para a criação de novas formas e novos conteúdos das vivências estudantis. O autor atribui essa potência à grande articulação e penetrabilidade das TIDCs no cotidiano das crianças, ressaltando três pilares de transformação: a linguagem, a relação com os pares e a cultura material da infância.

Na linguagem, além dos aspectos morfológicos que claramente tem mudado através da introdução de novos termos, abreviaturas e ênfase na comunicação iconográfica, SARMENTO (2011), sublinha a multidimensionalidade dos textos, que por suas características síncrona/não síncronas, espacialidade e fragmentação, implicam em formas de temporalidade e pensamentos distintos. Aspectos também levantados por SILVA et al (2021), quando diz

Considerando a complexidade da *práxis* pedagógica multiletrada, para efetivá-la, o professor precisará enfrentar o desafio de desenvolver práticas de letramentos situados com os alunos da Educação Básica, tendo em vista as suas experiências com linguagens multimodais, multissemióticas, hipertextuais, vivenciadas por eles fora do contexto escolar. Tais práticas precisam estabelecer relações entre cultura digital e cultura escolar, em que a escola possa assumir o papel de protagonista, criando possibilidades

pedagógicas que contemplem políticas de incorporação das tecnologias em suas práticas formativas (p. 8).

Em relação às interações com os pares, SARMENTO (2011), frisa o já conhecido aspecto da virtualização, que amplia o leque de interações, mas que eventualmente pode perder intensidade e vivacidade quando, por exemplo, um colega conversa com o outro que se encontra presencialmente no computador ao lado. Mas o autor guarda para o terceiro aspecto o que entende como maior difusor do e-ofício, que são as transformações no mundo material das crianças, com a crescente inserção dos dispositivos informáticos e o declínio dos brinquedos tradicionais. Embora não coloque essa transformação nem como boa, nem como ruim, salienta que, em geral, esse mercado é gerenciado por poucos e grandes grupos internacionais, por isso, sua tendência é a generalização.

Ainda no trabalho de propor alternativas a essa tendência de massificação e generalização, PRETTO, SOUZA e ROCHA (2011), descrevem as experiências na Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia, através dos *softwares* livres que visam estimular atividades colaborativas e contextualizadas (UFBA). Um dos exemplos descritos são os tabuleiros digitais, inspirados esteticamente nas baianas de acarajé da cultura local da Bahia. Eles são ilhas de dois, quatro ou seis computadores ao longo dos corredores da FACED para funcionários, alunos e professores utilizarem de forma simples e acessível, assim como é natural encontrar, nas praças de Salvador, baianas de acarajé. O sentido é de aproximação das tecnologias e não de limitá-las ao uso sistemático em salas de informática ou *lan houses*. Os pesquisadores perceberam que para um uso satisfatório das tecnologias é necessário trabalhar a cultura digital e não apenas seus aspectos instrumentais, por isso o trabalho interdisciplinar se faz premente, nesse caso, englobando a cultura local, arquitetura, ciência da computação e comunicação.

Outra característica desse projeto foi o uso dos *softwares* livres como filosofia norteadora, permitindo aos usuários a liberdade de estudar, executar, modificar e repassar sem permissão previa dos criadores. Essa posição, fundamentalmente radical, visa a liberdade fundadora das redes de internet para compartilhamento de informações e como via alternativa ao monopólio imposto por meia dúzia de empresas desenvolvedoras e controladoras dos rastros digitais, tema de grande relevância na cibercultura e que o pesquisador LEMOS (2021), tecerá importantes considerações, levantando o debate da inclusão digital para que? E para quem? Bem como, o aspecto da dataficação da vida, que se transformou em uma nova forma de produção de conhecimento hegemônica e generalista, uma vez que responde a interesses ainda

pouco claros. Ele ainda trabalha um aspecto pouco abordado, o da exploração dos recursos naturais para manutenção desses centros de dados.

Então, se o uso das TDICs emerge como preocupação no imaginário de familiares e educadores, isso não se dá apenas pelas questões da tecnologia em si, mais também pela transversalidade de diversos fenômenos que cruzam a cibercultura e as culturas infantis contemporâneas, marcadamente as urbanas. A mobilidade e constante conectividade, o aumento da violência e recuo do espaço público, assim como a retórica da geração digital, são algum desses aspectos. O entrelaçamento de todos esses fenômenos culmina em diversos debates e posições, principalmente nas diversas condutas parentais diante das telas.

Por sua vez, dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), este que avalia e monitora o uso das TICs no país, pontua, através da pesquisa TIC domicílios (2021), a persistência da desigualdade digital no Brasil e assinala os números crescentes de acesso, atingindo a marca de 83% de usuários brasileiros conectados em 2020. Entre as crianças e adolescentes, a porcentagem aumenta, em relação à pesquisa TIC domicílios 2021, aponta que estão na rede 94% de usuários de idades entre 10 e 17 anos, equivalente a uma população de cerca de 24 milhões (Comitê Gestor da Internet no Brasil [CGI.br], 2021). O panorama de crescente acesso à internet no país exige que nos debruçemos sobre as formas de acesso e, principalmente, na qualidade de seu uso.

Ainda sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes, a TIC Kids *Online* Brasil 2020, entende que fatores intrínsecos à existência da internet, como seu acesso e possibilidades de uso, são diretamente influenciados pelo contexto de vivência do seu usuário (familiar, social, econômico, dentre outros). E sinaliza a necessidade de cuidar das condições de acesso de crianças e adolescentes, por meio da disponibilidade de dispositivos, infraestrutura e mediação de uso adequadas.

Por fim, um ponto salientado em diversos estudos entre as TDICs e as infâncias é que mesmo nas infâncias multimídias, o corpo entra em cena como importante ponto de assimilação das experiências. É fundamental não perder a dimensão da corporeidade no enlace do pensar, agir e sentir infantil, mesmo se tratando das tecnologias. O corpo permite à criança interagir, representar e simbolizar suas vivências. BOBBIO (2013) *apud* FANTIN (2016), salienta como a infância precisa do apoio corpóreo e implica sentidos diferentes ao uso das TDICs, descrevendo como além da usual funcionalidade dos artefatos tecnológicos, é comum as crianças usarem os aparelhos como extensão dos corpos, carregando consigo as ferramentas, mesmo em outras atividades, como subir em árvores ou jogar. Resultado próximo é pontuado



por BECKER (2019), quando sinaliza o uso das TDICs como anteparo para brincadeiras infantis - elas funcionam como mais um elemento do brincar, como quando uma criança usa o celular como a televisão da casa de sua *barbie*, por exemplo.

Criar um contexto de educação para o uso da internet nesse cenário novo e acelerado de transformação digital é um desafio, portanto, o esforço é conjugar ações que englobem desenvolvimento tecnológico, marcos regulatórios, políticas públicas e ações de assimilação e reflexão da sociedade. É neste último ponto que a relação família-escola ganha especial ênfase. Há constante sinalização da potência dessa parceria no trabalho de mediação no uso da internet e das tecnologias (PONTE et al, 2019; GOULART & SOUZA, 2019; RIVAS et al, 2018). É necessário assegurar os direitos de proteção, provisão e participação das crianças no ambiente digital, traduzindo em ações que englobem políticas de acesso à cultura, conhecimento tecnológico e inclusão social e política. (FANTIN, 2016).

## 2.1 Riscos *online*

É uma realidade incontestável a inserção das crianças no meio digital, riscos e oportunidades podem variar de maneira sensível, a depender da tecnologia usada, de fatores individuais, da qualidade de conexão, do contexto socioeconômico, etc. O que fazer ou não *online* exige aprofundamento dos estudos na tentativa de abarcar todas as dimensões que envolvem esse fenômeno, principalmente porque crianças e adolescentes são grupos mais vulneráveis às exposições de riscos *online*, por não estarem com seu desenvolvimento pleno e atuante em diversas áreas. (LIVINGSTONE et al 2017).

Analisar os contextos de riscos e oportunidades é entender um fenômeno múltiplo que cruza diversos contextos e aspectos. As crianças experimentam no mundo *online* não só as relações familiares e comunitárias, mais também uma enxurrada de informações midiáticas e de consumo, que implica diretamente nos novos sentidos construídos entre público/privado, intimidade/privacidade, local/universal.

A mera existência de um dispositivo como mediador altera o desenrolar dos comportamentos. SEIXAS, FERNANDES e MORAIS (2016), apontam que há uma tendência maior a desinibição, anonimato e descontração nas interações entre telas. As telas também, embora muito associadas ao lazer, se constituem como importante fonte de aprendizagem e socialização. (BECKER, 2019; FANTIN, 2015).

O *smartphone* é o dispositivo mais utilizado nos lares brasileiros, 95% das crianças e jovens entre 9 a 17 anos residem em lares com esse artefato. Se por um lado temos a democratização do acesso por meio desses aparelhos com seus pacotes de dados e baixo custo, por outro, eles proporcionam uma interação privativa, individualizada e frequente. Como segundo dispositivo mais popular nas residências está a Televisão com 97% e em seguida os Notebooks 26% (TIC Domicílios, 2021).

LIVINGSTONE et al, (2017), marcam o caráter ambíguo da exposição às telas, elucidando que uma maior vivência *online* favorece o desenvolvimento de habilidades *online*, mas também pode configurar maior risco. A diferença tênue estará, segundo as autoras, em como são mediadas essas vivências. As autoras também vão pontuar a “cegueira” da internet para a idade das crianças e seus aspectos desenvolvimentais.

Essa “cegueira” apontada por LIVINGSTONE et al, (2017), pode ser evidenciada pelos dados que vêm sendo elucidados pelo Comitê Gestor da Internet, através das Pesquisas sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros, também conhecida como Pesquisa TIC Domicílios. É crescente o contato de crianças e jovens com propagandas, anúncios e produtos, sendo traduzido nos últimos anos pelo fenômeno do *unboxing*, vídeos em que abrem-se caixas com determinados produtos. No ano de 2020, 62% de crianças e jovens entre 10 e 17 anos relataram terem visto vídeos dessa natureza, dos quais, 61% eram referentes a equipamentos eletrônicos como celulares e *tablets*, 55% roupas e sapatos; 53% de comidas, bebidas e doces, 52% videogames e jogos e 46% e maquiagem e produtos de beleza (TIC Domicílios, 2021). A área do consumo e conteúdo mercadológico certamente é uma das maiores em que essa cegueira prevalece, pois é pouco provável que vídeos dessa natureza estejam preocupados com as repercussões sociais e desenvolvimentais nas ações das crianças.

Em um outro estudo, LIVINGSTONE, MASCHERONI e STAKRUD (2015), propuseram analisar riscos e oportunidades a partir do cruzamento de fatores individuais, tais como: recursos e características da criança e a fatores sociais, nomeadamente: família, escola e amigos. Como resultado, entenderam que é pouco provável que a internet em si crie riscos completamente novos a esse público - para ambas, é muito mais esperado uma migração dos riscos do mundo *off-line* para o mundo *online*, ou seja, crianças e jovens que apresentam uma vulnerabilidade maior no mundo *off-line*, levarão essa tendência para o campo *online*. Isso quer dizer que maiores níveis de vulnerabilidade no mundo fora das telas, indicam maior vulnerabilidade nas telas.

Ainda nesse estudo, as autoras vão discutir sobre três diferentes tipos de riscos: os de *conteúdos de acesso*, ou seja, a facilidade em acessar informações impróprias, *a de conduta do usuário*, como ele interage nas redes e o *risco de contato*, com quem se interage. Um dos dados da pesquisa aponta que os riscos estão positivamente relacionados a uma maior tendência a acessar conteúdos impróprios, o que significa haver maior índice de interação com pessoas desconhecidas.

Outro resultado encontrado nesta mesma pesquisa é que fatores individuais das crianças, como idade e gênero, parecem refletir nas noções e crenças sobre os riscos, aumentando a preocupação com as experiências negativas, conforme aumenta a idade. Enquanto crianças menores preocupam-se mais com conteúdos, as mais velhas refletem mais sobre os contatos sociais e condutas de risco. Entre meninos e meninas também aparece uma assimetria, os meninos tendem a se preocupar mais com a conteúdos violentos e meninas com riscos de contato. (LIVINGSTONE, MASCHERONI E STAKRUD, 2015).

A TIC Kids *Online* Brasil dedica-se a gerar evidências sobre as oportunidades e riscos gerados pelo uso da internet de crianças e jovens entre 9 e 17 anos. Anualmente, relatórios são emitidos discutindo fatores como: privacidade e segurança na internet, dinâmica de uso, conteúdos ofensivos, desinformação e as habilidades das crianças e jovens, frente a essas situações. A TIC Kids Online (2020), 22% dos entrevistados relataram contato com cenas de violências, 15% de conteúdo para cometer suicídio e 12% para machucar a si mesmos, bem como 43% relataram presenciar alguém ser discriminado na internet e 7% sofreram essa discriminação. (Comitê Gestor da Internet no Brasil [CGI.br], 2020).

Além da preocupação legítima de cuidadores/as e educadores/as, trabalhos como o da CETIC.br, de LIVINGSTONE et al., (2017) e de LIVINGSTONE, MASCHERONI e STAKRUD (2015), reforçam a necessidade da mediação infantil diante das telas. Embora algumas crianças exibam desenvolta habilidade instrumental, os pequenos não dispõem de condições psíquicas e estruturais para elaborar determinadas vivências *online*.

Nas discussões entre risco e proteção, também é importante salientar os fatores macrosistêmicos no sentido de não adotarmos uma postura culpabilizante dos indivíduos, ou de suas famílias. Em 2021, a TIC Domicílios (2021) continua a sinalizar as condições desiguais de acesso no Brasil, e isso também se configura como um fator influente para discussões de riscos. Existe uma crescente ascensão de conectividade, mas são assinaladas assimetrias regionais, rurais e econômicas. Na região rural, o índice é de 75% de crianças *online*; nas regiões Norte e Nordeste 79% dos pequenos tem acesso as telas, e nas classes com menor poder

aquisitivo (D e E), 80% dessa população tem acesso constante. Todos esses índices apresentaram números menores que a média nacional de 89%, representando, em termos absolutos, 3 milhões de crianças e jovens ainda sem acesso constante a internet (Comitê Gestor da Internet no Brasil [CGI.br], 2020).

E mesmo entre essas populações, existem discrepâncias, pois embora estejam conectados, suas experiências de uso são limitadas, seja pelas condições inferiores de internet (download abaixo de 4 Mbps) ou por acessarem apenas por um dispositivo, em geral, o *smartphone*, totalizando 16,5 milhões de crianças e adolescentes em condições precárias de acesso. Condições díspares de acesso refletem riscos e oportunidades desiguais, o que sugere intervenções diferentes, a depender da cultura ou contexto específico.

## 2.2 Oportunidades e proteção *online*

É inegável a potencialidade das tecnologias, seja em nossa vida cotidiana, seja de forma pedagogicamente orientada. No entanto, seu uso requer, principalmente para as crianças, cuidados, hábitos e práticas próprias que apenas a mediação humana pode oferecer. Dessa forma, um conjunto de competências e habilidades digitais podem ser maturados para um uso mais seguro e consciente das TDICs.

Quais seriam as habilidades necessárias para inserção segura no mundo digital? Ainda que algumas crianças apresentem excelente desenvoltura com seus dispositivos, teriam elas consciência do que estão a fazer enquanto navegam, ou a real dimensão do compartilhamento e troca de dados? Quais competências essas mediações poderiam favorecer?

Diante dessa pergunta, surgem conceitos fundamentais para essa discussão, e diversos autores trabalham no sentido de articular o cuidado com a educação para o uso das mídias digitais e as infâncias, sempre sublinhando a ênfase reflexiva e crítica diante dos processos de ensino e aprendizagem. Para PASSARELLI & JUNQUEIRA (2014), é muito importante que haja

Um contexto amplificado, muito além das simples aquisições de habilidades, ou de um conjunto de habilidades descontextualizadas, aleatoriamente adquiridas e acumuladas. Pelo contrário, os processos de seu conhecimento, apropriação e uso devem ser pensados como vivências e experimentações holísticas, integradas e autoconscientes, capazes de conduzir os indivíduos a novas possibilidades de desenvolvimento, emancipação, autonomia educativa e protagonismo pessoal, bem como a novas formas de cidadania, atuação e participação social (p. 38).

FANTIN (2016) e FERREIRA (2016), salientam que não é uma tarefa trivial o trabalho de mediação para o desenvolvimento de habilidades digitais. Não cabe apenas ensinar o que cada ferramenta faz, mais também o que se é feito de cada ferramenta. Ou seja, para entender o movimento contemporâneo, há de se entender a cultura como híbrida e ambivalente, na qual todos os sujeitos estão inseridos e produzem cultura, e não apenas por possuírem determinada tecnologia, mas por entenderem a cultura como um processo não fixado, performático, e que se traduz em um processo de significação e enunciação, no qual, cada um promove formas ativas de apropriação.

Dentro dessa perspectiva, SILVA, ANECLETO e SANTOS (2021), trabalham com a proposta do multiletramento, no sentido de desenvolver uma prática plural, que abarque a subjetividade dos usuários, levando em consideração as diversas realidades cotidianas e as trajetórias individuais de cada um. Para tanto, o/a professor/a precisa construir uma concepção de linguagem que a entenda, dentro de uma perspectiva sociocultural diversa, e que permita diversas modalidades textuais. Por essa mesma razão, as práticas coletivas e colaborativas ganham ênfase no uso das TIDCs, sendo, por exemplo, a pesquisa colaborativa um poderoso instrumento para a produção do conhecimento em rede e reelaboração de práticas, tanto de educadores, quanto de educandos.

As autoras trabalham com habilidades da ordem da *competência comunicativa*, *formação reflexiva* e *ênfase nos processos colaborativos* para o desenvolvimento de competências que auxiliem ao enfrentamento dos dilemas que a lógica digital impõe, principalmente no campo da linguagem. Elas sublinham

Os multiletramentos envolvem os letramentos hipermediáticos, os quais se tecem da combinação entre as múltiplas culturas e as diferentes modalidades semióticas que se ampliam com as TD e se multiplicam em nós, hipertextuais, que relacionam significados e fazeres, os quais precisam ser ressignificados por professores e alunos, a partir de uma leitura crítica. São práticas semióticas multimodais e multiculturais, das quais, ao nos apropriarmos, experimentamos novos relacionamentos, novas formas de humanidade, outras práticas de comunicação e outras redes sociais. Essas práticas desafiam-nos a pensar novos paradigmas para o ensino e para a aprendizagem (SILVA, ANECLETO E SANTOS, 2021, p. 6).

LEVY (1993), já apontava em sua obra “As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática”, como as arquiteturas textuais das leituras em tela poderiam não determinar, mas condicionar os processos cognitivos e discursos de um outro modo, na medida em que, segundo o autor, o texto em tela trata-se de um “caleidoscópio”, permitindo ao

seu usuário uma experiência diferente do texto de papel. Se no último existe uma ordem linear, sequencial e finita, no primeiro, diversos *links* e sequencias podem ser acionados, dialogando muito mais com a vontade do usuário. Por isso, além de mapear possíveis novas arquiteturas, a tarefa de pais e professores são de contextualizar e processar tantas informações, bem como convocar os pequenos a serem leitores hábeis e reflexíveis nessas diferentes mídias.

Por isso, a importância de salientarmos formas pluralizadas de leitura e escrita, na tentativa de abarcar os diversos espaços e modos de produção e difusão da linguagem. Os aplicativos, computadores e *smartphones*, somados aos seus contextos sociais e de cultura, transformam as práticas de letramento e, conseqüentemente, de habilidades recrutadas, tanto do ponto de vista motor, quanto cognitivo, sendo o maior desafio frente os letramentos hipermidiáticos promover competências que permitam sujeitos protagonistas, autênticos e diversos. (FERRAZ & XAVIER, 2020; SOARES 2002).

Neste ponto, vale salientar que embora conceitue-se alfabetização e letramento de formas distintas, sendo o primeiro sobre a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, e o segundo ao estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados em relação ao uso da leitura e escrita nas práticas sociais SOARES & BATISTA (2007); SOARES (2002) ambos são conceitos interligados, que devem caminhar unidos e de maneira simultânea, o que SOARES (2020), em sua conferência no canal da Associação Brasileira de Linguística (ABRLIN), chamou de “alfaetrar”. Ela ainda complementa sua fala enfatizando que todo aprendizado deve ser contextualizado, com textos que reflitam o real e o cotidiano para uma boa formação dos alicerces do leitor e produtor de textos, seja ele em que formato se apresentar.

O conceito “alfaetrar”, cunhado por SOARES (2020), aponta para uma base comum no desenvolvimento de *competências para o ambiente online* e *competências do mundo off-line*, adquiridas por meio de todo o processo de alfabetização como consciência fonológica, ordem alfabética, decodificação de símbolos, etc., somam-se e sedimentam as competências multimídias, estabelecendo o diálogo entre dimensões instrumentais e simbólicas, tão característica das infâncias. As vivências em rede precisam estar cobertas por essas duas dimensões, crianças não se limitam a interiorizar a cultura, elas também contribuem ativamente para a sua produção e transformação. Nesse sentido, as mediações são necessárias, tanto para protegê-las e instrumentá-las na cibercultura, como também para a construção de significações que possam enriquecer sua formação humana. (FANTIN, 2019).

A TIC Domicílios (2021), aponta um aumento de atividades de educação e busca de informação entre crianças e jovens. Em 2019, 5% fizeram cursos *online*, em 2020 foram 22% que leram jornais, revistas e notícias pela internet, e passaram de 31% em 2019 para 51% em 2020. Já os que estudaram por conta própria em 2019 somavam 50%, e em 2020 totalizaram 51%. Os que realizaram pesquisas ou atividades escolares passaram de 72% para 89%. É evidente que esses números expressam os reflexos da pandemia e a conversão da maioria das atividades para o formato remoto, no entanto, é um efeito interessante e que precisa ser trabalhado para que crianças aproveitem as oportunidades que esse ambiente pode oferecer.

O exposto até aqui vai no sentido de justificar que as tecnologias não se resumem a *nanochips* e telas *touch screen*, apartada da subjetividade de quem as manipula e do contexto social ao qual se insere - é preciso sublinhar que as mesmas são criações humanas, logo, necessitam de mediações também humanas. A tecnologia não existe em si, é uma rede que se emaranha nas subjetividades, contextos e recursos técnicos. Considerar as tecnologias a partir desse viés faz toda a diferença nos caminhos de discussão sobre a proteção e os riscos do ser/estar *online*.

As crianças e jovens precisam ser incentivados a produzir material de sua própria gente, da sua memória, de seu povo e das suas brincadeiras, isso faz parte da formação digital e apropriação ativa das tecnologias, elas se divertem partilhando suas experiências e fortalecem seus campos de identidade e identificações, sem reforçar o papel de consumidoras passivas de um conteúdo pouco representativo. Cidadania digital não é um luxo, é antes, um direito previsto pelo Marco Civil da Internet (BRASIL, 2014).

Cuidar para que não haja uma massificação das experiências infantis *online* é de suma importância para maximizarmos oportunidades. Habilidades voltadas para o reconhecimento de notícias falsas e sites seguros, consciência sobre o lixo eletrônico e a obsolescência programadas, saber quando conectar e quando desconectar são instrumentos poderosos para que as crianças desenvolvam uma experiência positiva *online*. OLIVEIRA et al (2019), defendem que “as crianças precisam entender as ferramentas de privacidade e proteção oferecidos pelos sites e pelas mídias sociais, e mais ainda, conhecer os riscos e as normas que rondam e regem a internet” (p. 223).

Embora a presente pesquisa recorte a mediação de mães e educadoras, é importante destacar a importância de mediações e esforços conjuntos entre esferas individuais e comunitárias, a saber: famílias e escolas e as esferas da iniciativa privada e governamentais, pois todos são agentes de mediação. Aspectos desenvolvimentais como idade, processos de

pensamento, alfabetização e capacidade motora, precisam ser levados em consideração na criação de aplicativos e dispositivos, bem como políticas nacionais e internacionais, devem abordar as reais necessidades das crianças no mundo digital.

LIVINGSTONE, CARR E BYRNE (2016), propõem uma perspectiva ampla na discussão dos direitos das crianças *online*, no sentido de garantir a *provisão, proteção e participação*. A *provisão* refere-se aos recursos necessários para a sobrevivência e o pleno desenvolvimento, a *proteção* aos aspectos de vulnerabilidades e a *participação* diz respeito, efetivamente, à participação das crianças nas decisões que as incluem. É necessário a articulação desses três registros para que as discussões sobre a proteção da infância e internet não se resuma apenas a restrições, a custos da sua participação *online*. Articulação esta também valorizada por PINTO & SARMENTO (1997), quando refletem sobre o campo do direito infantil no mundo *online*

Outra questão é a da substância dos direitos da criança. A tradicional distinção entre direitos de protecção (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos, etc.), de provisão (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação, etc.) e de participação (na decisão relativa à sua própria vida e à direcção das instituições em que actua), constitui uma estimulante operação analítica. Ela permite, quando aplicada à investigação do estado de realização dos direitos, comprovar, por exemplo, que entre os três p, aquele sobre o qual menos progressos se verificaram na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância (e, em particular, nas escolas — cf. Jeffs, 1995) é o da participação (p. 5).

Em síntese, as discussões sobre oportunidades e habilidades *online* parecem apontar para o cuidado de um caminho autoral, não pasteurizado e ligado aos aspectos desenvolvimentais das crianças. Desse modo, não só a preparação dos pequenos para esse mundo pode ser mais efetiva, como produtos e plataformas podem ser pensadas de forma mais cuidadosa e menos predatória.



### **III FAMÍLIA E ESCOLA: DISCUSSÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO**

A emergência das tecnologias digitais nas dinâmicas cotidianas favorece uma profunda reflexão sobre diversos aspectos: a transformação do espaço e do tempo, das dinâmicas comunicacionais mais ágeis, de políticas de privacidade e intimidade, das novas formas de socialização nos mais diversos grupos etários, dentre outros. As tecnologias digitais promovem novas formas de ser, estar e pensar o mundo, ou ao menos, ressignificam as formas já existentes, por isso, além de entender o uso que cada um faz das TDICs, perceber o que se pensa e se diz sobre elas faz-se urgentemente necessário. (RECUERO, 2012; MOYA & VÁZQUEZ, 2010; CASTELLS, 2003; LEVY, 1999).

As tecnologias não surgem como um bloco homogêneo de um conjunto de operações técnicas que desempenham seu papel de forma independente do contexto econômico e sociocultural em que se inserem. Seus usuários se apropriam ativamente, em tempo cada vez mais rápido, dessas tecnologias. As TDICs se constituem muito mais como uma rede de sentidos e significações do que de objetos puramente técnicos. As tessituras mecânicas se cruzam com as subjetivas de estilos de uso, de condições de acesso, crenças locais, experiências prévias, motivações de uso, infraestrutura, entre outras, constituindo diferentes experiências. (SARMENTO, 2011; MOYA & VÁZQUEZ, 2010; ARDÉVOL & ROIG, 2009; PRETTO, 1996).

Analisar para compreender com mais profundidade a temática da mediação do uso das tecnologias por crianças e adolescentes significa estimular habilidades críticas, frente as modificações que as tecnologias produzem na vida social. Essa prática faz valer o art. 7º do Marco Civil da Internet, que versa sobre a Internet como exercício da cidadania, ponto este que dialoga com a temática mais ampla da garantia dos Direitos Humanos (BRASIL, 2014).

Família e escola se entrelaçam nessa temática de diversas formas, pois ambas questionam os efeitos das TDICs, tornando-se responsáveis por criar dimensões de cuidado no espaço digital, além de também serem palco de muitas dessas vivências. Nesse sentido, cabem algumas perguntas centrais: Qual o sentido das TDICs para o grupo de familiares e professores? Em que momento estes entendem que são necessárias práticas de mediação do uso das TDICs? Como percebem a relação que as crianças têm construído com esses dispositivos? E de que maneira o diálogo entre essas instâncias pode colaborar para uma “formação digital”?

A pandemia de COVID-19 obrigou a todos/as recalcularem suas rotas e a mergulharem em um mundo *online* para sustentação de trabalhos, estudos, relações e afetos. Diante desse cenário, o papel de mediação dos ambientes digitais foi intensificado pelo volume de aulas *online*, conferências *online*, reuniões virtuais, festas e comemorações por meio de plataformas digitais variadas. Em um fluxo de conectividade cada vez maior, e a queda de barreira de vida *online/off-line* acentuadas, a habilidade de consciência do seu percurso *online* está sendo requisitada para os tempos atuais no intuito de possibilitar um caminhar mais lúcido e ativo. No entanto, se faz necessário enfatizar que em um país como o Brasil, repleto de desigualdades e culturas diversas, a população vivenciou diferentes níveis e experiências dessa avalanche *online*, com algumas populações sem terem chegado próximo do início de uma inserção digital. (PRETTO et al, 2020).

As experiências de mediação do uso das TDICs por crianças merecem aprofundamento e *status* de “assunto de família”. É cada vez mais comum cenas de filhos ensinando os pais a mexerem em um aplicativo, compartilhando um vídeo interessante entre seus membros, ou a disputa de irmãos no jogo de videogame VALENCIA (2014); WINOCUR (2010). Quais os efeitos e crenças dessas vivências quando mediadas? Qual a especificidade da mediação com crianças na segunda infância? São questionamentos pertinentes na contemporaneidade, seja pela necessidade de empreender uma rotina de educação para o uso, -“*formação digital*”-, seja pela tão necessária proteção contra os crimes cibernéticos e/ou mediados por computadores e/ou dispositivos móveis.

Familiares e educadores aparecem como atores fundamentais no desenvolvimento de práticas de mediação porque ambos exercem papel central na transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, funcionando como molas propulsoras ou inibidoras do crescimento social, intelectual, emocional e físico do indivíduo DESSEN & POLONIA, (2007). Por mediação, entende-se as estratégias e práticas transformativas que intervêm em diferentes campos da atividade, proporcionando a supervisão, interpretação e significação das diferentes dimensões das TDICs para as crianças. (LIVINGSTONE, 2017; CABRAL, 2016; MOYA & VÁZQUEZ, 2010; ARDÉVOL & ROIG, 2009).

SARMENTO (2011), ainda salienta que as escolas precisam ter o cuidado de não ignorarem o universo simbólico das crianças em suas práticas, postura que acontece muito comumente, através da filtragem de jogos, retirada de rituais, correção de formas de linguagem e cerceamento do uso das tecnológicas. O tensionamento do uso das TDICs nas escolas é

bastante evidente e costuma gerar diversos conflitos entre professores e alunos, família e escola, professores e direção.

O entrelaçamento de todos esses fenômenos culmina em diversos debates, posicionamentos e, principalmente, condutas. Autores têm se dedicado a pensar e analisar as mediações parentais diante do uso das TDICs por crianças PONTE (2019); RIVAS (2018); LIVINGSTONE (2017), e os resultados giram em torno da classificação de estilos parentais de mediação. LIVINGSTONE et al (2017), vai apontar três estilos de como os pais lidam com o uso de seus filhos: *a mediação ativa, restritiva e o uso compartilhado*. A primeira se refere ao hábito de conversar e explicar sobre as mídias usadas, a segunda sobre regras rígidas de acesso e tempo de uso, e a terceira aos pais que usam as tecnologias junto com os filhos. Os autores apontam que as estratégias de mediação variam de acordo com a habilidade digital tanto de pais, quanto dos filhos.

Nesse mesmo sentido, RIVAS et al (2018), vai estabelecer quatro estilos de mediação parental: *o permissivo*, quando existe certa orientação, mas sem limites explícitos, atitudes guiadas pelas ideias e vontades dos pais; *o laissez-faire*, quando existe baixo nível tanto de controle, quanto de participação e apoio; *o autorizado*, que exprime regras claras e discutidas, e *o autoritário*, que exprime as regras sem margem de negociação. Os autores não definem um estilo melhor ou pior, sublinhando que o estilo depende de cada dinâmica familiar, mas sinaliza que a idade dos filhos parece influenciar na mediação proposta pelos pais.

PONTE et al (2019), em um estudo com crianças menores (de 3 a 8 anos), aponta três formatos de mediação: *os implicados, os desengajados e os intermitentes*. Na mesma linha das pesquisas anteriores, os estilos mesclam-se em pais que possuem uma postura ativa diante das TDICs, conversando sobre seu uso, realizando atividades em conjunto e falando sobre segurança na internet (*implicados*), os pais que não costumam trabalhar com seus filhos questões ligadas à internet, como o que fazer quando se sentir desconfortável ou usar junto com a criança (*desengajados*) e os pais e cuidadores que possuem o desejo de trabalhar essas questões, mas o fazem de maneira esporádica (*intermitentes*).

A TIC kids *Online* Brasil (2020), também discute as mediações de pais e cuidadores, apresentando o seguinte panorama: 80% dos pais declararam que conversam sobre o fazer na internet, 77% ensinam jeitos de usa-la com segurança, 57% fazem atividades em conjunto e 55% ajudam o filho quando ele não entende algo. Em relação ao monitoramento do uso, 55% informam checar amigos ou contatos adicionados a rede, 51% verificam email e mensagens, 50% o histórico de sites visitados e 48% monitoram redes sociais. Embora em um panorama

geral os pais brasileiros caminhem para um engajamento frente as TDICs, esse cenário pode mudar sensivelmente quando considerado o nível de escolaridade dos pais, variável apontada em diversos estudos como influente sobre a mediação de pais e cuidadores. (PONTE et al, 2019; RIVAS et al, 2018; LIVINGSTONE et al, 2017).

Entre os pais com até o ensino fundamental I, 72 % declararam conversar sobre o que se faz na internet, 68% ensinam jeitos de usa-la com segurança, 48% fazem atividades em conjunto e 33% ajudam o filho quando ele não entende algo. Esse cenário assinala que a escola pode ser um espaço formativo, não só para alunos, mas também para pais e responsáveis (TIC Kids *Online*, 2020).

A escola desponta como espaço fulcral na reflexão crítica frente ao conhecimento e as diversas ferramentas disponíveis pela era digital. NONATO (2020), no entanto, pontua que embora a educação guarde a potência de espaço fundamental no contexto das TDICs, a mesma ainda parece sofrer com as rápidas transformações e forças do ciberespaço, culminando em constantes conflitos entre a cultura digital e a postura pedagógica, medos e barreiras que vão desde o imaginário da substituição do professor pela máquina, quanto a falta de traquejo na manipulação dos dispositivos.

Imerso nessa tensão, o campo da educação tem cada vez mais revisto suas práticas, contudo, não basta apenas a inserção dos dispositivos nas escolas. O adentramento das TDICs nas instituições escolares requer um reposicionamento potente de todo o fazer pedagógico e educacional para que se possa evitar sucessivos danos e fracassos. NONATO (2007), abre caminho de compreensão de como este reposicionamento pode ser feito

[...] o uso das TDIC como ferramenta de mediação pedagógica supõe uma releitura das estratégias previamente pensadas para a relação professor/aluno em sala de aula presencial. Não basta adicioná-las às práticas tradicionais, é preciso utilizá-las para reestruturar abordagens pedagógicas, reinventar a prática docente. Práticas tradicionais que ainda são efetivas não precisam ser “maquiadas” pelo acréscimo de um “novo formato”. Todavia, as TDIC podem e devem ser instrumento para novas abordagens, novas formas de mediar a aprendizagem, novas formas de ensinar (NONATO, 2007, p. 8).

Tal postura evita a apropriação anacrônica e esquizóide das TDICs, apartada do cotidiano atual. Se trata de repaginar as “velhas aulas de informática” e afastar o medo de substituição dos professores por esses dispositivos para inserir as TDICs como integrantes da vida cotidiana, assimilando seus efeitos na cultura. Crianças e jovens têm essas ferramentas como campo de experiências de vida, e isso precisa está posto para as escolas no momento de pensarem seus projetos pedagógicos e desenhos metodológicos. Não se trata apenas de ter os

dispositivos para usa-los, mas trabalhar sobre suas experiências e efeitos no tecido social e subjetivo.

O Brasil parece começar a desbravar essa discussão à medida que 68% das escolas públicas brasileiras relatam terem recebido capacitação e atividades de formação sobre o uso das tecnologias nos últimos 12 meses. Este número é expressivo, mas ainda reflete a carência do Brasil em relação a essas práticas (TIC Educação *Online* Brasil, 2021).

Quando analisamos os números das atividades desenvolvidas com os alunos do ensino infantil em escolas públicas e privadas sobre o uso seguro, responsável e crítico da Internet, a direção ainda parece pouco clara se essas práticas vêm ganhando consistência e abarcando o cotidiano dos dilemas enfrentados pelos alunos. Pois 44% das escolas relatam desenvolver atividades no intuito de discutir o uso responsável e ético das tecnologias, 51% dizem cuidar de temas ligados à publicidade e consumo. Já em relação aos problemas físicos e mentais do uso excessivo da internet, é debatido em 50% dos espaços escolares brasileiros. Proteção à privacidade e dados pessoais, exposição excessiva e preocupação com *Fake News*, aparecem com 57%, 54% e 58% respectivamente, sendo o *ciberbullying*, responsável pelos discursos de ódio e discriminação, a maior fonte de cuidado e práticas na escola com o percentual de 62%. Os percentuais parecem aumentar com o avanço dos anos educacionais, mas ainda aparecem de maneira tímida nos anos iniciais da educação, como refletido no panorama acima (TIC Educação *Online* Brasil, 2021).

A triangulação família-escola-TDICs, aparece como espaço promissor para a construção de práticas do uso seguro da internet, seja por motivos mais evidentes, como a aprendizagem formal dessas ferramentas pelos alunos, seja pela escola como lugar de proteção social SANTOS (2019). Esse ambiente tem a função de atuar e cuidar da garantia dos direitos de crianças e jovens. E, por assim se constituir, pode funcionar como promotor da cidadania digital. Por fim, FANTIN (2016), nos sinaliza cuidados na formação infantil para o mundo digital

Formação que considere as práticas culturais ali desenvolvidas de forma a assegurar a reflexividade sobre elas, o que só a mediação do outro permite. Mediação educativa que necessariamente deve considerar a dimensão ética e estética do que é produzido e compartilhado, assim como a dimensão imaginativa, lúdica, criadora e poética do pensamento das crianças que se explicitam nas relações de aprendizagem, na diversidade de práticas e nas formas de reinterpretar o mundo (FANTIN, 2016, p. 613).

FANTIN (2016), assinala através dessa colocação que o puro acesso às TDIC não garante o uso qualificado ou, pedagogicamente orientado. Desse modo, não basta apenas disponibilizar o acesso à rede, seja em casa ou na escola, é preciso seu uso sistemático, instruído e consciente para que as ferramentas se transformem em um meio de trabalho colaborativo e educacional.

Nesse sentido, NONATO (2020), realizou uma pesquisa com 802 professores de literatura da rede de educação básica estadual do estado da Bahia, no intuito de compreender a percepção dos docentes sobre o uso das TDICs no processo escolar. Como resultado, aponta que a totalidade dos professores considera que a cultura digital precisa estar articulada com o fazer pedagógico. A totalidade de respostas nos assinala que lidar com as tecnologias já não é uma variável no universo docente. Ao contrário, tornou-se uma prática que já penetrou todas as camadas da vida contemporânea.

E embora garantir o acesso às tecnologias seja essencial, as práticas pedagógicas precisarão ir muito além do fornecimento da infraestrutura, ela, por si só, não é garantidora da inserção genuína das TDICs no cotidiano escolar e requer mais que políticas públicas voltadas apenas para aquisição de ferramentas. Sem o planejamento de formação dos professores e manutenção dos recursos, qualquer iniciativa está fadada ao fracasso.

NONATO (2021), avança na discussão sobre a apropriação das TDICs na práxis pedagógica, lançando luz sobre a traumática, mais também importante, experiência dos professores com a Pandemia de COVID-19. O autor salienta que essa experiência descortinou e acelerou algumas discussões. O primeiro ponto é que, embora as discussões sobre infraestrutura sejam latentes, principalmente no Brasil, alguns impasses não residem nesse ponto, mas sim em uma postura condicionada e resistente à inclinação a novos conhecimentos, ou seja, promover discussões sobre *ciberbullying*, privacidade e exposição, independem de estar usando as ferramentas em si, e promovem uma formação digital que não está condicionada à ferramenta.

Outro ponto são as estratégias utilizadas pelas docentes durante esse período, que podem apontar para os potenciais desdobramentos das tecnologias na vida escolar e melhor assimilação da escola a essas ferramentas. São experiências que identificam mais precisamente lacunas e desdobramentos a serem melhor investigados e trabalhados em políticas de formação e investimento material. Desse modo, são vivências que não podem ser desprezadas e sim valorizadas com seus erros e acertos, considerando sua valiosa contribuição, principalmente dos pontos mais embaraçados vivenciados por alunos e professores.

O mesmo autor ainda vai salientar a necessidade de apropriação das TDICs pelos educadores não só como um fortalecimento do fazer pedagógico, mais como postura ética diante da reprodução do capital. Cabendo aos educadores, juntamente com seus educandos, fornecerem outros usos e apropriações das TDICs diferentes da lógica alienante e excludente que o capital produz. A educação é forte candidata a favorecer lógicas criativas, plurais e mais democráticas na apropriação das tecnologias pelas crianças e jovens.

Esse panorama é reconhecido pela UNESCO (2006), que através do Marco Político deixa explícito como a competência digital é uma das oito competências fundamentais para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. E estabelece, através desse documento, uma filosofia educacional voltada para construção e o uso, pelos professores, das tecnologias oferecendo métodos de avaliação, monitoramento e capacitação profissional. E salienta o papel do/a professor/a como facilitador/a de um ambiente oportuno para essas aprendizagens e vai além, posicionando o/a professor/a como “aluno-modelo” na aquisição dessas competências.

O “aluno-modelo” parece ser um conceito chave para as apropriações infantis que tem parte de sua aprendizagem condicionada à observação e imitação COLE & COLE (2004). Por isso, família e escola precisam se tornar modelos saudáveis e de uso consciente das tecnologias. Como essas duas instâncias podem se ajudar na construção de modelos de uso saudáveis e conscientes para os internautas mirins?

É primordial levarmos em consideração o lugar privilegiado que as mediações de escolas e famílias desempenham nesse processo, pois estamos analisando uma mediação encarnada, realizada por humanos, e que por isso mesmo, personalizam um desejo a uma criança JERUSALINKY (2017). Esse é um ponto frugal para o desenvolvimento e aprendizagens infantis e a rede técnica, que embora exerça um tipo de mediação, ainda não está suficientemente sensível aos afetos mobilizados, às antecipações de demandas, aos desejos mobilizados pela rede simbólica dos humanos e essencial ao desenvolvimento infantil.

Chega-se ao mundo sem capacidades estruturais para andar, falar, correr - condição essa que coloca o ser humano em uma dependência total de outros que cuidem e, mais do que isso, ajudem a realizar a travessia do *infans*, daquele que não fala e não está submetido às leis da cultura e da linguagem, às leis do simbólico para a condição de sujeito, de ser falante e desejante. Entretanto, para que essa travessia seja possível, se faz necessário que, numa espécie de dança simbólica, nos liguemos ao Outro, nos assujeitemos às suas amarras. (FERNANDES, 2000).

A virtualização abre espaço para a dissociação do real do corpo, que possibilita pontos positivos, no entanto, é necessário avaliar o risco para crianças em plena constituição subjetiva, com apropriação corporal, construção de identidade e identificação dos espaços em franco desenvolvimento. A mediação não anônima de educadores e pais permite ampliarmos uma camada de proteção nessa discussão. Sobre este tópico, JERUSALINKY (2017), adverte-nos que

A criança, para se constituir como sujeito, precisa de um desejo não anônimo, temos aí o simbólico, na transmissão do nome, mas isso não vai sem o desejo; a transmissão precisa de um nome e de um corpo; da articulação da palavra e da pulsão; da inscrição de um litoral entre gozo e saber (p. 50).

Os adultos cuidadores, sejam os professores ou familiares, podem funcionar como “aluno-modelos” não só por suas boas práticas no uso das tecnologias, mais também por adicionarem a camada de metaforização do que nos afeta corporalmente e subjetivamente, funcionando como uma espécie de tradutores dos afetos e vivências infantis para os pequenos, justamente porque nós, seres humanos, nos constituímos essencialmente em relação (BASTOS, 2019; SILVA et al. 2019). Trabalhar com os diferentes usos das plataformas digitais exige o reconhecimento desse caráter dialógico da subjetividade humana. E isso colabora com o entendimento de não demonização das novas tecnologias, ampliando as possibilidades de mediação das mesmas.

Garantir essa interação relacional parece ser um ponto essencial para elaboração simbólica dessas vivências. Nesse sentido, é preciso possibilitar que os laços familiares e educacionais funcionem mais como veículos de práticas dialógicas e, portanto, protetivas, do que de laços punitivos, acusatórios e excludentes.

É preciso trabalhar esse tema com toda a complexidade que ele introduz. Orientar sobre conteúdos inapropriados que podem aparecer nas ondas da *web* é promover modelos mais saudáveis, propiciando o revestimento de uma camada mais sutil de elaboração psíquica dessas vivências, por vezes cruas, perante as quais crianças e adolescentes são expostos. Entender quais perguntas surgiram daquele encontro, em quais condições ocorreu, com que pessoas e locais interagiram, - tudo isso oferece a oportunidade de construir espaços mais estendidos de elaborações psíquicas. Cuidar para que não haja um encurtamento dessas vivências é essencial porque fornecer lugar de fala e trocas é imprescindível para resguardar a camada simbólica das vivências que muitas vezes são achatadas pelo excesso de tecnicismos, cores e efeitos.

Resguardar o espaço para alteridade se faz essencial no uso das tecnologias.



— “Olha vó, o que a senhora achou desse vídeo?”

— “Filho, me ensina a mexer nesse aplicativo?”

— “Não, agora é minha vez, você já escolheu o último.”

Essas são cenas contemporâneas que podem favorecer uma prática dialógica bem diferente de outras que sinalizam para a cristalização do sujeito através de *tabletes* acoplados à mesinha de alimentação de crianças, exibição de fotos sem ao menos uma palavra ou conversa, edições excessivas e milimetricamente pensadas para “parecerem naturais”. Sobre esse último fenômeno, IACONELLI (2019), alerta que ainda que esses atos possam fornecer alguma sensação de alívio ou entusiasmo, a mensagem fica clara: a interação com o adulto ou outra criança foi preterida em relação aos eletrônicos, esses passam a ser os verdadeiros interlocutores.

A trajetória humana é marcada por constantes relocalizações subjetivas, cada encontro e desencontro ecoa em nossa existência, impelindo a construção de sentidos e significados próprios que incluem a relação consigo, com o outro e com o social. A vida não é uma sequência reta e cronológica de fatos, aproxima-se muito mais de um caminho dialógico que cria e recria ecos internos e fundam a alteridade (BASTOS, 2019)

O self não se constrói sem o encontro com o outro: o outro que é oposição, complementariedade, estranhamento, familiaridade, apoio, espanto. Todo desenvolvimento humano é contingente em relação a encontros com o mundo – acontecimentos influenciam a vida das pessoas (p. 2).

Existe um trabalho muito sutil e necessário à realização dessas duas instâncias, - *família* e *escola*, que vai no sentido de não se deixar sucumbir pela economia das relações, muitas vezes propostas pelas das tecnologias através de algoritmos que mediam nossas escolhas e preferências, desde o caminho para o trabalho, aos parceiros amorosos. Tais “sugestões” muitas vezes são ofertadas a partir da lógica da rapidez e praticidade, sem oferecer espaço para a reflexão, o que é excelente em alguns momentos, mas pode ser o começo de uma tragédia em muitos outros. Contudo, é tarefa dessas duas instâncias - *família* e *escola*, que estão diretamente ligadas ao cuidado diários das crianças, oferecer e sustentar o lugar da alteridade, tão necessário para a constituição infantil, justamente por serem palcos de trocas culturais, físicas e, principalmente simbólicas, instaurando símbolos e significados. (SILVA et al., 2019).

Os aparelhos emitem sequências sonoras, mas não conversam, não produzem uma matriz dialógica em que os lugares sejam subjetivados, eles oferecem fragmentariamente uma linguagem, mas não sustentam sua função. Emitir

sequências sonoras é bem diferente do que dar lugar a que o sujeito possa se representar na linguagem, subvertendo, por meio dos chistes ou atos falhos, sua significação (JERUSALINKY, 2017, p. 41).

DUNKER (2017), tece considerações sobre a “intoxicação digital” como um fenômeno que tem introduzido transformações em nossos laços sociais, economia de gozo e relações de reconhecimento, alterando nossas práticas sociais e uso da linguagem. Ele salienta que estabelecer uma relação causal entre introdução de tecnologias e patologias é um esforço inócuo nesse momento, no entanto, elenca três características da vida digital a serem cuidadas e analisadas: *aumento da velocidade de trocas e informação, superficialidade de contato interpessoal*, que pode alterar as dinâmicas da espessura imaginária da vida e, por fim, *introdução de práticas que substituem o conflito como, invisibilidade, evitação situacional*, dentre outras.

Nesse sentido, as mediações dos familiares e educadores podem desempenhar um importante papel ao cuidar desse aspecto dialógico. Afinal, o *Google* não sabe em que condições você pergunta o que pergunta e faz toda a diferença ler as respostas numa madrugada aflita de terça, no almoço em família de domingo ou ao lado do seu colega de classe.

Por fim, como apontam SILVA & BEHAR (2019), o que se espera de um internauta digitalmente competente é o entendimento dos meios tecnológicos e também seus efeitos éticos e sociais, bem como a criticidade na comunicação e na variedade de ferramentas de uso. Sem dúvidas, a parceria *escola-família* tem muito a contribuir para essa formação, desde que reconheça a complexidade do tema, que envolve esforços familiares, educacionais, governamentais e de empresas criadores de tecnologia, evitando as tentações reducionistas ou nostalgias de “a infância do meu tempo era melhor”.

## V METODOLOGIA

Este trabalho desenha-se a partir de um enquadre qualitativo, de caráter exploratório, pois visa a compreensão do fenômeno em estudo. MINAYO (2012), pontua que um dos sentidos da experiência é a compreensão, uma compreensão que leve em consideração a singularidade de cada indivíduo, entendendo que a mesma dialoga com um contexto, com culturas de grupos específicos, logo, com uma história coletiva. Sobre essa questão, a autora expõe que

As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (p. 17).

A aproximação com o campo de pesquisa precisa cuidar de todas as camadas envolvidas; escutar vidas implica em um lugar ético, que exige cuidado para não haver reprodução e engessamento de vivências e de antigos estigmas sociais. A construção de um método não é apenas uma sucessão de etapas e procedimentos, mas a vivência de um problema, que precisa reconhecer a natureza conflitiva e contraditória dos fenômenos, nascendo do embate de ideias, perspectivas, teorias e prática. (GATTI, 2012; MINAYO, 2012; GASKELL, 2002).

Cada método sustenta a tríade pesquisador-caminho-mundo, entrelaçando o que ecoa no pesquisador de cada escuta, o momento histórico e o papel da ciência em seu tempo. Procurando não se configurar como uma prática colonizadora da informação/descrição puramente técnica e/ou normativa, que caminha no excesso de explicações sobre o mundo, objetivamos e apostamos muito mais na possibilidade de uma “conversa” aprofundada com os enlaces das subjetividades e das experiências das vozes do coletivo. Para tanto, foi utilizada nesta pesquisa, a técnica de grupo focal. (NOGUEIRA, 2017; MUYLAERT, 2014). Como refere HARAWAY (1995),

Os atores existem em muitas e maravilhosas formas. Explicações de um mundo "real", assim, não dependem da lógica da "descoberta", mas de uma relação social de "conversa" carregada de poder. O mundo nem fala por si mesmo, nem desaparece em favor de um senhor decodificador (p. 37).

Observa-se que a modalidade de coleta de dados através dos grupos focais, em função da interação do grupo, pode diminuir a dissimetria entrevistador-entrevistado por inclinar o nível de poder para o grupo. Essa dinâmica pode proporcionar maior abertura para relatos e

experiências, e também diminuir a influência do pesquisador sobre os participantes. (GASKELL, 2002; DIAS, 2000).

Esse é um ponto importante para esta pesquisa, pois estudos anteriores sobre a prática de mediação de pais sobre o uso da internet (PONTE et al, 2019; RIVAS, 2018), apontaram para o cuidado de minimizar os efeitos de respostas vinculadas a um juízo de valor sobre o que é socialmente desejável para evitar que os participantes respondam mais pautados nas ideias do que é ser um “bom pai” ou uma “boa mãe” do que de fato o são em sua experiência cotidiana.

Além disso, a dinâmica posta pelo grupo focal possibilita o desenrolar de uma sinergia entre os participantes, em que o objetivo não é o consenso, mas a discussão de perspectivas, vivências e olhares que podem favorecer a ativação de experiências esquecidas e a desinibição, no intuito de alcançar um olhar mais autêntico sobre o fenômeno. Por isso, é tão necessário garantir um ambiente acolhedor, encorajando aos participantes a falarem livremente sobre seus sentimentos, opiniões e vivências, tendo um potencial efeito de gerar ecos nas atitudes e comportamentos, (SILVA & ASSIS, 2010; RESSEL et al, 2008; DIAS, 2000).

Como sublinha GASKELL (2002), o grupo focal traz heranças de três grandes tradições, a saber: terapia de grupo do *Tavistock Institute Bion* (1961), avaliação da eficácia da comunicação: MERTON & KENDALL (1946), e das dinâmicas de grupo em *Psicologia Social*: LEWIN (1958). Dessa maneira, acredita-se que essa técnica tem o potencial de, a partir de uma identidade compartilhada e escuta de diferentes pontos de vista, gerar ecos emocionais e a abertura para novas ideias.

A dinâmica interacional dos grupos focais imprime uma proposta de discussão e compartilhamento de ideias extremamente relevantes para a reflexão da relação família-escola em torno das questões das tecnologias. Há um recrutamento de diversas dimensões do ser na participação no grupo, convocando os participantes de um lugar mais espontâneo e menos colonizador (OSÓRIO, 2013; CUNHA & LEMOS, 2011). Essa dinâmica pode colaborar para o diálogo da relação família-escola a partir de outros lugares que não somente o de problemas acadêmicos (OLIVEIRA & ARAUJO, 2010; DESSEN & POLONIA, 2007). Como pontua (GASKEL, 2002, p. 73), sobre este importante aspecto,

A pesquisa não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. [...] Sentido não é uma tarefa individual ou privada, mas é sempre influenciado pelo "outro", concreto ou imaginado.

Pesquisar no ambiente educacional implica em cuidar da dimensão de produção de conhecimento conjunto. A escola inserida na pesquisa precisa caminhar para além de um ambiente de coleta de dados, pois este é em um processo social (GASKEL, 2002; LUDKE & ANDRÉ, 1996). O método precisa refletir a vivacidade das interações desse ambiente, bem como seus conflitos e tensões, cuidando da desconstrução de estigmas sociais e reducionismos.

Para tanto, é importante garantir alguns cuidados na realização dos grupos para que eles funcionem como um ambiente de reflexão e autenticidade. Assim como na entrevista há um *Rapport*<sup>2</sup> a ser feito, no grupo focal são advertidas algumas etapas em que o/a moderador/a precisa estar atento/a, - são elas: *momento de identificação e formação do grupo*, *momento das divergências*, em que prevalecem conflitos, e o *momento em que o grupo atinge um funcionamento mais aprofundado e reflexivo*, favorecendo a pesquisa. Ao moderador/a, cabe cuidar desses estágios através de combinados prévios, ambiente acolhedor, mediação de fala e observação. (OSÓRIO, 2013; CUNHA & LEMOS, 2011; GASKELL, 2002).

#### 4.1 Contexto da investigação

A pesquisa foi realizada em uma escola privada, de médio porte, inserida no bairro do Nordeste de Amaralina, Salvador-Bahia, que abrange da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental II, e tem como público majoritário estudantes de classe popular. A instituição escolar em funcionamento há 52 anos, no momento da pesquisa, contava com um total de 394 alunos, quarenta e cinco professores, quinze funcionários, quatro coordenadores pedagógicos e três psicólogo/as. Funciona nos turnos matutino e vespertino.

A inserção da pesquisa neste contexto se deu a partir de um espaço interdisciplinar na escola de aprendizagem, investigação e ação para construção da cidadania, designado LIV (Laboratório Inteligência de Vida), pautado em ciclos de discussão e construção de projetos sobre temáticas que circulem em torno de problemáticas contemporâneas, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, alusiva às competências socioemocionais BRASIL (2017). Foi enviado à escola o pedido de autorização para a realização do estudo de campo, explicando os objetivos e desenvolvimento da pesquisa, sendo que sua inserção ficou condicionada tanto à autorização institucional, emitida pela direção da escola, quanto à aprovação do comitê de ética em pesquisa.

---

<sup>2</sup> É o movimento do/a entrevistador/a em estabelecer um clima de confiança e segurança para o que o/a entrevistado/a sinta-se confortável e disposto/a a falar longa e sinceramente (GASKELL, 2002).

## 4.2 Participantes e procedimento de coleta

Participaram da pesquisa mães e professoras de crianças na segunda infância, com acesso à internet em sua residência e no ambiente escolar. A coordenação da instituição enviou cartas-convite pela agenda digital dos alunos convidando pais e responsáveis pelos discentes do fundamental 1 (1º a 5º ano), a participarem da pesquisa e solicitando a permissão para que a pesquisadora entrasse em contato, via telefone, em função das orientações ao distanciamento social por conta da pandemia do COVID-19. Os dois primeiros familiares de cada ano que manifestaram interesse, respondendo a carta convite anexada na agenda digital, e que preencheram os critérios de inclusão, foram contactados por telefone e convidados a participar da pesquisa e a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E). A partir da seleção destes respondentes, os professores destas famílias foram também contactados por telefone e convidados a participar da pesquisa, e também lhes foi apresentado e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ÂPENDICE F), e solicitado sua assinatura.

A presente pesquisa considera as especificidades da mediação na segunda infância por entender que os processos de pensamento e a própria alfabetização em si, implicam em cuidados de mediação característicos para essa fase, por isso, não participaram da pesquisa pais, mães, responsáveis e professores que não estavam com crianças em processo de alfabetização.

## 4.3 Procedimentos de produção e análise de dados

Como as orientações ao distanciamento social em função da pandemia de COVID-19 permaneceram na época da coleta de dados, os contatos com os participantes foram realizados por via telefônica. Após seu aceite inicial, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado para sua assinatura por meio de mídia eletrônica e digital, e só após sua assinatura, a coleta de dados teve início.

Embora o convite tenha sido enviado para pais, mães, responsáveis, professoras e professores, nossa “imersão em campo” promoveu um encontro apenas com mulheres. Assim, foram constituídos dois grupos focais, um com mães e o outro com professoras. O contato foi feito através de ligação telefônica com dez famílias, das quais, nove atenderam as ligações e uma não atendeu as chamadas. Desse modo, mais um participante foi recrutado, totalizando dez familiares participantes com o seguinte quantitativo: três do 1º Ano, um do 2º Ano, dois do 3º

Ano, dois do 4º Ano e dois do 5º Ano. Não haviam mais pais com interesse na pesquisa do 2º Ano, por isso, o recrutamento se deu a partir do 1º Ano do Ensino Fundamental.

Os professores dessas famílias também foram contatados via contato telefônico para explicação e leitura do TCLE, sendo o mesmo enviado via *email* e *whatsapp* para posterior autorização escrita. Foram um total de nove professoras, das quais cinco autorizaram sua participação, uma recusou e três não enviaram posteriormente pelas mídias digitais os termos com sua autorização, inviabilizando a participação. Próximo ao início dos grupos, uma das professoras comunicou sua desistência, permanecendo com o total de quatro professoras.

O primeiro grupo foi formado por mães, com 10 participantes, e o segundo por professoras, com 4 participantes. Em função da pandemia pelo COVID-19, os grupos aconteceram de maneira *online*, por meio da plataforma *googlemeet*. O questionário sociodemográfico (APÊNDICE B e C), foi elaborado por meio da ferramenta *google forms* e aplicado no momento do primeiro encontro dos grupos. As interações tiveram áudio e imagem gravados para posterior transcrição pela pesquisadora, e a mesma também contou com o apoio de uma psicóloga observadora no dia dos encontros dos grupos focais para auxiliar na preparação do ambiente virtual e eventual registro de fala ou ações dos participantes.

Os grupos ocorreram a partir de um roteiro de perguntas disparadoras (APÊNDICE A), sobre o uso das tecnologias digitais por crianças na segunda infância, com o intuito de entender o que pensam mães e professoras sobre as tecnologias; se existem preocupações com seu uso; quais os riscos e potencialidades que mães/pais/responsáveis e professores/as enxergam no ambiente digital; que estratégias utilizam para mediar o uso das tecnologias; e como família e escola podem trabalhar juntas na construção de habilidades para o mundo digital. Para isso, foram estruturados três encontros com cada grupo, com cerca de uma hora e meia cada.

No primeiro encontro, além das questões disparadoras sobre o tema, no momento inicial, a pesquisadora fez um aquecimento para descontração dos participantes e apresentação dos mesmos. Após esse momento, passamos para a aplicação do questionário para identificação do perfil dos respondentes (APÊNDICE B e C), a partir de aspectos relevantes apontados em pesquisas anteriores como escolaridade, profissão e idade da criança PONTE (2019), RIVAS (2018), e só após esse momento, iniciou-se o roteiro de perguntas do grupo focal.

A aproximação com o campo traz sempre novas tonalidades à pesquisa, e como (GASKELL, 2002 p. 65), frisa, “reflete um processo social”. No caso desse estudo, fica latente como a Pandemia de COVID-19 cortou todo o percurso, desde as falas das participantes até as escolhas metodológicas da pesquisadora. Por isso, embora o número de participantes tenha

oscilado, principalmente no grupo de professoras, seguimos com a perspectiva das entrevistas coletivas, entendendo como as ausências, principalmente das educadoras, refletem uma dinâmica social maior, que será aprofundada na discussão dos dados. Os encontros aconteceram com o seguinte quantitativo: nove mães no primeiro encontro, seis mães no segundo encontro e sete mães no terceiro encontro. Já em relação ao grupo das professoras, o primeiro envolveu quatro professoras, o segundo duas e o terceiro duas.

Embora muito colaborativas, o grupo das professoras foi circunscrito por muitas remarcações, ausências e atrasos. Tal dinâmica, conquanto traga novos desafios ao manejo da coleta de dados, constitui o fazer do/a pesquisador/a, que diante do que o campo lhe reservou, pôde refletir sobre a lógica de exaustão, ao qual esse grupo estava exposto, sendo muitas vezes relatado desde o primeiro contato por telefone. Por isso, considerar a análise das entrevistas coletivas, mesmo com um grupo menor, além de enriquecer os dados desse estudo, é antes uma escolha ética de considerar o tempo dedicado à construção do conhecimento de um grupo exausto, cheio de marcas e dores, que está vivenciando as dificuldades e dilemas impostos pela pandemia, aspectos salientados em algumas das falas expostas.

Ambos os grupos refletiram uma dinâmica participativa. Não houve dificuldades para que as participantes expusessem suas opiniões, pois todas desejaram colocar seus pontos de vista sobre as questões propostas, sendo assim, essa dinâmica demandou da pesquisadora um certo cuidado com o tempo das falas e dos encontros. Por diversas vezes, as entrevistadas relataram a importância de espaços em grupo para troca de vivências e ideias, chegando a expor o desejo de encontros posteriores à pesquisa para continuação da reflexão sobre a temática. Essas falas foram direcionadas à coordenação da Escola no sentido de construção de ações futuras acerca do tema.

Embora as mães e professoras desejem refletir mais sobre as tecnologias digitais e seus efeitos na infância, é importante sublinhar o contexto pandêmico vivenciado e as conseqüentes privações de contatos sociais, espaços de trocas e de falas que tiveram importante papel no atravessamento desse período. Por isso, é possível que os grupos tenham proporcionado dupla função às participantes desta pesquisa, tanto de construção e reflexão sobre a temática, quanto momentos de encontros com constantes identificações e comparações acerca do cotidiano; ~~falas~~ indagações como esta: “com vocês também é assim?” “Aqui acontece a mesma coisa!” “Nossa, achei que era só na minha casa/aula”, foram comuns e recorrentes em todos os encontros. Foi necessário relembrar os objetivos dos encontros e da pesquisa em alguns momentos, bem como



fazer os encaminhamentos necessários, tanto para a coordenação da escola, como para espaços terapêuticos.

Uma das principais preocupações da pesquisadora foi proporcionar um ambiente acolhedor, em que as participantes se sentissem à vontade para colocar suas ideias e dificuldades sobre o tema e não apenas o que imaginavam do que seria “o certo a dizer”, por isso, uma dinâmica inicial de quebra-gelo foi importante, o uso de um linguajar mais coloquial, sem tantos termos técnicos, aproximou o grupo e diminuiu a dissimetria entre pesquisador-pesquisado. Usar a tecnológica como instrumento mediador da pesquisa também pode ter ajudado nesse efeito, já que alguns estudos vão salienta o caráter de desinibição quando do uso dessas ferramentas. (FERREIRA, 2016; DUARTE, 2006).

Ambos os grupos relataram cansaço, principalmente o das professoras, no entanto, expuseram suas ideias de forma clara e reflexiva, o que culminou em diversas falas longas e muitas opiniões sobre as temáticas levantadas, desse modo, em alguns momentos, regular o tempo das falas das participantes foi necessário para que a exposição às telas não fosse prolongada a mais de duas horas por encontro. Embora houvesse o desejo e sua tradução em falas de espaços terapêuticos para trabalhar as dificuldades e dores do momento da pandemia, houveram poucas fugas ao tema central e constante lembrança dos objetivos científicos do grupo para diferenciá-lo de grupos terapêuticos. Nesse sentido, ~~parece ser~~ é importante salienta o quanto a escolha metodológica por grupos focais demanda preparação técnica específica para lidar com grupos, a fim de identificar os momentos e dinâmicas dos grupos como meios explícitos e implícitos de fuga do tema, a exposição em demasia, sua confluência em espaço terapêutico, entre outros. A formação em Psicologia da pesquisadora permitiu esse manejo, bem como ter redes de encaminhamento claras e diálogos institucionais para direcionar e encaminhar os aspectos e demandas salientadas que apareceram durante os encontros.

As histórias, vivências, conflitos e angústias gerados a partir das falas dos grupos foram tratados a partir da técnica de análise de Análise do Discurso do Sujeito Coletivo, pensada e sistematizada por LEFÈVRE E LEFÈVRE (2003). Essa técnica consiste em capturar as múltiplas vivências e argumentações e sintetiza-las em um único discurso, apoiando-se nas representações sociais de determinados temas. Para isso, a técnica utiliza-se de alguns conceitos e procedimentos, afim de capturar esse discurso síntese, são eles: *expressões chaves*, que é a essência do conteúdo do depoimento, é possível grifa-los no texto; *ideia-central*, que é o nome ou expressão linguística representante de determinada fala; e a *ancoragem*, que é a expressão que dialoga com as Representações Sociais.

Uma vez identificado esses três pontos supracitados, é possível criar uma fala que sintetize os discursos encontrados, portanto, o DSC pretende, “com o uso dessa metodologia, o resgate das ideias socialmente compartilhadas” (LEFÈVRE E LEFÈVRE, 2010, p. 49), não no intuito da generalização, mas com o objetivo de levantar diferentes olhares e perspectivas sobre determinado tema. Portanto, é uma proposta de tabulação de dados de natureza verbal, que procura extrair a interseção do eu e das representações coletivas através de desconstruções e reconstruções sistemáticas das falas, a fim de expor diferentes ideias sobre a mediação das tecnologias. Desse modo, a partir das falas individuais, o Discurso do Sujeito Coletivo trabalha com uma dupla representatividade na construção de um ser ou entidade empírica coletiva na tentativa de minimizar os impasses das generalizações ou vieses de pesquisa, pois considera as expressões-chaves dos próprios participantes para costurar o discurso síntese. Cabe ressaltar que o discurso que emerge dessas construções e desconstruções não são as próprias representações sociais, mas apenas uma camada de construção destas. As falas dos familiares entrevistados serão denominadas pela letra F e respectivo número, conforme tabela 1, e das professoras por P e respectivo número, conforme tabela 2.

#### 4.4 Considerações de uma pesquisa mediada pelas tecnologias

A pesquisa é um campo multifacetado, os instrumentos precisam estar coesos e afinados no sentido de oferecer um rigor ético e metodológico coerente com a pergunta que cada pesquisador se propõe a tecer. Por isso, desenvolver um estudo mediado pelas tecnologias é mais do que uma adaptação de técnica, requer reflexão e coerência com o objeto estudado. O aprimoramento dos recursos comunicacionais permite uma ampliação do uso dessas ferramentas no sentido de abarcar participantes geograficamente distantes, acesso a grupos de difícil aproximação ou com horários não conciliáveis, recursos de acessibilidade, entre outros. Mais também traz uma série de desafios, a saber: o manejo técnico das tecnologias, fraudes e aprofundamento nas discussões éticas. (CARDONI, CHIRELLI, PIO, 2021; DUARTE, 2007).

A presente pesquisa desenhou sua experiência de um estudo mediado pelas tecnologias através da escolha do grupo focal *online* de forma síncrona. É importante salientar que, embora o grupo focal *online* se constitua como uma rica fonte de coleta de dados, não se trata de uma mera transposição do *off-line* para o *online*, sua escolha se deu principalmente por um posicionamento ético diante do quadro pandêmico que enfrentamos. Pensando no cuidado dos

participantes e também da pesquisadora, optou-se por essa possibilidade, alinhada aos objetivos e perguntas investigativas desse estudo.

Para tanto, e como já salientado, o método não se trata de mera transposição, requer cuidados e manejos específicos, elencados a seguir: cuidar do número de participantes para que haja possibilidade de discussão e fala de todos, criação de grupo em plataforma de mensagem instantânea com os participantes do grupo para envio de lembretes dos encontros e *link* de participação. Foi enviado um aviso com data e horário dos grupos com uma semana de antecedência, depois outro com dois dias de antecedência e um último no dia do encontro com a disponibilização do *link*. Esse espaço de interação instantânea também foi interessante para eventuais dúvidas e questionamentos dos participantes. Foi assinalado desde o TCLE a necessidade de um lugar tranquilo e com poucas interrupções para a pesquisa e reforçado nas interações com o grupo, bem como na hora do encontro.

Outro manejo de extrema importância foi a verificação se todos os participantes conheciam e manuseavam a plataforma escolhida para os encontros. Esse alinhamento ocorreu no primeiro contato com os participantes no momento do convite e apresentação do TCLE. Foi necessário esse cuidado anterior para que não houvesse comprometimento do tempo e discussão nos encontros. Nenhuma das mães e professoras tiveram dificuldades em usar a plataforma do encontro, pois já era de uso comum na escola, e por isso mesmo, escolhida pela pesquisadora.

Nesse formato, a psicóloga-observadora, além de atenção às falas e manifestações das mães e professoras, ficou responsável em coordenar eventuais mensagens no *chat* da plataforma, uma vez que a pesquisadora concentrou toda a sua atenção no manejo das falas das participantes. Em plataformas como a utilizada para esta pesquisa, pode ser necessário mais estímulos para fala e manejo a fim de evitar o monopólio do discurso. O grupo desse estudo tendeu para o segundo movimento, o que demandou da pesquisadora atenção de conceder a fala a todas que se fizeram presentes.

Cabe salientar o caráter de especificidade dessa pesquisa que usou a tecnologia, justamente para explorar as mediações dos participantes com a mesma em relação a seus filhos e alunos, o que permitiu um caráter prático e observacional, permitindo que *flashes* dessas mediações ocorressem no próprio momento da pesquisa. Foi interessante observar como parte da mediação ocorre em paralelo ao processo de aprendizagem das mães no uso dessas ferramentas, cabendo aos filhos orientarem o uso delas, ajeitando um microfone, verificando a conexão. Esse ponto que será melhor explorado na análise de dados.

#### 4.5 Considerações éticas

Ciente de que a aproximação do/a pesquisador/a com o campo pode ser mobilizadora de afetos e vivências, e do dever da ciência em adotar uma postura radicalmente crítica dos fenômenos humanos e sociais, reconhecendo as suas multideterminações, se faz salutar construir considerações éticas para a realização da pesquisa. Assim, esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, e o início da coleta de dados só se deu a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Todos os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que foram informados a respeito do objetivo geral da pesquisa, sua dinâmica de funcionamento e suas possíveis consequências, assegurando a liberdade de participação, o sigilo das informações e a não identificação dos participantes durante todo o processo. Destacamos que a presente pesquisa atende às Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CONEP, que estabelece as diretrizes e normas para pesquisas envolvendo seres humanos e está sob o número CAAE: 40175320.0.0000.5628 do CONEP.

## V ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Iniciaremos esta sessão apresentando quadros e tabelas com o perfil sociodemográfico das mães e professoras que aceitaram fazer parte desta pesquisa. Como apontado em literatura anterior, (MULLER, 2019; PONTE, 2019; RIVAS et al, 2018), as mulheres costumam dedicar mais tempo e atenção às práticas de mediação das tecnologias. Reflexo da tendência cultural dos espaços e exercícios de cuidado, que seguem sendo mais ocupados pelo sexo feminino, revelando uma configuração familiar histórica, em que as atividades das mulheres aumentam na medida em que se inserem no mercado de trabalho, mas ainda detém maior espaço nos afazeres da casa e da educação dos filhos. Esta pesquisa apontou essa mesma tendência porque todas as participantes foram do sexo feminino, com idades entre 26 e 50 anos. E embora 80% fossem casada ou convivesse em união estável, apenas as mães apareceram no grupo focal. Abaixo, tabelas referentes ao perfil sociodemográfico das mães participantes da pesquisa (Quadro 1) e ao grau de escolaridade dos pais e existência de irmãos (Quadro 2).

Participaram do estudo dez mães com idades entre 31 e 50 anos, quatro com Pós-Graduação, duas com Ensino Superior, duas com Ensino Médio, uma com Ensino Técnico e uma com Ensino Fundamental. Todas estavam empregadas. Seus companheiros não participaram do estudo, mas residiam na mesma residência com as seguintes formações: um Ensino Médio Incompleto, dois com Ensino Médio Completo, dois com Ensino Técnico, dois com Ensino Superior e três com Pós-Graduação. Dessas famílias, cinco têm crianças com irmãos, sendo três mais velhos com idades entre 18 e 21 anos e dois mais novos com idades de 3 e 9 anos. E tem filhos na segunda infância com idades entre seis e dez anos. A seguir, os Quadros 1 e 2:

Quadro 1 – Perfil sociodemográfico das mães participantes

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>	<b>IDADE DO FILHO</b>	<b>ESCOLARIDADE</b>	<b>OCUPAÇÃO DA MÃE</b>
AMANDA (F1)	Feminino	39	06	Pós-Graduação	Supervisora Pedagógica
ELISÂGELA (F2)	Feminino	41	09	Ensino Médio	Auxiliar Administrativa
JÚLIA (F3)	Feminino	31	09	Ensino Médio	Gerente de Loja
ROSA (F4)	Feminino	50	08	Pós-Graduação	Auditora de Controle Interno
MIRELA (F5)	Feminino	40	10	Ensino Superior	Secretária Escolar
ELIANA (F6)	Feminino	40	07	Ensino Superior	Professora
GRAZIELA (F7)	Feminino	47	06	Pós-Graduação	Servidora Pública
LAVÍNIA (F8)	Feminino	41	07	Pós-Graduação	Pedagoga
MARIA (F9)	Feminino	47	09	Ensino Fundamental	Atendente
CARMEN (F10)	Feminino	39	06	Ensino Técnico	Técnica de Enfermagem

Fonte: própria.

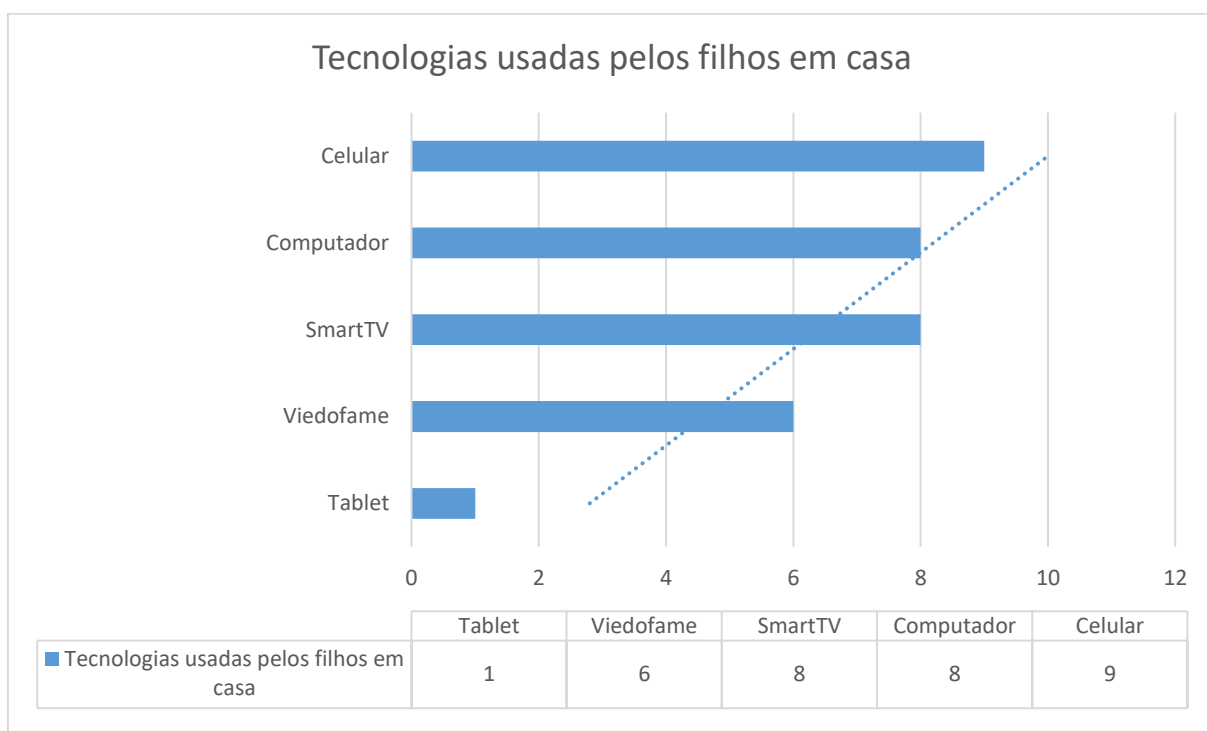
Quadro 2 – Grau de escolaridade dos pais e existência de irmãos

PARTICIPANTE	ESCOLARIDADE DOS PAIS	OCUPAÇÃO DOS PAIS	IRMÃOS
AMANDA (F1)	Pós-Graduação	Programador	Não
ELISÂGELA (F2)	Ensino Médio Completo	Representante Comercial	Não
JÚLIA (F3)	Ensino Médio Completo	Consultor de Crédito	Sim (3 anos)
ROSA (F4)	Pós-Graduação	Professor/Gestor	Sim (18 anos)
MIRELA (F5)	Ensino Técnico	Analista de Suporte de Sistema Contábil	Sim (9 e 18 anos)
ELIANA (F6)	Ensino Técnico	Técnico de Segurança do Trabalho	Sim (21 anos)
GRAZIELA (F7)	Pós-Graduação	Servidor Público	Não
LAVÍNIA (F8)	Ensino Superior	Comerciário	Não
MARIA (F9)	Ensino Médio Incompleto	Manobrista	Sim (21 anos)
CARMEN (F10)	Ensino Superior	Professor	Não

Fonte: própria.

No Gráfico 1, logo abaixo, é possível visualizar as tecnologias usadas pelas crianças em casa, com maior uso do celular com 90%, seguido pela *smart TV* e computador, os dois com 80%, o videogame com 60% e o *tablete* por 10% das crianças. A quantidade de tempo nas telas sinalizada pelas mães variou entre 3 e 10 horas por dia.

Gráfico 1 – Tecnologias usadas pelos filhos em casa



Fonte: própria - inspirada no *goole forms*.

As mães demonstraram uma postura ativa durante os encontros de grupos focais, como também uma disposição para o debate sobre a temática, inclusive, muitas vezes manifestando o interesse por mais espaços de trocas e diálogos sobre o assunto.

O estudo contou com a participação de duas professoras do terceiro ano, uma do segundo ano e uma do quarto ano, totalizando quatro professoras participantes. Elas tinham entre 26 e 43 anos, com alunos entre sete e nove anos. O detalhamento desses dados pode ser acessado no Quadro 3, logo abaixo:

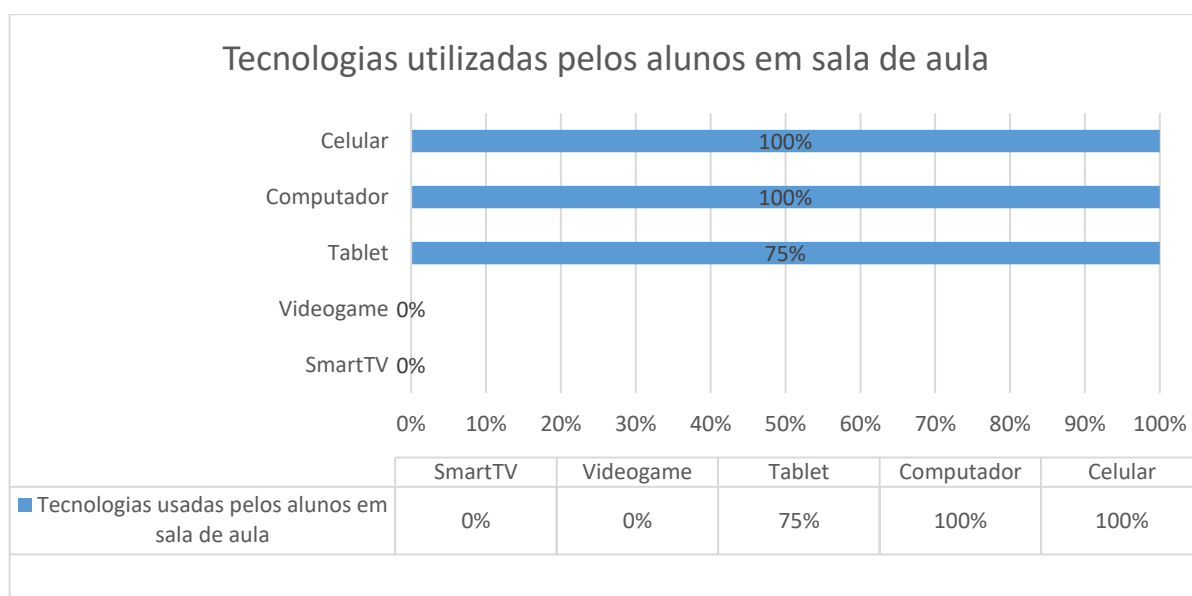
QUADRO 3 – Perfil sociodemográfico das professoras participantes

PARTICIPANTE	SEXO	IDADE	TURMA	IDADE DOS ALUNOS
CAROLINA (P1)	Feminino	26	3º Ano	Mais ou menos 8 anos
CAMILA (P2)	Feminino	43	4º Ano	Mais ou menos 9 anos
ANTÔNIA (P3)	Feminino	41	3º Ano	Mais ou menos 8 anos
RENATA (P4)	Feminino	33	2º Ano	Mais ou menos 7 anos

Fonte: própria.

Temos em seguida o Gráfico 2, em que as professoras assinalaram as tecnologias que as crianças têm contato em sala de aula, seja para as atividades acadêmicas, seja para o lazer, são elas: celulares, *tablete* e computador. Todas assinalaram o uso do celular e do computador e três delas, o uso de *tablet*.

Gráfico 2 – Tecnologias utilizadas pelos alunos em sala de aula



Fonte: própria - inspirada no *goole forms*.

É importante refletir sobre o movimento do grupo das professoras, ele nos assinala reflexões iniciais da intercessão sobre as implicações do isolamento físico em função do COVID-19 e a prática pedagógica mediada pelas tecnologias. O grupo de educadoras dessa pesquisa relatou muita exaustão, com demasiadas horas em frente das telas, e tristeza por tantas perdas em função da doença. E a pergunta que surgiu foi como continuar sustentando a criatividade pedagógica diante de um cenário tão adverso? Certamente as estratégias desenvolvidas por elas deve nos fornecer pistas de um bom tom do uso das tecnologias. Por isso, foi importante considerar os dados trazidos por essas educadoras, mesmo diante das faltas, remarcações de datas e desistências, o grupo que se propôs a contribuir com este fazer científico, que mesmo em condições tão delicadas, reconheceram o espaço da educação e a potência desta partilha. PRETTO (2020), salienta as camadas sobrepostas na tentativa da sustentar e atravessar a pandemia, através das aulas remotas. Diz ele...

Isso, somado ao medo da doença, ao risco de ainda sofrer com o atendimento de saúde pública, já próximo de um colapso, e outras formas de sofrimentos e adoecimentos mentais decorrentes do isolamento prolongado, passando pelos conflitos familiares, tudo se interpõe ao processo. Portanto, a preocupação com a suspensão das aulas e, mais do que tudo, com a educação das crianças, se mescla às demais dificuldades enfrentadas pelas famílias, sobretudo, quando os modelos e rotinas das aulas remotas não são capazes de dialogar e contribuir com a organização do cotidiano familiar, tornando-se, na verdade, mais um dos problemas a serem enfrentados (p. 3).

Diversos foram os desafios das professoras para a manutenção do espaço pedagógico de forma remota durante a pandemia, e parece que elas carregaram sobre seus ombros a convergência de todos esses cruzamentos, culminando em uma sobrecarga de trabalho, tanto física, quanto mental, somado a um campo que já vem em precarização a algum tempo, principalmente de projetos ligados à tecnologia e educação, como frisa PRETTO (2020). O que se observa são professoras que além de desempenhar seu papel de educadoras, ocupam o espaço do estado, da família e da comunidade. IACONELLI (2019), lembra que para educar uma criança é necessária uma aldeia, ou seja, são necessárias diversas redes e camadas de apoio. Sendo assim, não pode o professor responder por falhas sistemáticas do processo de ensino-aprendizado. Com a sapiência de quem cuida ensinando, PRETTO (2020), enfatiza que

Aos professores está sendo atribuída a responsabilidade de assumirem os custos da infraestrutura física e tecnológica, não planejada para o uso intensivo dos dias atuais. Parte-se do pressuposto de que os professores tenham (ou lhes obrigam a ter!) disponível em suas casas condições adequadas, como: espaço isolado, mobiliário ergonomicamente desenhado e equipamentos para que seja



possível realizar, com comodidade e tranquilidade, as atividades a distância. No tocante às conexões, é importante considerar que a sua qualidade, já há muito vem sendo denunciada pelo coletivo (p. 12).

Foi nesse cenário complexo que se configurou esta pesquisa, que nos faz refletir como as mediações das famílias com as escolas são constituídas a partir de vários elementos e dimensões. As mediações devem ser contextualizadas e personalizadas, mas sem perder o horizonte que estão enredadas em mediações maiores: políticas, institucionais e culturais. O que esses dois grupos puderam criar diante desse contexto que demandou um custo emocional altíssimo de todos? Não foram poucas as dificuldades que se fizeram presentes e ainda nos cabe questionar o que é possível fazer diante desse cenário, não como uma esperança ingênua, mas como indagação do que permitiu que se atravessasse esse caminho e, por isso mesmo, quais elementos são possíveis sustentar para construir um novo futuro? No próximo tópico, nosso esforço será no sentido de compreender como foram as experiências de mediação das mães e professoras e o que foi possível fazer e criar, frente ao uso das tecnologias por crianças.

### 5.1 Elementos de análise e discussão

Como o propósito desse estudo centra-se na compreensão das experiências de mediação de mães e professoras sobre o uso das tecnologias digitais por crianças na segunda infância, procurou-se através das falas e relatos de experiências das participantes, possíveis respostas às questões levantadas.

Os resultados apresentados e discutidos nesse tópico, circunscrevem as vivências de mães e professoras, na tentativa de mediar o uso das tecnologias de seus filhos e alunos na 2ª infância, não no intuito de esgotar todo o universo de vivências, no que tange a esse tema, mas sim de mergulhar, em profundidade, em possíveis camadas de investigação e diálogo. Os relatos são indicadores do que tem acontecido no cotidiano, das miudezas em relação à penetração das TIDCs no universo familiar e educacional.

Nos discursos das mães e professoras, é possível perceber a tentativa de assimilação das tecnologias ao cotidiano das crianças, desde que mediada. As participantes entendem a importância das TIDCs no contexto infantil e tentam, dentro de suas possibilidades, estabelecer práticas de mediação e cuidado. As ideias centrais e discursos do sujeito coletivo, construídos a partir dos depoimentos, serão apresentados na sequência, seguidos pelos comentários e discussão da pesquisadora.

## **IDEIAS CENTRAIS**

IDEIA CENTRAL: Precisa de uma mediação!

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO: “*Precisa de uma mediação (F8). A gente tem que tá moderando, filtrando tudo isso (F7). É preciso realmente ter um controle, né? Em relação ao acesso à internet, a gente precisa tá ali fiscalizando, de uma forma que não invada a privacidade deles, né? (F3). Se o pai não tá perto, a mãe não tá perto, não tem um responsável perto que mantenha esse controle, então, infelizmente acaba prejudicando (F5). Então, a família tem que estar ali acompanhando, dando um direcionamento de dizer o que é certo e o que é errado (F1, F4). A tecnologia ajuda, mas também com o apoio dos pais (F4). É preciso realmente ter um controle, tem que ter regras, né?! Limites! (F5, F8, F1, P3, P4). É uma autonomia vigida, na verdade. (P4)*”.

Os desafios do mundo contemporâneo não são pequenos, trazem situações inesperadas e de alta complexidade que se sucedem no cotidiano de escolas e famílias. Um exemplo disso é: como trabalhar a pornografia por outras vias que não a restritiva ou punitiva? Abordagens simplistas não responderão a essa pergunta e a muito mais questões urgentes e atuais que nos chegam todos os dias.

As mães e professoras, embora ainda estejam tentando estabelecer práticas e formas de lidar com as TIDCs mais alinhadas ao seu contexto, parecem sinalizar para um entendimento de que as tecnologias exigem mais do que habilidade técnica, e mesmo não tendo ainda sem uma educação consolidada e de práticas oficiais no que tange aos fenômenos das tecnologias, fica evidente, através das falas das participantes, o entendimento da necessidade de um uso assistido quando as tecnologias são manuseadas por crianças.

Essa necessidade de mediação assinalada pelas mães e professoras tenta dar conta da diversidade de usos que as crianças criam ou são induzidas a criar diante desses artefatos: brincam, jogam, assistem, gravam, pesquisam e baixam arquivos. Mas, apesar do traquejo dos pequenos, muitas vezes pontuados pelos adultos, isso não isenta a responsabilidade dos cuidadores em orientarem essas práticas, fornecendo o que mães e professoras assinalaram como “maturidade” diante do uso das TIDCs. Essa maturidade parece envolver aspectos de autorregulação, monitoramento e identificação de possíveis riscos, que só são possíveis através da curadoria dos adultos. Dessa maneira, esses dados corroboram com o que autores da área

vêm assinalando em suas pesquisas nos últimos anos (FANTIN, 2019; MULLER, 2019; LIVINGSTONE, OLLAFSON, HELSPER, 2017).

Pais e educadores funcionam como continente na estruturação do tempo da infância FIGUEREDO (2012), ou seja, a mediação das tecnologias, engloba a mediação do próprio desenvolvimento infantil. Nesse sentido, cabe aos adultos cuidadores fornecerem, tanto recursos operacionais, quanto simbólicos no gerenciamento desses artefatos. Sobre esta temática, FIGUEREDO (2012), nos adverte dizendo que

Convém agora assinalar a dupla dimensão do continente: a continência precisa ser porosa, elástica, receptiva, compreensiva e transformadora; e ao mesmo tempo ela requer uma grande capacidade de contenção, para funcionar como suporte e barreira, não permitindo que os conteúdos acolhidos “vazem” ou “transbordem” de forma indiscriminada ou, pior, retornarem imediatamente à sua origem, os sujeitos (p. 7).

É de relativo consenso o papel dos adultos no desenvolvimento infantil no sentido de lhes fornecerem os aparatos de filtro, avaliação de risco, linhas morais e desenvolvimento de abstrações (COLE & COLE, 2014), não seria então, no uso das TIDCs que as crianças contemporâneas prescindiriam dessa função de metabolização que os adultos desempenham, frente as vivências infantis, embora já nascidas nesse contexto digital. As participantes assinalam e reconhecem essa necessidade e tentam mesclar mediações *instrumentais* (tipo de tecnologia, local de acesso, conexão, etc.) e *simbólicas* (Conversas, atividades conjuntas, modelagem, etc.) (PRETTO, 1996; MULLER, 2019). Para um uso mais equilibrado das tecnologias, essas tentativas serão melhor explanadas no discurso coletivo a seguir.

IDEIA CENTAL: As mães e professoras procuram formas de mediar o uso das tecnologias por crianças.

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO: “Então, se uma mãe não tá perto, ela não tem como corrigir, parar. (F5). E aí eu acho que é uma questão de combinados (F4, F7, F8, P4). A gente precisa dosar, conversar com eles (F8, F10, F7, F1). [...] precisa fazer uma substituição de forma leve, tirar o foco, tirar da tela. Uma coisa que meu filho gosta muito é artes, né? Então, se você chamar para pintar, com certeza ele vai deixar o celular, computador, pra ter essas experiências [...]. Eu vou brincar de boneca, brincar de casinha, dominó, uma carta... Eu digo, vamos deixar a tecnologia hoje, a internet, e vamos brincar com o colega ou vamos sair pra que eles mudem, respirem, vejam novos ares. (F4, F7, F8). E eu vou junto com ela, jogo um

*pouquinho com ela (F4). Então assim, minha pequena tem vídeos que ela só vê dia de sábado e domingo e não tem celular, nem redes (F4, F7, F8). O celular ela usa ao meu lado (F7). Eu boto um controle dos pais no celular, ativei nos dois aparelhos. (F4, F5). E o outro dia eu confisquei um jogo porque o comportamento estava anormal, eu dei o jogo, depois fui observar, não tinha a ver com a idade de Daniel (F10). Eu prefiro que ele fique nas plataformas fechadas, né? Disney Plus, Netflix porque não tem comercial (F8). Eu tô aqui pensando, né? [...] um mal tão necessário, esse acesso que se a gente parar para pensar, somos nós que pagamos pra ter internet em casa..., as vezes eu desligo o wi-fi e digo que deu problema, porque aí ela vai fazer outra coisa (F1). Eu tenho menino que às vezes pede pra compartilhar coisas, hoje eu já não deixo mais (P1). Eu, por exemplo, tive que bloquear o chat porque eles já estão fazendo link e mandando [...]. Às vezes, a gente não sabe o que fazer porque são situações inusitadas, mas é necessário usar a linguagem deles, e tentar trazer para a gente e resolver juntos. (P3). Às vezes, a gente escolhia um líder por dia, um ajudante do dia, na verdade, alguém que mandava na sala para ajudar a professora (P4). Eu penso que temos que fazer essa junção, por isso acho que precisamos recorrer ao quadro, às vezes vou para o livro digital, às vezes vou para o de papel [...], então, acho que temos que evoluir nisso e dar uma misturada (P3). E eu vivo fazendo brincadeira [...], de vivo ou morto, são crianças de 7, 8 anos, esse corpo tá cheio de energia. (P3)”.*

O uso das tecnologias por crianças, inicialmente foi marcado por muitos limites e privações, embora essa forma de mediar ainda permaneça, e em alguns casos seja necessária, parece emergir a preocupação de tentar outros jeitos de se relacionar com as TDICS, parte pelo avançar da idade, pois as práticas de mediação tendem a mudar com o crescimento da criança (PONTE, C. et al, 2019), parte pela penetrabilidade das tecnologias na vida cotidiana, principalmente após a pandemia (PRETTO, BONILLA, SENA, 2021; NONATO, 2021). As participantes da pesquisa entendem a necessidade da tecnologia e suas preocupações giram em torno de modera-la de uma forma que favoreça seu amadurecimento e não apenas com sua privação e cerceamento.

Por isso, mães e professoras elencaram uma riqueza de formas de mediar esse uso, embora nem sempre estejam seguras se o que fazem é o melhor ou o mais correto. Isso nos assinala que pensar a mediação das tecnologias precisa aparecer através de diversas ações e discursos, as fontes de mediação devem ser diversas: políticas, governamentais, culturais, do desenvolvedor das tecnologias e não de forma encapsulada e responsabilizando apenas o núcleo mínimo da escola ou família (LEMOS 2021; PRETTO, 1996).

Nessa direção, FANTIN (2019), aponta o aspecto múltiplo das mediações e elenca quatro dimensões de análise: *individual, situacional, institucional e tecnológica*. A primeira referente a noção de indivíduo pertencente a uma cultura com diferentes cenários; a segunda que envolve as interações que o indivíduo estabelece com o ambiente, negociação e apropriações; a terceira referente as instituições sociais que mediam as ações dos indivíduos conforme poder, autoridade e recursos; e a quarta seria a tecnológica que dialoga com as características técnicas dos artefatos tecnológicos. Diante dos pontos assinalados, é possível concluir que as mediações são uma espécie de rede que dialogam entre si, isso assinala que os esforços precisam ser coletivos e de diferentes instâncias.

As práticas encontradas na pesquisa foram diversificadas, mães e professoras costumam fazer combinados de uso para a crianças, estabelecendo conteúdos, horários e dias para o acesso, mais também explicando o porquê de tais regras. A linha é tênue entre um combinado e práticas mais restritivas, mas a maioria das participantes parecem conseguir distinguir o que seria uma negociação e uma prática restritiva, inclusive nomeiam essas formas de maneiras distintas. Quando chamam de “*combinado*”, pressupõem um acordo com escuta do ponto de vista das crianças, negociação e síntese do diálogo, já as práticas restritivas aparecem nomeadas com sentido de “*proibição*”, “*bloqueio*”, em que o adulto decide, unilateralmente, a formatação do acesso.

Embora as práticas restritivas tenham aparecido, as mães e professoras parecem investir em uma construção conjunta, que mescla conversas, explicações, fazer junto e alternância de brincadeiras *online/off-line*, estas que caminham na tentativa de implicar também as crianças na questão da construção conjunta. Essa direção parece bastante profícua, pois os pequenos conseguem inserir-se no processo de reflexão de seu uso, chave fundamental para o desenvolvimento de maneiras criativas de relação com as TDCs (SILVA, XAVIER, 2020; MULLER, 2019; LIVINGSTONE, CARRBYRNE, 2016).

Tais práticas implicadas, levam em consideração um aspecto fundamental do desenvolvimento humano que são as inscrições das marcas desejantes do outro, JERUSALINSKY (2017), lembra que para a constituição psíquica, é primordial que um adulto dirija ao recém-nascido um desejo não anônimo pelo qual este possa ser tomado como o bebê de alguém. Cuidado que perpassa todo o processo de desenvolvimento infantil, e deve por isso, também aparecer nas mediações dos adultos cuidadores, através de práticas como as elencadas pelas mães e professoras de mediações não anônimas, do fazer e refletir conjuntamente.

Esse cuidado salientado, também pode aparecer através de uma linguagem adequada à criança, esta que envolve diversas formas, desde estruturações de frases mais simples e lúdicas, à presença do corpo nas interações. As participantes pontuam isso quando assinalam o “*estar junto*” e as diferentes brincadeiras que elaboram. A fala “*E eu vivo fazendo brincadeira [...] de vivo ou morto, são crianças de 7, 8 anos, esse corpo tá cheio de energia*” (P3), exemplifica a preocupação desse corpo infantil e de como as aprendizagens na infância passam por essa corporeidade, que precisa também ser incluída no desenvolvimento das competências e habilidades digitais.

O corpo pode e deve entrar em cena nas mediações infantis, tanto o dos adultos, quanto o das crianças, principalmente porque as tecnologias afetam o desenvolvimento psíquico e cognitivo no sentido de estimular habilidades como a tomada de decisão, habilidades matemáticas, ampliação de repertório verbal, dentre outras. LIMA (2020), nos recorda que elas também afetam esse corpo em desenvolvimento, por isso os aspectos de medição devem envolver também essa dimensão, mesclar estímulos cognitivos com estímulos corporais, alternar tempo sem telas e atividades manuais, bem como boa noite de sono e uma boa alimentação, são práticas primordiais. (FORTIM, 2020; MULLER, 2019, FANTIN, 2019).

Não levar em consideração a corporeidade da criança pode estimular a faceta negativa do uso das TICs, estimulando o sedentarismo, problemas com o sono, problemas posturais e de má formação óssea, dificuldade de lubrificação visual, dentre outros. (PEDIATRIA, 2019).

Restringir o uso pode oferecer menos riscos, mas também limita as oportunidades e a evolução de habilidades (LIVINGSTONE, MASCHERONI, STAKSRUD, 2015; LIVINGSTONE; ÓLAFSSON; HELSPER, 2017). Lançar mão da mescla de recursos salientados pelas participantes da pesquisa, parece um recurso interessante na direção de uma forma mais amadurecida e capacitante do uso dessas ferramentas, inclusive porque Muller (2019), percebeu que manter a mediação restritiva com o crescimento da criança e, principalmente na adolescência, acaba se tornando uma tarefa ineficaz e muito difícil, devido à ampliação do acesso, maior influência dos pares e uso mais privativo. Assim como existe uma precocidade no manuseio dos aparelhos, podemos afirmar que é prudente o início breve dos recursos de mediação.

É essencial buscar ativamente conhecer e interessar-se pelo que filhos e alunos fazem *online*, não para manter o controle, mas porque essa tem sido uma parcela significativa de concentração de energia dos mesmos. Encoraja-los a falar abertamente dessas rotinas e interesses, propor espaços de intimidade e apoio, promovendo um espaço de proteção e

protagonismo que possam encorajar os valores, normas e regras da família, tentando sempre tomar decisões em conjunto com a disposição de escutar, explicar e negociar, são estratégias potentes de mediação que seguramente trarão ganhos para ambas as partes. Se nos primeiros anos de vida esse tipo de mediação é mais difícil, com a entrada na segunda infância e o interesse por regras, pensamentos mais estruturados e maior habilidade motora, facilitam uma mediação mais ativa e do fazer junto.

IDEIA CENTRAL: As crianças já nascem em um mundo cheio de tecnologias, e a relação delas com as TDICs é diferente das mães e professoras.

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO: *“Eu acho que eles nascem numa era de tecnologia, é diferente do nosso tempo, né? Quando a gente nasceu (F1, F8). Então eles são uma outra geração, eles já nascem e o mundo já tem internet, então eles têm facilidade (F8). Uma criança de 1 ano a gente vê o dedinho da criança ali no celular (F1). Eles aprendem fácil, em um piscar de olhos, em um estalo de dedos aprendem, né? Eu tamanco daqui, tamanco da colá, e vou aprendendo também, mas eles, se der, minha filha, eles vão longe, né? (P4). E as crianças já dominam isso com muito mais facilidade do que a gente [...]. Geralmente eu é quem peço ajuda a eles. Eu não sou boa em tecnologia e eu digo a eles” (P3). Porque ele domina muito mais que eu, eu que peço ajuda dele e eu ajudo muito pouco em relação a isso. (F2). Ele não me pede ajuda porque eu não sei de nada. Ele sabe muita coisa que eu nem sei (F9). A gente não sabe mexer no computador, eles: “é assim que faz, mexe aqui, perai, o som não tá saindo, perai meu pai, é assim minha mãe, mexe nisso e tal” (F4).*

Quais os efeitos de já nascer em uma geração digital? Ainda estamos bordeando as respostas a essa pergunta, mas é claro para as participantes da pesquisa que existe uma diferença geracional que influencia no uso e manipulação das tecnologias. As mães e professoras identificam uma facilidade de domínio técnico dos filhos e alunos, e muitas vezes, se percebem com menos competências digitais, permitindo que as próprias crianças orientem seu uso.

Esse é um ponto de reflexão interessante, pois assinala uma divisão dos adultos cuidadores em relação ao uso dos pequenos, em que, embora os adultos reconheçam que para o uso adequado da tecnologia são necessárias diferentes habilidades, nem sempre eles possuem, gerando dificuldades e conflitos no exercício da mediação parental e pedagógica, no entanto, as mães e professoras também assinalam que a habilidade que os pequenos possuem estão muito mais ligadas a uma definição instrumental PRETTO (1996), da tecnologia, saber qual botão

apertar ou qual cabo desligar, do que uma visão sistêmica e consciente do seu uso, sendo os adultos responsáveis por ajuda-los nesse desenvolvimento.

Esse dilema abre diversos pontos de análise, e o primeiro deles, e mais evidente também, é a capacitação desses pais e professores para o uso das tecnologias. Fica evidente através das falas a dificuldade de manuseio dessas ferramentas. Aprender enquanto se faz não pode ser o único espaço de exercício dessas habilidades, cena muitas vezes ocorrida durante a Pandemia de COVID-19. Embora a experiência do “*aprender fazendo*” também seja válida, mais espaços de orientação e capacitação devem ser ofertados, tanto pelos criadores das tecnologias, quanto por políticas governamentais.

Também é preciso, por partes dos criadores de aplicativos, jogos, celulares e congêneres, elencarem claramente as direções de uso, consequências e cuidados necessários daquela determinada tecnologia, com faixa etária visível e explicada. Cuidado salientado e assegurado pela Lei Geral de Proteção de Dados, através do §6º do Artigo 14., que diz:

Art. 14. *Omissis.*

[...]

§ 6º As informações sobre o tratamento de dados referidas neste artigo deverão ser fornecidas de maneira simples, clara e acessível, consideradas as características físico-motoras, perceptivas, sensoriais, intelectuais e mentais do usuário, com uso de recursos audiovisuais quando adequado, de forma a proporcionar a informação necessária aos pais ou ao responsável legal e adequada ao entendimento da criança (BRASIL, 2018).

Os recursos digitais tornam-se cada vez mais elementos estruturais do nosso cotidiano, produzindo profundas mudanças, a partir das velocidades e acelerações que esses artefatos provocam, refletindo diretamente em nossas ações e pensamentos. É possível que uma mesma geração acompanhe o nascimento e descarte de uma tecnologia como os disquetes e CDs, sem nem mesmo perceber esse desuso. Aqui cabe um parêntese para salientar que a velocidade com que as tecnologias se movem, não se dá apenas por uma “evolução natural e aperfeiçoamento técnico”, e sim porque existe uma indústria bilionária, liderada por poucas empresas que partem do princípio de que mover-se rápido a qualquer custo, multiplica os lucros exponencialmente.

No entanto, nascer na era digital não os torna necessariamente digitalmente competentes, familiaridade com as tecnologias não é o mesmo que habilidade e competência. É preciso cautela com a retórica da geração digital, primeiro porque privilegia o aspecto instrumental das TIDCs, desconsiderando toda a teia simbólica e contextual em que elas estão inseridas, bem como suas diferentes formas de interação; e em segundo porque coloca as crianças em posição de vulnerabilidade na medida que reforça a ideia de que apenas a facilidade



de acesso às tecnologias já forneceria todo o capital necessário de manejo, prescindindo de um acompanhamento e monitoramento mais próximo dos adultos.

O discurso coletivo também traz um choque geracional interessante de ser pensado. Trabalhar essa diferença geracional, apontada pelas mães e professoras como potência de troca entre as crianças e adultos, parece ser uma perceptiva profícua. A tecnologia tem tanta penetrabilidade no cotidiano, principalmente familiar, permitindo organização, vigilância e diversão, e a pergunta que surge é: por que também não servir como elo de conexão? Aproveitar os momentos de aprendizagem e dúvidas como espaços de diálogo da família contemporânea pode servir de respostas a alguns impasses atuais. Se hoje sentarem-se todos à mesa é uma tarefa difícil, aproveitar o momento em que um filho ensina uma mãe a jogar ou a enviar um vídeo, pode se tornar o elo de intimidade e trocas afetivas cotidianas, dando liga ao processo de mediações e aprendizagens entre crianças e suas famílias (e *vice-versa*), e entre a instituição escolar e a criança (e *vice-versa*).

A diferença geracional só não pode servir para que adultos se desresponsabilizem sobre a orientação de crianças e jovens, alegando menos traquejo técnico. A internet é um veículo que permite diferentes formas de interação e vivências, meio de participação e cidadania. No entanto, seu reflexo negativo também existe através da replicação de notícias falsas, incitação ao ódio, publicidade em demasia, entre outros. Por isso, o adulto digitalmente competente, precisa ser capaz de promover uma espécie de curadoria que estimule a construção de narrativas, hipóteses, curiosidade e criatividade no uso dessas ferramentas, inventando outras formas de interação autorais e colaborativas. É preciso que o adulto localize a linguagem multimodal, multissemiótica e hipertextual das tecnologias digitais, e seja capaz de apresentá-las às crianças de forma contextual e responsável.

MULLER (2019), através da metodologia da bricolagem, investigou a mediação de professoras em uma escola no município de Florianópolis/SC. As professoras puderam narrar e utilizar recursos no sentido de promover formas criativas e autorais de pensar as tecnologias, a exemplo de uma educadora que para trabalhar o tema das *fake news* disse aos alunos que contaria a história de um determinado vídeo, após contá-la, pediu aos alunos de 6 anos que assistissem em casa ao vídeo narrado e desenhassem o que mais gostaram. Os alunos voltaram à sala de aula no dia seguinte alegando que a pró havia contado a história errada e que o fim não era o descrito por ela, com isso, a professora pôde trabalhar o tema das *fake news* e a importância da checagem das informações e fontes.

A tarefa de mediar essas tecnologias não é fácil, mas deve se pautar num sistema dialético que envolva os aspectos ambientais, sociais e cognitivos, em uma espécie de espiral recíproca que favoreça a ampliação de seus repertórios, fortaleçam as potencialidades de seus usos e minimizem os riscos, além de adequarem os desafios às suas capacidades cognitivas.

VIGOTSKY (1994), nos ajuda a compreender esse espiral fornecendo aparatos para pensar as relações de aprendizagem e desenvolvimento por meio da zona de desenvolvimento *real* e *proximal*. A primeira que se refere às competências já estabelecidas no processo de desenvolvimento, e a segunda ao processo de “florescimento”, em que não se tem de fato o resultado da habilidade, mas com mediações de pais, professores ou colegas, a criança consegue executar, completar ou tentar fazer/resolver a tarefa proposta, - é o caso de uma criança que não consegue fazer a tarefa sozinha, mas consegue resolvê-la em grupo, ou quando o professor inicia, ela completa o raciocínio. Essa é uma sutileza importante e pode nos ajudar a pensar as relações intergeracionais e as TIDCs, não sendo exatamente a idade cronológica definidora da geração mais habilidosa com esses artefatos, mas o potencial estaria resguardado na possibilidade de criação desses espaços de desenvolvimento, seja para os adultos, seja para as crianças, além de reforçar o aspecto mediador da aprendizagem humana.

IDEIA CENTRAL: Dificuldades que emergem no exercício da mediação.

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO: *Mas é isso, as tecnologias vão continuar avançando, a gente vai ter que está se habituando* (F1). *É muito complicado mesmo, porque ao mesmo tempo em que a gente tem que dar essa liberdade pros nossos pequenos entrarem nesse mundo da internet, porque a realidade agora é a internet, a gente tem que tá monitorando, ter esse trabalho de pente fino, de peneirinha* (F7). *Difícil a gente tá controlando porque a criança tem vários espaços, aí tem os pais que trabalham, e aí a criança fica em outro lugar, em outro contexto, às vezes com a avó, com outras pessoas e aí já não tem esse mesmo olhar que a mãe tem* (F1). *Os combinados a gente faz, mas eles são super espertos, né? Conseguem driblar muito bem a situação, e aí eu já peguei várias vezes assim:*

\_\_\_\_ *“Não mãe, eu tô aqui, tô olhando”.*

*Mentira, já abriu várias telas, entendeu? E a gente fica meio bobona, entendeu?* (F4, F5) [...], *quando eu tô à distância ele pode falar o que quiser, eu não tenho certeza se ele tá cumprindo ou não, entendeu? Eu posso dar limite quanto tô em casa, mas se eu não tô em casa, não tem limite, infelizmente nem sempre nossos filhos obedecem* (F5). *Tem muitas vezes que essas*

*regras não são cumpridas e esses limites não são cumpridos (P4). Aí você faz assim, esse menino não fez a atividade, toda vez que pergunto a ele qual é a atividade, a conexão caiu, eu sei que ele derrubou, entende? Eu sei que ele derrubou a aula dele para não falar (P3). E é muito mais cansativa aula online do que no presencial, porque no presencial tem o olhar, você já freia o menino com o olhar, já toma um susto, e no online não tem esse controle (P3) [...] E ainda tem pais que não autorizam as crianças a jogarem, a depender do jogo, entendeu? Tem jogo que tem como contribuir (P1). Tem que transformar essa gama de informação em conhecimento, é o grande pulo do gato (F8). Eu saí automaticamente por causa da internet que caiu. (P4). Eu acho que a gente não imaginou que a gente teria essa possibilidade de ter uma sala de aula, se você tá na sua casa e acabar a aula e você ainda tá no sofá, ter a possibilidade de fazer as duas coisas ao mesmo tempo, eu acho que ainda é cultural também, pode ser cultural porque é uma coisa que é nova, a gente só tem 1 ano e meio nesse processo, mesmo que a escola já tivesse essas plataformas antes da gente começar a pandemia, já tinha o portal, já tinha os portais, o iônico, já tinha o 4 cores, já tinha o click escola (P3).*

Diante da necessidade de mediação, mães e professoras apontaram dificuldades de diversas ordens nesse exercício. Desde aspectos técnicos da própria tecnologia, como tipo ou modelo, conexão de internet, a aspectos ambientais e comportamentais, como diferentes lugares de acesso, cumprimento de regras ou falta de tempo dos pais.

A velocidade com que as tecnologias avançam é um ponto bastante assinalado entre as participantes, pois a aprendizagem no traquejo desses artefatos é dificultada pelas constantes e aceleradas mudanças, o que também influencia na análise dos seus riscos e potencialidades. Diante desse cenário, a fala: *“É muito complicado mesmo, porque ao mesmo tempo que a gente tem que dar essa liberdade pros nosso pequenos entrarem nesse mundo da internet, porque a realidade agora é a internet, a gente tem que tá monitorando, ter esse trabalho de pente fino, de peneirinha”* (F7), é bem demonstrativa da ambiguidade das situações vivenciadas por mães e professoras nesse cotidiano.

O acesso em diferentes espaços, bem como a falta de tempo dos pais, possibilita que as crianças tenham acessos mais privados e, por vezes, com diferentes orientações, pois precisam contar com o cuidado de outros adultos, elas assinalam a dificuldade em fazer esse monitoramento presencialmente, pois a maioria tem trabalho fora de casa, e o adulto que fica com essa criança pode ter outro tipo de abordagem com eles, dificultando, por parte da criança, a assimilação de algumas condutas, já que não haveria uma constância ou padrão ao lidar com as questões que aparecem.

Seguir as regras foi um ponto bastante assinalado, tanto pelas professoras, quanto pelas mães. Existe a crença de que a maior familiaridade das crianças com as TIDCs possibilita que elas “*driblem*” (F4, F5) as orientações colocadas. No entanto, a aquisição de regras e disciplina sempre foi uma questão para o desenvolvimento infantil COLE & COLE (2014) *online* ou *offline*, inclusive, às vezes, esses “*dribles*” demonstram aspectos criativos, frente aos impasses. O ponto chave nesse momento é como lidar com as “transgressões cibernéticas” e quais são as possíveis implicações, - se antes se pulava o muro do vizinho, hoje, o muro é logo ali, após o *click*.

As mães e professoras parecem sinalizar que o recurso da própria presença física do adulto é uma forma de lidar com essas manobras infantis. Sem dúvidas, a presença do adulto é importante e desejável, mesmo quando não se está diretamente usando as tecnologias no intuito de criar espaços de reflexão sobre as práticas digitais, a partir de brincadeiras, da conversa, de filmes, etc., em que sentimentos e experiências vividos *online* possam ser colocados, permitindo que as crianças localizem quando devem se afastar de certo conteúdo ou contato, ou ainda quando denunciar um assédio ou intimidação. É necessário manter as crianças em espaços seguros, independentemente de onde estejam, e cabe ao adulto saber a qualidade de acesso de seus filhos ou alunos, bem como diversifica-lo tanto em conteúdo, quanto em tecnologia, a fim de promover mais interação e criatividade.

O aspecto do letramento digital, teorizado por SOARES (2020), também aparece como preocupação das participantes: “*Tem que transformar essa gama de informação em conhecimento, é o grande pulo do gato*” (F8). O tema das TIDCs é cercado de ambiguidades, questionamentos e transformações, mas esse é um dos principais desafios que se coloca em seu uso - como traduzir toda essa complexidade de *software*, *hardware*, *interfaces* e monopólio de empresas globais para o universo infantil de forma a capacita-los para um mundo que se constrói através dos dedinhos velozes?

Essa é uma questão que dialoga com outra ideia emergida no discurso coletivo sobre a apropriação da *cibercultura*. Fica evidente que ainda existe uma disparidade entre as tecnologias ofertadas e a apropriação das mesmas, principalmente na cultura escolar, dificultando o trabalho do letramento digital, pois um trabalho voltado para a alfabetização das mídias só é possível com o reconhecimento de que o uso desses artefatos transcende o uso exclusivamente instrumental. NONATO (2021), e PRETTO (2020), concordam que a experiência da Pandemia de COVID-19 abriu uma brecha para a diminuição dessa discrepância. E a tentativa deve ir na direção das reformulações curriculares. Para ambos, as grades

curriculares precisam refletir com mais fluidez o uso das tecnologias em nossa vida cotidiana até para que possamos avançar nos dilemas impostos pela exclusão digital. Assim nos fala, PRETTO (2020),

Não são poucas, portanto, as dificuldades que se fazem presentes. E, mesmo assim, precisamos pensar sobre “o que fazer”, pois não acreditamos no imobilismo frente aos desafios postos pelo contemporâneo, agravado pela pandemia da COVID-19, o que certamente nos levará a pensar, para um futuro bem próximo, sobre modificações significativas nas formas como nos relacionamos e como as atividades públicas irão ocorrer. A questão central é pensarmos sobre a própria concepção de educação e de currículo. O professor, de maneira geral, usa com certa tranquilidade as redes digitais em sua vida cotidiana, mas encontra dificuldade de articulá-las com o cotidiano dos processos formativos, pois o que lhe é cobrado está engessado pelo currículo fechado, a grade curricular, agora intensificado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p. 14).

A exposição excessiva às telas por parte dos adultos também aparece como aspecto que dificulta essa mediação. As participantes salientaram o cansaço gerado por esses dispositivos, assinalando que é possível que haja um limite para essas exposições. Também podemos salientar o aspecto da modelagem, que embora não tenha aparecido no discurso de mães e professoras, constitui-se como importante ferramenta de aprendizagem para as crianças, e dado ao número exaustivo de horas que passam em frente das telas, como elas próprias salientaram, - que mensagens essas crianças estariam elaborando? Desligar a internet para restringir o uso dos pequenos, mas em seguida acessar as redes sociais através para entretenimento passa uma mensagem conflitante. Desse modo, a criação de recursos para formas de como lidar com os dispositivos passa pela reflexão do próprio uso e autorregulação dos adultos.

E por fim, os aspectos técnicos como estabilidade da conexão, pacote de dados, também aparecem como dificultadores da relação de mediação com as crianças. É um desafio para os adultos poder diferenciar o que é do desejo da criança em suas pesquisas e escolhas e o que reflete toda a artimanha digital criada para prender nossa atenção por cada vez mais tempo, por isso, uma formação continuada e espaços de reflexões sobre essas tendências são prementes na atualidade, e se faz necessário educar para e com as mídias digitais.

Certamente que avançar em todos esses desafios requer esforços coletivos e direcionamentos de diferentes instâncias no intuito de construirmos uma educação que além dos conhecimentos cognitivos e habilidades pedagógicas, favorecendo a resolução de conflitos emergentes e já existentes com a finalidade de construir sociedades mais inclusivas, tolerantes, justas e pacíficas. A comissão internacional da Unesco sobre Educação no século XXI, tenta

criar balizas e delimitações que favoreçam os pontos supracitados através de quatro pilares de aprendizagem: *aprender a conviver, aprender a saber, aprender a fazer e aprender a ser*. Esses pilares permitem estabelecer uma educação mais holística, e na prática, significa favorecer espaços de reflexões e construções de ações para problemáticas contextualizadas e que envolvem várias camadas de complexidade. O documento ainda direciona como o uso das TIDCs podem ajudar a avançar nessas questões, elencando os seguintes aspectos:

[...] oferecer oportunidades para que educadores vivenciem abordagens pedagógicas criativas e transformadoras, as quais podem replicar em sua própria prática; alcançar profissionais distantes e engajá-los em comunidades de aprendizagem colaborativa *online*; colaborar para superar as dificuldades financeiras e logísticas de comparecimento físico em cursos de desenvolvimento profissional e permitir que educadores aprendam em seu próprio ritmo e tempo; e expandir o repertório de materiais didáticos de professores por meio do compartilhamento *online* de planos de aulas, recursos, avaliações, etc. (UNESCO, 2015, p. 29).

O documento é direcionado a profissionais da Educação, mas claramente as famílias podem se beneficiar direta ou indiretamente dessas propostas, seja pela capacitação dos espaços escolares, seja por incentivar espaços de trocas e colaboração entre as famílias na superação e dilemas postos pelas TIDCs.

IDEIA CENTRAL: Mediação pedagógica das professoras na pandemia.

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO: *“A gente hoje tá diante de uma videoaula, fazendo aula [...] com clipescola, com o iônica da vida, fazendo planilha, a gente se superou (P1, P2). A gente hoje não quer livro de papel, quer digital [...], e também agora usamos o que os meninos gostam que é a tecnologia, o celular, é o tablete. Usar um jogo de matemática, um jogo interativo, pra que o aluno veja o que ele tem na mão dele, um recurso bom, que pode aprender, né? (P2). No início, aconteceu um pouco isso comigo: “fui ver o que meu pai tava me chamando” [...] Ai eu: “olhe, eu tô aqui”, mostrava o quadro, mostrada minha mesa, e falei assim: “tá vendo aqui, se alguém me chamar, eu não vou porque eu estou na sala de aula. Fazendo questão de trazer isso: “ó, acabei de tomar banho, tá sentindo meu cheiro? Botei perfume. Tô arrumada. Tô maquiada. Me penteei. Boto brinco. Boto batom pra vocês!” [...]. “Cadê a farda? Eu tô de farda” (P2, P3). Tem coisas pros meninos que é um pouco mais real, mais concreto, e eu fico: “meu Deus, como é que eu vou ensinar isso aqui pros meninos? Eu aqui tão longe”. Ai, acabo que encho minha mesa de coisas pra ver se eu consigo trazer isso*

*mais pra realidade, que se ele tivesse no presencial [...]. E aí tem que recorrer: “não, faça isso [...], faça aquilo [...]. Vai aí na sua casa, vê se você acha [...], no quintal da sua casa, quando já pôs um de solo? [...], vai aí no quintal da sua casa, tem alguma areia, arenoso? Tem brita? Construção? E aí você tem que trazer isso. Então tem que encher a sala de aula de coisas pra ver se a gente consegue trazer eles pra mais perto. (P3). Você procura vídeo, você procura imagem, ou seja, você procura o mundo para o aluno poder entender aquele assunto (P4). A gente está revolucionando o processo educacional: - ‘pró, eu vou ter que viajar’, então toma aqui o link pra você assistir a aula, sabe [...]. Se os pais não conseguem essa valorização da educação, a gente não consegue sozinho (P3)”.*

Como já salientado, a pesquisa ocorreu em plena pandemia de COVID-19, em que as mediações das tecnologias ganharam especial importância, principalmente na educação. Se tornaram a única forma de sustentar os processos de aprendizagem no período de atravessamento da crise sanitária mundial.

Por isso, as mediações pedagógicas ganham especial interesse nesse período, embora todo o processo de adaptação aos recursos ofertados tenha sido extremamente desgastante e exaustivos para os professores. Para NONATO (2021), é preciso que as lições e aprendizados não sejam esquecidos na retomada das atividades presenciais, pois essa vivência, embora traumática, fornecerá pistas às mediações futuras das tecnologias. Essa ideia foi capturada no discurso de (P3), quando pontou: “*A gente está revolucionando o processo educacional: - pró eu vou ter que viajar, então toma aqui o link pra você assistir aula, sabe*”. O desafio será avaliar essas reflexões na direção de uma educação libertadora para uma sociedade mais justa, de modo a não encapsular a educação aos interesses de meia dúzia de empresas de informática, nem muito menos formatar seu uso somente para atender às demandas do mercado de trabalho.

A educação vem sendo entendida como um campo em crise a algum tempo (NONATO, 2021; PRETTO, 2020). Estar atentos/as às saídas criativas, inventadas para lidar com os impasses das aulas *online* durante a Pandemia, através do ensino remoto, pode ser um movimento profícuo na direção de pistas sobre usos mais responsáveis.

A realidade das tecnologias ainda é vivida de forma dicotômica nas escolas, embora caminhem fluidamente no cotidiano das crianças. Para os pequenos dessa década, se torna difícil ou inoperante, distinguir entre mundo *off-line/online*; seus avatares e redes sociais são tão reais quanto o colega que ele dividiu o lanche no recreio, e até para as professoras em seu uso pessoal, tem relativa apropriação das tecnologias, mas essa fluidez não aparece nas práticas

pedagógicas de forma a dialogar com a realidade que se impõe e em conexão com as diretrizes curriculares necessárias.

Tentar vencer o uso puramente tecnicista dos aparatos digitais e inseri-los como cultura na escola parece uma das mais valiosas lições que essa vivência pode nos colocar NONATO (2021). Nas falas das professoras, não parece claro se existe ou não uma mudança nesse sentido, mas elas localizam que houveram avanços no uso dessas tecnologias. É importante sublinhar que nossa pontuação não se refere a uma afirmação entusiasmada de substituição do homem pela máquina, mas entendemos que o avanço se constitui na diminuição da disparidade entre o uso das tecnologias em outros espaços, inclusive familiar, e o uso nas escolas.

As professoras da pesquisa ficaram claramente mais habilidosas em seus usos, e digitalmente capazes de exercer a mediação das tecnologias. Essas mudanças precisam refletir nos processos de ensino e aprendizagem de forma suave e natural para evitar dicotomias e entraves ao processo educacional. Ter a escola incluída nesse processo cultural das tecnologias pode possibilitar bastantes efeitos importantes e de interesse coletivo, como por exemplo, facilitar os processos de inclusão das pessoas com deficiência, através de novos recursos e *softwares*, e ainda diminuir os acessos desiguais às tecnologias, pois é esta que guarda o potencial de palco da transformação no cenário de redução da exclusão digital.

As professoras percebem grande potencial da tecnologia para o ensino e aprendizagem, assinalando esse processo de mudança por meio da inserção do livro digital ao invés do livro de papel, o uso de interatividade com vídeos e imagens, assim como jogos voltados para desenvolvimento de habilidades. Ou seja, nosso desafio não é mais demonstrar a importância da inserção das tecnologias na educação. Não! Nessa nova fase de assimilação da *cibercultura* o mais importante é garantir seu uso criativo e contextualizado e não excludente. Os fantasmas criados sobre as tecnologias começam a diminuir e abrir espaço para discussões ainda tímidas, mas muito necessárias, sobre o fazer cotidiano neste espaço de trocas e vivências tão fundamentais.

Mais uma vez a dimensão da corporeidade é assinalada nas práticas de mediação. As crianças na segunda infância ainda trabalham fortemente em cima de constructos concretos, necessitando de amparo físico para seus processos de pensamento, como por exemplo, contar nos dedos para realizar a soma COLE & COLE (2014). Esse parece ser um cuidado assinalado por algumas participantes diante do uso das tecnologias, - é necessário “*dar corporeidade*” ao virtual, ou seja, é indispensável nas mediações estar o tempo inteiro conectando-as com objetos



concretos e com todos os sentidos, sinalizações essas feitas pelas professoras de diversas formas.

Outro recurso explorado pelas professoras é a aproximação com o universo de seus alunos. O uso das TIDCs permite esse diálogo, o “*falar a mesma linguagem*”. Segundo elas, enriquece o processo de aprendizagem, além desse fator também funcionar como camada de proteção aos riscos da internet à medida que traduz a linguagem da internet para os usuários mirins, bem como apresentam recursos e aplicativos mais condizentes com a idade desenvolvimental deles. No entanto, as professoras relatam dificuldade de adesão de alguns pais ao emprego das TDICs como ferramenta de aprendizagem, embora muitos deles façam uso das TIDCs em seu ambiente familiar. Exploraremos um pouco mais dessa relação no discurso coletivo a seguir.

IDEIA CENTRAL: Relação enfraquecida entre família e escola

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO: “*Só que infelizmente eu sou barrada, né? Porque os pais não veem mais esse mecanismo como uma coisa útil pra eles, então acaba que me priva, eu por exemplo, tirei logo o jogo, né? (P2). Porque eu percebo, né? Minhas colegas também, que os pais, pelo menos comigo, né? Com elas deve acontecer a mesma coisa: pega a criança, coloca na frente do computador ou do celular como se fosse um robô (P1). É muito desagradável porque a gente fica sendo vigiado, né?! Os pais vêm a gente como uma ameaça, mais do que o que ele tá vendo no celular, temos que ir com cautela porque nós somos os vilões, é muito estressante. (P2). Eu acho que a pressão dos pais em casa tá passando pra gente, eles não tão dando conta, aí tá pressionando a gente (P1). Eu tô numa situação muito ruim com a escola, ninguém dá um suporte, nós tivemos que nos adaptar à força porque se o aluno tem uma dificuldade eles têm que estar próximos dos pais, entendeu? (F2). Porque assim, a gente precisa dar conta dos módulos [...], pais dizendo que pagaram caro no módulo, “eu quero módulo, sabe? A gente não pagou para brincar [...] A gente na sala de aula tem esse papel de olhar, olha aí, vê aí se não tá esquecendo alguma coisa. Então, se os pais não tão fazendo isso talvez pensado que esse papel é do professor, mas educação não é só da escola, é também em casa e essa educação ela é um conjunto família e escola e comunidade. Hoje a gente não tá com uma comunidade, apoio como nós da comunidade precisa fazer parte desse processo. Hoje não, por causa da pandemia, mas todos precisam fazer parte desse processo, mas agora só tem a gente e a gente” (P3).*

A relação família-escola é marcada por diversas ambiguidades, e quanto mais questões suscita um tema, mais tensionada é essa relação, como é o caso das tecnologias. Ainda sem consenso e direções claras sobre o manejo do uso das crianças, essas duas principais instâncias de formação constituem, em alguns momentos, um elo fragilizado, marcado por desconfiança e ausência de legitimação das suas práticas, segundo as participantes da pesquisa, principalmente as professoras.

Embora a fragilização desse elo apareça no discurso muito atrelada às vivências da pandemia, a literatura já tenciona esse tema e salienta o comum jogo de “empurra” realizado por essas instâncias, que possuem dificuldade de estabelecer os limites de intervenção e bordas da posição de cada uma. OLIVEIRA & ARAÚJO (2010), percebem esse achado e também sinalizam em seus estudos pontuando da seguinte maneira

A partir destas colocações, vê-se que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (p. 103).

É possível que a falta de traquejo com as TIDCs, assinaladas pelas participantes, gere insegurança nas ações e tencione essa relação, no entanto, não fica claro se são apenas as tecnologias o motivo dessa fragilização de vínculo. É provável que diversos aspectos desemboquem nessa problemática, desde o imaginário dos adultos sobre uma infância “ideal”, cheia de árvores e terra, até a pandemia, instaurada durante o período da pesquisa, em que todos/as nós estamos experimentando um cenário de medo, luto e exaustão.

Se por um lado, pais não querem que os filhos tenham acesso aos jogos escolares, por outro, permitem seu livre acesso em outros espaços e momentos como nas refeições ou hora de dormir. Cabe investigar a razão para essas situações. No entanto, PRETTO (1996), já lembrava naquela época que não podem ser os professores responsabilizados por um sistema falido, com políticas públicas frágeis e que não dá conta de capturar as transformações contemporâneas.

Assim como os achados de MULLER (2019), embora localizem o processo de uso das tecnologias como uma parceria, as professoras oscilam no discurso, hora expressando a complementariedade do processo, hora localizando nas famílias a incumbência de gerir as mediações relativas à tecnologia, o que sinaliza para uma dificuldade das educadoras em se perceberem como mediadoras dos processos de aprendizagem com as tecnologias. Isso pode falar de um embaçamento das bordas entre família-escola, mas também da dificuldade em

perceber o diálogo das tecnologias com os currículos escolares, essa articulação ainda acontece de forma tímida e tecnicista, embora haja relativa tranquilidade por parte das professoras no seu uso pessoal.

Em seu estudo, OLIVEIRA & ARAÚJO (2010), frisam o quanto é curioso a relação família-escola, que em seu discurso refere-se a uma complementariedade, mas em seu dia-a-dia, se dá muito mais pelos pontos negativos, ou seja, quando existe um baixo desempenho acadêmico, alguma briga na escola ou mal comportamento, atitudes a partir de um envolvimento positivo como apoio em voluntariados e em festas. Já a comunicação e reflexão sobre os regulamentos escolares, tem pouca frequência, e essa característica acaba desgastando e esgarçando pontos de tensão dessa relação.

Foi pontuado no discurso a necessidade que essa relação envolva outras vias, bem como a ampliação da sua tarefa educativa por meio do envolvimento também da comunidade em que aquela escola está inserida. Na fala *“E essa educação ela é um conjunto família e escola, e comunidade, hoje a gente não tá com uma comunidade, apoio como nós da comunidade, precisa fazer parte desse processo Hoje não, por causa da pandemia.”* (P3), fica evidente essa reflexão e traduz a preocupação do ensino em ser contextualizado e a favor da sociedade, e não apenas como reprodutor de uma lógica mercantil.

Outro ponto necessário à reflexão é o ideal criado de alguns educadores do que seriam famílias parceiras. Pesquisas pontuam o imaginário de uma família tradicional, casal heteronormativo, pai, mãe e filhos com certo nível cultural e apreensão cognitiva próxima a dos educadores, e as famílias que escapam desse imaginário correm o risco de serem estigmatizadas e fonte de interpretações com estabelecimento de nexos causais sobre comportamento da criança e a estrutura familiar que nem sempre ocorrem (WAGNER E SARAIVA, 2013; OLIVEIRA E ARAÚJO, 2010; FILHO, 2000). Isso alimenta a crença de que pais são desinteressados ou não envolvidos como deveriam ser na escolarização dos seus filhos. Essa é uma preocupação, pois o processo educativo passa, necessariamente, por um agente mediador, se suas crenças são de descredito e/ou de pouca chance transformativa, isso tem impactos no processo escolar.

Existem falas no discurso que levariam a uma possível desvalorização do espaço escolar como esta: *“É muito desagradável porque a gente fica sendo vigiado, né?! Os pais vêm a gente como uma ameaça, mais do que o que ele tá vendo no celular”;* (P2) *“Só que infelizmente eu sou barrada, né? Porque os pais não vêm mais esse mecanismo como uma coisa útil pra eles.”* (P2); *“Porque assim, a gente precisa dar conta dos módulos [...], pais dizendo que pagaram*

*caro no módulo, “eu quero módulo, sabe?” A gente não pagou para brincar” (P3).* No entanto, embora esse processo possa ocorrer, no que tange à pandemia e tecnologia, adiciona-se a uma falta de repertório, tanto de como lidar com uma crise sanitária, quanto do próprio traquejo dessas tecnologias com as escolas dentro dos lares brasileiros. Então, ainda que os pais valorizem pouco esse espaço, como colocados pelas professoras, soma-se a tudo isso um ineditismo das ações, em que todos estavam procurando formas de lidar com um novo disruptivo e assustador fenômeno - o coronavírus, que traz uma carga e alto custo emocional, financeiro e estrutural.

Desse modo, é possível captar pontos de desgaste dessa relação também no presente estudo, contudo, a falta de familiaridade com as TIDCs, aliada à crise sanitária causada pelo COVID-19, além das manobras urgentes que os sistemas educacionais precisaram realizar para manter os espaços de educação, tencionaram um histórico campo de desgaste que se traduz, entre outras coisas, na dificuldade de estabelecer parcerias sólidas entre famílias e escolas. O embaçamento das fronteiras de cada uma também contribui para esse cenário, uma vez que cabe às duas ensinar e aprender, mas segundo OLIVEIRA E ARAÚJO (2013), caberia à primeira promover a socialização das crianças para além do espaço familiar, incluindo o aprendizado de certos comportamentos, atitudes e valores compartilhados pela sociedade atual; e a segunda, favorecer a aprendizagem de conhecimentos já construídos socialmente em determinada temporalidade e a ampliação das possibilidades de convivência, sendo assim, o investimento consiste em envolver a formação e acompanhamento dos professores, envolvimento de toda a comunidade, com propostas educativas extensivas às famílias e investimento nas tecnologias.

**IDEIA CENTRAL:** Necessidade de parceria família-escola e suas formas para a construção do uso saudável das tecnologias por crianças.

**DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO:** *“Eu acho que a família e a escola têm que tá no processo, né? Essa questão aí das novas tecnologias, acho que a escola e a família têm que intervir nesse caminho, eu acho que é papel dos dois. Então, eu acredito que é importante a parceria escola e família porque se os dois não andarem juntos nada vai acontecer (F6). Porque é mesmo um trabalho de parceria, a escola poderia trazer esses temas, um enfoque maior para essas questões que eles estão vivendo, uma mãe e um pai que trabalha fora, precisa, pelo menos, enquanto escola, garantir que vai ter alguma orientação, alguma diretriz (F8). É necessário criar estratégias, não tem combinados? Lembrar dos combinados, chamar atenção*

*dos combinados, trabalhar com a história atrelada a realidade das crianças, a disciplina socioemocional tá aí pra isso (F7). Com relação à escola, ela já entrosa os alunos já no meio da tecnologia desde o momento da informática da escola, então querendo ou não, ela já tá ajudando ali. Eu tava até comentando em uma última reunião que teve e eu tava comentando que eu fico muito feliz quando eu vejo as reuniões da escola abrangendo, onde se dá a oportunidade dos pais falarem (F5). Tem uma prática no município em que eu trabalho que é de fazer reuniões que chamamos de ‘práticas exitosas’, então, é uma coisa que eu percebo que pode ajudar, a professora traz estratégias que deram certo e trocam entre elas” F8).*

Embora família e escola assistam perplexos às velozes transformações da tecnologia, as mães e professoras desta pesquisa conseguem localizar que o atravessamento dessas questões que se impõem, dia após dia, só poderão ser vencidas a partir de uma perspectiva complexa, que agregue diversas camadas de análise e intervenção e que para isso a parceria escola-família se torna imprescindível, aspecto salientado diversas vezes durante a pesquisa, embora existam pontos de tensão, como os vistos no discurso coletivo anterior.

Essa parceria pode ser desenvolvida a partir de algumas formas. Segundo mães e professoras, a tarefa de escolas e famílias em contextualizar as vivências das crianças é apontada como uma delas, perspectiva muito importante quando se trata das tecnologias, primeiro porque ainda é distante a forma como as crianças utilizam as tecnologias digitais em seu dia a dia e como aparece seu uso na escola, embora seja necessário, segundo NONATO (2021), um uso pedagogicamente orientado nesses espaços, pois a discussão da apropriação e aculturação das TIDCs também precisa ser pautada. Às vezes, as experiências e vivências nem ocorrem por esses meios, mas são, comumente através deles, suas repercussões e impactos. Por essa razão, esses pontos precisam também ser abordados. E segundo, o próprio cuidado em não massificar as experiências com esses artefatos, tendência bastante forte no uso das redes sociais e aplicativos mais populares entre essa população, a produção das crianças devem ser singulares e devem refletir suas histórias, seu povo e seus modos de vida.

Família e escola são postas como protagonistas e de papéis bastante ativos nas mediações. Segundo as participantes, elas compreendem a necessidade de intervir na construção de um uso mais saudável das TIDCs por parte das crianças, com espaço tanto para a aprendizagem do manejo desses instrumentos, quanto para as discussões sobre seu uso.

Nessa parceria, a escola ainda aparece como possível substituto de orientações desse uso, caso a família não dê conta de estabelecê-las por alguma razão. Por isso, como também apontado pelas participantes, uma boa comunicação entre escola e família se torna fundamental

para alinhamento de valores e expectativas e no esclarecimento das diretrizes e regras estabelecidas pela escola, e também como espaço de reflexão sobre o que cada um tem feito para vencer os impasses dos novos tempos, contudo, essa expectativa de que a escola acolha um espaço da família precisa ser vista com parcimônia. Sem dúvidas, o espaço educacional precisa assimilar e trabalhar esses artefatos e *gadgets*, mas no sentido de uma complementariedade e não da escola como detentora do saber que dirá as melhores formas de lidar e nem tentar assumir lugares que a família não está dando conta de articular.

Um espaço de reflexão sobre o uso das tecnologias, tanto para professoras quanto para famílias, e ainda entre os dois, é uma ferramenta profícua e de extrema importância em tempos de exploração desses novos recursos. Espaços que promovam a possibilidade de troca, escuta e identificação, desconstruem fantasias, possibilitam um uso mais autoral e fornece repertório para os adultos em suas intervenções.

Por fim, a disciplina socioemocional BRASIL (2017), oferecida nas redes de ensino básico, foi apontada como espaço proveitoso para que as crianças trabalhem suas experiências em primeira pessoa, demonstrando a preocupação também com a assimilação emocional e afetiva das crianças diante dessas vivências *online*, demonstrando a importância de também garantir aos pequenos esses espaços de troca.

IDEIA CENTRAL: O que precisa ser mediado, segundo mães e professoras, no uso das tecnologias por crianças.

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO: *“Ele tem whatsapp e só tem a gente mesmo, a família que ele conhece e quando às vezes a pessoa adiciona pra falar com ele, adiciona um número errado, ele mesmo já clica lá e tira, exclui, deleta e outra coisa, ele fica muito atento em hacker essas coisas (F9). Eu converso com ele que ele não pode conversar com pessoas estranhas na internet e que essas podem fazer mal a ele, o perigo da comunicação (F2, F4, F6, F8, F9); e as vezes, alguns jogos também. (F6, F9). Eu acho que o risco pra escola, é se o jogo for para alguém que seja desconhecido, se passar o link para outra pessoa, um hacker (P3, P4). Tem que ter o cuidado na hora de escolher o jogo para aquela determinada idade (P4). Eu me pergunto sobre a influência, como ele conheceu esse jogo? Sempre o coleguinha que chama outro, a influência por essa troca, essa amizade (F7, F8). Tem que ter esse momento de tirar, de tirar da tela, essa exposição direta a tela (F4, F6). A questão mesmo do contato, do toque, desse corpo de você se aproximar, né? De você tá muito junto do outro que não acontece muito*

*com a questão da tecnologia (F8). Quando você se excede começa no computador e se a gente não chamar atenção, eles não vão sair, eles estão se prejudicando quando eles ficam muito tempo, a vista vai piorar (F5). Tem a questão de dosar o tempo (F8). Aí vêm as propostas de propaganda e publicidade, e aí pronto, acabou o vídeo do cotidiano e todo dia era um vídeo de um brinquedo, de uma propaganda, de um comercial de um brinquedo, as propagandas que eles colocam entre um vídeo e outro. (F7, F8). É a própria publicidade que incentiva o consumo sem freio [...], eu tenho muito medo da pedofilia também (F4). Eu acho que também as crianças precisam ter essa habilidade e competência em saber como lidar nas redes no sentido de que você não pode estar expondo seus dados, você não pode desrespeitar uma pessoa porque está nas redes sociais, você não pode falar e fazer da forma que você quer. A competência técnica eles já sabem mexer, mas o que falta é o que vou fazer com essa técnica? E aí é a questão da competência que tá faltando, aí é o autoconhecimento, essa questão de valores, saber que eu tenho um limite e o meu corpo também [...]; que a tecnologia deve estar ao meu serviço e não o contrário (F8). Eu tinha uma estudante que ela era blogueirinha e ela falava dentro desse personagem, tive que chamar a psicopedagoga (P3)”.*

Mães e professoras localizam a importância de mediar o uso das TIDCs por diversas razões, elas estão explicitadas no discurso coletivo acima. A primeira e mais recorrente, o desrespeito ao contato com pessoas desconhecidas, esse aspecto vem sendo salientado por diversas pesquisas (OLIVEIRA et al, 2019; PONTE et al, 2019; FANTIN, 2019; LIVINGSTONE, MASCHERONI, STAKSRUD, 2015). É um risco que já permeia a cabeça dos pais, mesmo no mundo *off-line*, e ganha amplificação pelo tamanho da penetrabilidade social da internet, comumente está ligado ao medo da pedofilia, por isso, evitar contato com pessoas estranhas costuma ser uma das primeiras orientações dos pais aos filhos. Se essa já era uma preocupação existente para família, na escola ela começa a ganhar especial relevância por conta dos ambientes virtuais de aprendizagem, que por vezes, acabam sendo invadidos por hackers com *links* suspeitos.

Ainda sobre preocupação com contatos, os aspectos dos círculos de amizade também apareceram como algo que precisa ser observado. As participantes reconhecem o quanto os ambientes digitais se tornaram espaços de encontro das crianças, e assim como existe uma pressão do grupo *off-line*, a mesma tensão aparece *online*. É necessário interessar-se pelo que os filhos fazem *online*, conhecer os jogos, saber como funcionam, suas fases e desafios, mas em uma perspectiva genuína de curiosidade e não de controle para assim termos alguma chance

de diálogo nesse cenário em que a ligação com os pares começa a ficar cada vez mais intensa LIMA (2020).

Mães e professoras também ficam atentas ao conteúdo dessas tecnologias e tentam limitar ou proibir o uso do que julgam inadequados, geralmente que contenham conteúdo sexual ou violento. A classificação etária costuma ser um recurso muito usado por elas para o direcionamento de suas ações, o que corrobora com o aspecto, já salientado, de direcionamentos mais claros por parte dos criadores desses produtos, sem letras miúdas e com linguagem acessível e prática, além de salientarem seus riscos de uso e consequências, tais posturas auxiliam bastante as práticas de mediação, que costumam ser bem aceitas pelos adultos.

A clássica questão do tempo de exposição à tela também aparece como aspecto ponderado pelas participantes, principalmente no que tange ao cuidado físico desse corpo, cuidados oftalmológicos e de sedentarismo, é preciso dosar o tempo em que esse corpo passa parado em frente as telas, ou mesmo neurologicamente excitado, sem o escoamento físico dessa tensão, por isso, mães e professoras tentam mesclar tempo de tela com atividades fora da tela e que envolvam movimento e descarga corporal.

Outro dado bastante interessante é a tentativa de manejar os aspectos de publicidade e propaganda, são inúmeras as informações dessa natureza que chegam para as crianças, e qual é a influência desse bombardeio midiático no circuito de constituição da personalidade e do desejo dos pequenos em formação? Uma das professoras, através da fala, aponta uma situação que demanda cuidado e solicitação de ajuda multiprofissional: *“Eu tinha uma estudante que ela era blogueirinha e ela falava dentro desse personagem, tive que chamar a psicopedagoga”* (P3). A professora fica surpresa frente a esse fenômeno, e se a modelagem COLE & COLE (2014), é um dos recursos de aprendizagem das crianças, com certeza oferecer modelos mais representativos, plurais e condizentes com a realidade é urgente, bem como esclarecer a engrenagem midiática por de traz da internet.

O estudo conduzido por FRAGA, ALVES E TORRES (2019), analisa a relação de 11 crianças entre 8 e 10 anos e suas interações com o canal de Lucas Neto no *Youtube*. As autoras discutem as perspectivas do consumo e as infâncias e assinalam como esses canais ajudam a criar uma atmosfera que mobiliza desejos e motivações de consumo, no entanto, salientam que as crianças podem ser capazes de desenvolver uma perspectiva crítica frente a esses vídeos, à medida que questionam certas posturas, pontuam o que gostam e não gostam na trama e conseguem reconhecer que os brinquedos são usados para fazer o vídeo e não para brincar, bem como avaliar se tem condições de compra por seu país, ou não. Sublinham ainda que o consumo



pode se dar por outras vias, não necessariamente pelos objetos apresentados, mas pela forma e imagem que os personagens no *youtubers* se apresentam, gerando processos de identificação e pertença, e por isso mesmo, tentativas de imitar ou pertencer àquela atmosfera simbólica.

Também apareceu entre as falas, a necessidade de manejar as questões dos dados pessoais e a exposição de si e do outro. Aspectos demasiadamente relevantes nas discussões sobre tecnologia na atualidade, inclusive com o sancionamento da nova Lei de Proteção de Dados BRASIL (2018), que dispõe justamente sobre esses aspectos: exposição, privacidade e esclarecimento do uso desses dados, inclusive com orientação para linguagem acessível para crianças, quando esse produto for direcionado para elas. Cabem às mães e professoras também trabalharem esses aspectos, reforçando o cuidado com si e com o outro, bem como lembrando sobre seu “rastros digital”, que como o próprio nome sugere, são nossas pegadas, nossas marcas deixadas na rede e capturadas por aplicativos e ferramentas de geolocalização que, comumente, são utilizadas por empresas para conhecer nossos gostos, os lugares onde frequentamos, quais são nossos estilos de vida para poderem atuar mercadologicamente oferecendo propagandas cada vez mais personalizadas (LEMOZ 2021). Por essa razão também, devemos ter muito cuidado com a questão da localização ativada em nossos dispositivos tecnológicos a fim de evitarmos crimes cibernéticos e propagandas excessivas e abusivas.

No trecho *“A competência técnica eles já sabem mexer, mas o que falta é o que vou fazer com essa técnica? E aí é a questão da competência que tá faltando, aí é o autoconhecimento, essa questão de valores, saber que eu tenho um limite e o meu corpo também [...]; que a tecnologia deve estar ao meu serviço e não o contrário”* (F7). É representativo sobre o nosso papel enquanto adultos, frente a penetrabilidade e incorporação das tecnologias. Desenvolver essas habilidades é o nosso papel de curadoria no uso das TDICs pelos usuários mirins. (MULLER, 2019 *apud* TISSERON, 2013), vai apontar três práticas de extrema importância para a mediação infantil: *a autorregulação, a alternância e o acompanhamento*. A primeira refere-se ao estabelecimento de horário e acordos para o uso; a segunda sobre a disposição de outras atividades fora da tela, e que de preferência mobilizem os cinco sentidos; e a terceira sobre o acompanhamento que objetiva estar junto das crianças, acompanhando e entendendo o que elas acessam, mas principalmente incentivando que elas contem e expressem o que assistiram ou jogaram. Essa tríade potencializa o espaço das tecnologias como espaço autoral, de desenvolvimento e construção do sentido. Recursos esses que foram assinalados pelas participantes da pesquisa.

As pontuações delimitadas pelas participantes permitem concluir que não é em si a tecnologia o grande problema, mas o que fazemos com ela e como uma sociedade inaugural na arte em lidar com os dados digitais estamos todos: alunos, professores, pais e pesquisadores construindo formas mais interessantes e seguras para lidar com essa complexidade de fatores.

LIMA (2020), faz recomendações de uma mediação ativa, frisando os seguintes pontos: a escuta atenta do compartilhamento das informações das crianças sobre suas interações, mesmo que pareçam bobas, o estabelecimento de regras, entenda do funcionamento dos jogos ou aplicativos de maior interesse de seu filho, faça combinados de horários levando em conta o funcionamento da tecnologia, por exemplo, estabelecer restrições num momento de campeonato pode ser ineficiente e gerar diversos desgastes, reflita sobre o seu próprio uso, faça junto, procure genuinamente interagir com o conteúdo, ofereça vivências desconectadas, utilize alarmes, caso necessário, para lembrar dos combinados e tenha em mente que será trabalhoso, mas o trabalho educacional consiste nessa mediação genuína e promotora de crescimento conjunto.

## VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisa se constrói em movimento, questões são aprimoradas, feitas, refeitas, refinadas. Concluir um estudo é pontuar um final no qual logo se transformará em reticências. Nesse movimento, cabe retomarmos o começo a fim de perceber quais as possibilidades e respostas provisórias foram factíveis atingir.

O objetivo geral delimitado para esse estudo visou compreender as experiências de mediação de familiares e professores/as sobre o uso das tecnologias digitais por crianças na segunda infância, os desdobramentos da pesquisa foram delimitados ao longo dos capítulos e tiveram como fonte de dados dois grupos focais, um com mães e o outro com professoras, que foram analisados a partir do Discurso do Sujeito Coletivo.

As participantes da pesquisa foram bastante colaborativas, apesar da exaustão experimentadas por muitas em função da pandemia de COVID-19. A sucessão de problemas políticos, perdas e lutos, somadas ao imperativo de lidar constantemente com as tecnologias para a sustentação do trabalho, das relações e da aprendizagem, formou um caldeirão de afetos, que transbordou a pesquisa, esse foi um ponto desafiante do estudo, mais também enriquecedor para a análise, devido a pluralidade de experiências e constatações, a partir do uso intenso das tecnologias.

O grupo das professoras, desde o contato telefônico para explicação da pesquisa e leitura do TCLE, se apresentou como um grupo sobrecarregado, cansado e com dificuldade em participar dos encontros. Sempre no início dos encontros, relatavam a exaustão a que estavam submetidas por conta da pandemia e ao uso intenso de tantas tecnologias, mas apesar de tanto cansaço e de dores, formaram um grupo colaborativo, que explanaram suas opiniões com facilidade. Assim como o grupo das mães, assinalaram a necessidade de espaços para trabalhar a temática das tecnologias, e também de espaços de discussão sobre as dificuldades do fazer pedagógico e seus reflexos no emocional dos educadores.

Contudo, foi nítido para as participantes que quando as tecnologias são usadas por crianças, a mediação é necessária, todas concordaram que é papel do adulto desempenhar uma espécie de curadoria sobre os acessos mirins, o ponto de tensionamento se deu nas formas como são possíveis essas mediações, pois as mães e professoras têm a percepção que ainda estão no processo de aprendizagem em lidar com esse contexto digital, o que gera muita dúvida de como as coisas devem ser conduzidas. Essa percepção se dá por alguns pontos salientados, a saber: a rapidez de transformação das tecnologias; ausência de direcionamentos claros e em massa sobre

tecnologia e infância; por se entenderem menos competentes digitalmente que as crianças e, em certa medida, pela ausência de uma cultura de uso das tecnologias que ainda está se estabelecendo, principalmente nas escolas.

Essas percepções são pontos importantes elencados pelas participantes, pois sublinham tanto como o espaço familiar, quanto o educacional ainda são carentes de informações mais sistematizadas e cientificamente embasadas no que tange às infâncias e tecnologias, reforçando crenças do senso comum, como a retórica da geração digital do “*já nascem sabendo*” ou posturas extremamente restritivas, pouco condizentes com a nossa realidade de uso atual. Por isso, um dos pontos diagnosticados é a necessidade de espaços de reflexão e assimilação das tecnologias, com diferentes níveis de engajamento, sendo que os criadores das plataformas e aplicativos devem se preocupar em oferecer espaços para essa assimilação, assim como a escola e comunidade precisam levar esse debate adiante a nível local e contextual. É de extrema importância que o uso com as tecnologias não se torne pasteurizado e homogêneo, principalmente na infância, e como pudemos ver ao longo da pesquisa, é preciso que o uso das TDICs, pelas crianças, guarde e garanta o espaço da vivacidade, da invenção e da imaginação mirim, tão caras e necessárias ao processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, também é importante a criação de material acessível para os adultos e por que não também para as crianças? Explicando como a tecnologia deve ser usada, quais os cuidados necessários, em uma linguagem usual e com direcionamento claros de como serão usados os dados fornecidos pelos usuários. Desenhos, cartilhas, livros, vídeos, aplicativos, todos são recursos que podem e devem ser usados por governantes e criadores de tecnologia para esclarecer e atingirem a massa da população sobre seu uso seguro e correto das TDICs. Embora já tenhamos iniciativas importantes como a SaferNet Brasil, o Instituto Alana, os direcionamentos da UNESCO e a Lei de Proteção de Dados, muito ainda precisa ser feito na direção dos esclarecimentos da população acerca de como funcionam essas tecnologias e, principalmente, sobre suas intencionalidades por parte de seus criadores e vendedores.

Foi possível perceber, ao longo da pesquisa, que mediar o uso das tecnologias na infância não é apenas mediar o artefato em si, mas envolve uma série de dimensões, tais como: estilo de linguagem, habilidade socioemocional, etapa do desenvolvimento e o corpo a corpo que dialoga para se aproximar do aspecto tão citado por mães e professoras nesta pesquisa: o “*equilíbrio*” e a “*maturidade*” no uso das TDICs. Embora saibamos que as próprias tecnologias já realizam uma espécie de mediação do mundo, é perceptível e reforçado por diversas pesquisas, que a mediação humana se faz necessária, pois até o momento, o humano continua

a ser mais sensível às demandas de outros humanos, captando sutilezas e minúcias, ainda inatingíveis pelas máquinas.

As participantes apostaram em uma diversidade de formas de mediação, mesclando conversa, uso de *software* de monitoramento, fazer junto, uso do corpo, estabelecimento de horários e combinados, atividades fora da tela, entre outras. Desse modo, faz sentido destacar o caráter diverso das mediações na infância, justamente porque se faz necessário abarcar as múltiplas formas de expressão das crianças, que se manifestam pela corporeidade, linguagem e universo lúdico, mediar o uso infantil é apostar na inventividade, criatividade e diversidade de interação neste mundo em que o que separa a vida *online* da *offline* é apenas um fio de cabelo.

Por isso, o caráter diverso das mediações fica como recomendação para o cuidado no uso das tecnologias. Um adulto digitalmente competente e preocupado com a construção de internautas éticos e digitalmente habilidosos, terá de ser capaz de mesclar habilidades funcionais e técnicas da tecnologia, além de exercer habilidades empáticas, de autorregulação e gerenciamento para lidar com as multifuncionalidades das telas. É o estar ao lado; o fazer junto; usar outros recursos; conversar sobre o tema; incentivar as crianças que falem e, principalmente, brinquem sobre as coisas que acontecem e assistem *online*; mesclar outras atividades; perguntar o que elas fazem quando não sabem o que fazer; engajar pais e escola em um grupo de trocas e discussões alinhadas e coerentes e valorizar a diversidade de caminhos possíveis expostos pelas participantes desta pesquisa como também pelos diversos estudiosos desta causa.

No entanto, é importante estarmos advertidos de que não há “receita de bolo” para este caso, e cada orientação e forma de fazer deve refletir a realidade de cada família e escola, por isso mapear essas práticas que pais e professores vêm fazendo em seu cotidiano se faz tão premente, pois orienta diálogos mais próximos e alinhados com o que acontece no dia-a-dia e na realidade dos lares e das escolas dessas crianças.

Existiu em alguns momentos durante esta pesquisa, o jogo de delegação de responsabilidades, tão citado por estudos que investigam os diálogos entre família e escola. Também em relação às TDICs existe essa dinâmica - a escola entende que é dever da família cuidar desse uso e apropriação, assim como a família também percebe que é da escola a atribuição de fornecer orientações e meios de lidar com os dilemas impostos, refletindo o movimento de embaraço e embasamento das funções e dos limites dessas duas instâncias de formação. No entanto, no que tange ao tema das tecnologias digitais, é importante entender se essa delegação de responsabilidade reflete uma insegurança dessas duas instâncias em lidar com

os aparatos digitais, pois tanto mães quanto professoras, se percebem digitalmente menos competentes que seus filhos e alunos, e parece que a percepção de competência influencia na forma como essa mediação será realizada, ponto este que carece ser explorado em estudo futuro.

Outro ponto que exige reflexão é o que de fato significa “*tempo de tela*”. É evidente para mães e professoras da pesquisa que passamos mais tempo *online*, no entanto, elas também sinalizaram o aspecto transicional e transformativo dessas tecnologias, o que nos leva a crer que o que fazemos em tela, também vem mudando, aspecto este que deve ser tensionado, ou seja, a preocupação não pode apenas residir no tempo, mais no como se dá essa apropriação. Assim, duas horas assistindo um tutorial de como fazer um presente de natal é completamente diferente de meia hora de desenho no restaurante.

Mais uma vez, reafirmamos a importância de incentivarmos os usos criativos e autorais desses artefatos e não apenas posicioná-los como “chupetas eletrônicas”, reduzindo assim suas potencialidades JERUSALINKY (2017). O como essas tecnologias são posicionadas na rotina familiar e escolar resguarda relação direta com suas possibilidades e riscos. Nesse ponto, também é importante evitar reducionismos e entender a realidade complexa e transformativa que vivenciamos. Não adianta culpar os pais pelo tempo de tela, é necessário refletir sobre o que fazem os adultos recorrerem, de forma excessiva, a esses artefatos. Aqui atingimos a ideia das “crianças internas”, como nos lembra (KARSTEN & VLIET, 2006; RASMUSSEN, 2004), que embora não assinalada pelas participantes, dialoga com o relato de uma das professoras sobre a importância de recrutar a comunidade para que esta participe dos processos escolares e educacionais de crianças e jovens.

Fica evidente como diversos processos concorrem para a configuração e crença que temos hoje sobre a TIDCs e seus usos por crianças. Existe uma comunidade disposta a conviver com a agitação, as peripécias e investigações infantis? Como um pai se sente com os olhares entre as mesas quando uma criança chora em um restaurante? Como a arquitetura das cidades tem contribuído para a movimentação desses corpos? Qual a segurança em sair andando para chegar na casa de um amigo? Certamente são fenômenos que contribuem para que nossas crianças fiquem “internas” e frequentem lugares demasiadamente institucionalizados, por isso, embora saibamos que algumas tecnologias tenham características estimulantes, muitas outras, medidas do ponto de vista geográfico e espacial, político e atitudinal, são necessárias para alcançarmos um uso saudável.

A discussão sobre tecnologias e infâncias tem uma tarefa urgente em avançar no imaginário de uma infância pura, cheia de árvores e pés na terra, quase que estabelecendo um

juízo de valor de a “infância de antigamente ser melhor”, infância esta que, às vezes, nem os próprios adultos vivenciaram, principalmente se criados na zona urbana. Não que as atividades ao ar livre não sejam importantes ou o andar descalço e sair das telas não se faça necessário, o são, e muito! Nossa preocupação maior reside no juízo de valor e na cristalização advinda dessa crença, que como direção tenta resolver, com lentes do passado, problemáticas do futuro, reduzindo uma realidade complexa. Há de se ter um olhar não julgador sobre como as infâncias vêm se configurando na contemporaneidade, as entendendo nem como pior, nem como melhor, apenas diferente, só assim conseguiremos escutar e enxergar as formações criativas, bem como as soluções possíveis que as próprias crianças têm inventado.

Trabalhar o socioemocional, roda de experiência exitosas, melhorar a comunicação, elaborar e reforçar combinados, trabalhar vivências contextualizadas, convocar a responsabilidade das crianças a partir de estratégias como por exemplo: “ajudante da pró”, a escola oferecer cursos de capacitação aos pais em relação às TIDCs, reuniões abertas ao diálogo, foram algum dos exemplos que as mães e professoras deste estudo localizaram como estratégias de diálogo entre família e escola e que podem ajudar no avanço das discussões sobre infâncias e tecnologia. É curioso notar como nenhuma dessas estratégias dependem em si da ferramenta, mas sim de uma disposição atitudinal de construção de pontes de diálogos e ações.

Fica evidente como o tema das mediações envolve diversas camadas, capacidade técnica, disposição atitudinal, direcionamentos de leis fomentadas pelo estado, espaços formativos e evidência dos objetivos de determinada tecnologia. Por isso, o campo de mediações acaba exigindo uma diversidade de ações de famílias e educadores, que cabe salientar, não podem reproduzir lógicas de culpa nem individualizantes, uma vez que o trabalho se constitui em rede, com uma visão complexa, que dê conta de capturar como vivenciamos, em caráter inaugural, esses aspectos transformativos.

Por tudo isso, também foi possível compreender que a pesquisa-ação, ligada a essa temática, se apresenta como uma interessante opção de desenho metodológico para pesquisas futuras porque oferece a possibilidade de apreender esses aspectos de constante transformação e também abarca aspecto tão salientado pelas participantes desse estudo de espaços de reflexão e/ou capacitação sobre o tema. É importante que essas instancias – família e escola reflitam sobre: como é a criança hoje, qual o papel das instituições educativas e das famílias para obtenção de ações bem sucedidas de mediação e quais são as características fundamentais das tecnologias para as atuais e futuras gerações.

Desse modo, entendemos que este estudo cumpriu sua função inicial e pode adicionar mais uma vírgula nas discussões sobre as tecnologias e as infâncias, ressaltando a importância das mediações no uso destas pelas crianças e compreendendo como esse tema deve evitar a tentação dos extremos das idealizações ou demonizações das tecnologias, trabalhando no “entre”. O trabalho do “meio” envolve aspectos salientados por (TISSERON, 2013 *apud* MULLER, 2019), da *autorregulação, alternância e acompanhamento*. Ou seja, reflexão sobre as próprias práticas de adultos e crianças, envolvendo o controle de impulsos e estabelecimento de limites e combinados, a alternância que é o tempo fora das telas fazendo outras atividades, que também envolvam elementos da arte, da cultura e da ecologia. E, por fim, o acompanhamento, que é o monitoramento desse uso por meio do estar junto, do auxílio de aplicativos de segurança e do diálogo. E para o desenvolvimento dessas dimensões, faz-se premente espaços de troca, reflexão e aprimoramento.

Se foi possível perceber como as mediações demandam esforços de diferentes instâncias como a política e a cultural, também foi possível apreender como família e escola aparecem como grandes campos e espaços em que esses diálogos e trocas podem ocorrer, tanto de forma mais sistemática e organizada por meio de capacitações, atividades planejadas, quanto por conversas informais e vivências do dia-a-dia. Essas duas instâncias ainda podem funcionar como apoio mútuo, mas para isso, será necessário delimitar claramente quais os limites e funções de cada uma nessa tarefa.

A exclusão digital é um risco, por isso, caminhar na direção de orientações mais saudáveis protege as crianças e possibilita o desenvolvimento de habilidades digitais. Hábitos simples como compartilhamento de jogos, atividades e dúvidas entre os familiares, aparecem como excelentes oportunidades de estreitamento de relações afetivas e aprimoramento do uso. Os pais ainda parecem associar pouco a tecnologia como possibilidades de estreitamento de laços ou lazer em família. (BECKER, ALVES, 2011).

Enfatizamos que embora o artefato tecnológico realize mediação, é a mediação humana, e principalmente a afetiva, que delinea hábitos e desenvolvimento de atitudes e ações mais saudáveis, e nisso, tanto a escola como a família aparecem como atores principais, pois suas práticas vêm carregadas de preocupação com o outro, antecipação de demandas, localização de necessidade e impressão de desejo. Existe, ou ao menos deveria existir, uma preocupação com a relação entre as escolas e famílias nos processos de mediações das TIDCs, uma vez que existe e se percebe o espaço, a criança, a presença, a ausência - e é justamente aí que está resguardada a potência das ações conjuntas dessas instâncias.



É a partir dessa intencionalidade e inclinação ao outro que podemos propor possibilidades de mediação mais efetivas, sejam elas combinadas, fazendo juntos, trocando experiências, proibindo, conversando, ou mesmo em aplicações de *software*, etc. É essa inclinação e preocupação o ponto de diálogo entre essas instâncias que possibilitarão ações de proteção e participação. Desse modo, percebemos que quando a tecnologia é utilizada por familiares e professores ela não é somente voltada a aspectos técnicos, ela é endereçada a um ser, e inserida numa teia simbólica e sociocultural para que os aspectos de aprendizagem e assimilação aconteçam.

Concluimos então que famílias e escolas necessitam de direcionamentos mais claros em como mediar as diversas situações que ocorrem na atualidade, ou ao menos, desenvolver mais segurança em intervenções que já vêm sendo desenvolvidas de forma empírica, com o cuidado de resguardar a potência das mediações dessas duas instâncias pela orientação endereçada, interessada e pessoal a um outro infantil, que para seu desenvolvimento e aprendizagem, se faz primordial essa mediação humana e pessoal, que permite que as tecnologias se conectem com uma rede simbólica, de desejos e contextual.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. Família plugada: tecnologia, pais & filhos." São Paulo, 2011.

ARDÉVOL, E.; ROIG, A. Researching media through practices: an ethnographic approach. Digithum, 2009.

BASTOS, A. C. S. O outro em mim: uma realidade dialógica. In: S. M. P. Sá. C. B. S. Souza; M. A. V. Silva; A. C. Bastos (Eds). Irmãos: o outro em mim. Uma autoetnografia colaborativa. Curitiba: CRV, 2019.

BECKER, B. Uma coisa que ajuda a brincar juntos: as apropriações criativas das tecnologias digitais e a resistência da brincadeira entre pares nas rotinas da infância contemporânea. In: Crianças e adolescentes em redes: tecnologias digitais e culturas lúdicas. Salvador EDUFBA, 2019. p. 67-114.

BORGES, C. D.; SANTOS, M. A. Aplicação da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. Rev SPAGESP; 6 (1): 74-80, 2005.

BOTELHO, M. C; A LGPD e a proteção ao tratamento de dados pessoais de crianças e adolescentes. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas–Unifafibe*, 8 (2). 2020.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm). Acesso em: 17 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 17 jul. 2021.

BRITO, E.; RABINOVICH, E. Desarrumou tudo! O impacto do acidente vascular encefálico na família. *Saúde e Sociedade*, v. 17, p. 153-169, 2008.

CARDONI, N.; CHIRELLI, M.; Pio, D. Grupo focal com residentes multiprofissionais no contexto da pandemia COVID-19: Relato de experiência. *New Trends in Qualitative Research*, 8, p. 18–25, 2021.

CASTELLS, M. A Galáxia da Internet. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

CGI.BR, Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2020). *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil 2019 –TDIC Kids Online*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet. Recuperado de <http://ceTDIC.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da>. Acesso em: 17 jul 2021.

\_\_\_\_\_. Comitê Gestor da Internet no Brasil–CGI.br (2021). *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil 2020 –TDIC Domicílios*. São Paulo:

Comitê Gestor da Internet. Recuperado de Gestor da Internet. Recuperado de <http://ceTDIC.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-> em 10/12/2021. Acesso em: 20 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Comitê Gestor da Internet no Brasil–CGI.br (2020). *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil 2019 –TDIC Domicílios*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet. Recuperado de Gestor da Internet. Acesso em: 17 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Comitê Gestor da Internet no Brasil –CGI.br (2021). *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil 2020 –TDIC Educação Online*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet. Acesso em 25/09/2021. Acesso em: 20 jan. 2022.

COLE, M. & COLE, S. Aquisições cognitivas e biológicas da segunda infância. In: COLE, M & COLE, S. O desenvolvimento da criança e do adolescente. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

CUNHA, C.; LEMOS D. Mudanças e transformações nos grupos. In: Grupos: o poder da construção coletiva. São Paulo: QualityMark 2011, p. 43-100.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia (Ribeirão Pedro) [online]. 2007, vol 1, n.36 [cited 2020-02-25], pp. 21-32.

DIAS, C. A. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: Estudos*, 10(2), 2000. Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/arTDICle/view/330> . Acesso em: 17 jul. 2021.

DUARTE, A. Grupo focal *online* e offline como técnica de coleta de dados. Researchgate. Minas Gerais, 2007.

DUNKER, C. Intoxicação Digital Infantil. In: Baptista, A; Jerusalinsky J. *Intoxicações Eletrônicas*. Salvador: Ágalma, 2017.

FANTIN, M. Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. *Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez e Juventud*. Santa Catarina, pp. 195-208, 2015.

\_\_\_\_\_. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 596-617, 2016.

FANTIN, M. Fragmentos sobre o desafio das mediações educativas no contexto da cultura digital, 2019.

FARIA F.; MENDES L. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo Perspec.* [online], vol. 14, n. 2, pp. 44-50, 2000.

FERNANDES, L. R. As faces do Outro na constituição do sujeito. In.: O olhar do engano. *Autismo e Outro primordial*. São Paulo: Escuta, 2000.

FERREIRA, L. Contribuições das dimensões: Espaço, tempo e sujeito, para pensarmos o uso dos dispositivos móveis na periferia do Rio de Janeiro. *Revista: Periferia, Educação, Cultura & Comunicação*. Rio de Janeiro, 2016.

- FIGUEIREDO, L. A clínica psicanalítica e seus vértices: continência, confronto, ausência. *Reverie: Revista de Psicanálise*, v. 5, n. 1, p. 33-51, 2012.
- FILHO, L. M. F. Para entender a relação escola – família: uma contribuição da história da educação. In: *São Paulo Perspec.* vol. 14 no. 2 São Paulo Apr./June, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200007) . Acesso em: 19 ago. 2021.
- FRAGA, G.; ALVES, L.; TORRES, V. Infância e consumo: As interações das crianças com o canal de Luccas Neto no Youtube. Org. Bichara, I. et al. In: *Crianças e adolescentes em redes*, Salvador. EDUFBA, 2019.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.
- GATTI, B. A. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GOULART G.; SOUZA J. Vazou, e agora: Discutindo o vazamento de imagens íntimas sem consentimento: uma análise do projeto caretas. *TDIC Kids Online Brasil* 2018. São Paulo, p. 29-36, 2019.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 1995.
- IACONELLI, V. Vida virtual em família. In: *Criar filhos no século XXI*. São Paulo. Contexto, 2019.
- JERUSALINSKY, J. As crianças entre os laços familiares e as janelas virtuais. In: Baptista, A; Jerusalinsky J. *Intoxicações Eletrônicas*. Salvador: Ágalma, 2017.
- KARSTEN, L; VLIET, W. Children in the city: reclaiming the street. *Children, Youth and Environments*, Boulder, v. 16, n. 1, p. 151-167, 2006.
- LEAL, J.; ALVES, L.; HETKOWSKI, T. Educação e tecnologia: rompendo os obstáculos epistemológicos. In: *Práticas Pedagógicas e tecnologias digitais*. E-papers. Rio de Janeiro, p. 17-30, 2006.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. Caxias do Sul: EDUSC, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa de Representação Social: Um enfoque Qualiquantitativo. A metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo*. Rio de Janeiro, Liber Livros, 2010.
- LEMOS, A. Dataficação da vida. *Civitas. Rev. De Ciencias Sociais*, V. 21, n. 2. p. 193-202, 2021.
- \_\_\_\_\_. *A Tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital*. Porto Alegre: Sulina, 2021.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIVINGSTONE, S.; MASCHERONI, G.; STAKSRUD, E. Developing a framework for researching children's *online* risks and opportunities in Europe. London: EU Kids *Online*, 2015.

LIVINGSTONE, S.; CARR, J.; BYRNE, J. One in three: internet governance and Children's Rights. London: Centre for international Governance Innovation and the Royal Institute of International Affairs, 2016. (Paper Series, n. 22).

LIVINGSTONE, S.; ÓLAFSSON, K.; HELSPER, E. et al. Maximizing opportunities and minimizing risks for children *online*: the role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, New York, v. 67, n.1, p. 82-105, 2017.

LUDKE, M & ANDRÉ M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, [2. Ed]. Rio de Janeiro: E.P.U., 1996.

MINAYO, M. C. (org.) & at al. *Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: *Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade*. 21º ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, Mar., 2012.

MOYA, M.; VÁZQUEZ, J. De la Cultura a la Cibercultura: la mediatización tecnológica em la construcción de conocimiento y em las nuevas formas de sociabilidade. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, pp. 75-96, 2010.

MULLER, J. *Crianças e tecnologias digitais: desafios da mediação familiar e escolar*, Santa Catarina, 2019.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso de pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da Usp*, [s.l.], v. 48, n.2, p.184-189, dez. 2014.

NEJM, R. Desafios da educação para promoção do uso ético e seguro da Internet no Brasil. In A. F., Barbosa, *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TDIC Educação 2010* (pp. 35-41). São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011.

NOGUEIRA, M. L. et al. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. *Pesqui. prá. psicossociais*, São João del-Rei. v. 12, n. 2, p. 466-485, ago. 2017.

NONATO, E. R. S. *Cultura Digital e ensino de literatura na Educação Secundária*. *Cad. Pesquisa*, São Paulo. v. 50 n. 174 p. 534-554, 2020.

NONATO, E. R. S. EaD, TDIC e Internet: ainda estranhas à escola. In: Congresso Internacional de Educação à Distância, 13., maio 2007, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2007.

NONATO, E. R. S. Tecnologias, educação e contemporaneidade. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2006.

NONATO, E.; SALES, M.; & CALVACANTE, T. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. *Revista Práxis Educacional*, 17(45), 2021.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas 27(1), p. 99-108 2010.

OLIVEIRA, E. et al. Fatores de risco e proteção para crianças e adolescentes em redes digitais. In: *Crianças e adolescentes em redes: tecnologias digitais e culturas lúdicas*. Salvador EDUFBA, p. 207-229, 2019.

OSÓRIO, A. J.; MONTEIRO, A. F. Mediação no uso da Internet por crianças e jovens: Contornos do problema. *Mundos sociais: saberes e práticas*. Lisboa, 2008.

OSÓRIO, L. C. Como trabalhar com sistemas humanos: grupos, casais e famílias, empresas. São Paulo: Artmed, pp. 132-151, 2003.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H. Gerações interativas Brasil – Crianças e adolescentes diante das telas. São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A.; ANGELUCI, A. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. São Paulo V.8, pp. 159-178, 2014.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A.; FRANSCISCO, R. Literacias Digitais nas escolas públicas Brasileira de São Paulo: uma abordagem do papel do professor à luz dos resultados da pesquisa TDIC Educação. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Fortaleza, 2012.

PEDIATRIA, S. B. Manual de Orientação. Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza. Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes, 2019. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/manual\\_orientacao\\_sbp\\_cen\\_.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/manual_orientacao_sbp_cen_.pdf). Acesso em: 10 fev. 2021.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coords.) As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PONTE, C. et al. Implicados, intermitentes, desengajados? Estilos de mediação de pais de crianças de 3-8 anos que usam a internet. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 91, p. 39-58, 2019.

PONTE, E. et al. Perspectiva de rede e redes sociais: evolução, vulnerabilidades e proteção. F: In: *Crianças e adolescentes em redes: tecnologias digitais e culturas lúdicas*. Salvador EDUFBA, p. 21-46, 2019.

PRETTO, N. Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia. Edufba, 1996.

- PRETTO, N.; BONILLA, M.; SENA, I. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19, Salvador: Edição do autor, Salvador, 2020.
- RASMUSSEN, K. Places for Children – children’s places. *Childhood*, London, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004.
- RECUERO, R. *A Conversação em Rede*. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- RESSEL, L. B. et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Texto contexto - enferm.*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, Dec. 2008.
- RIVAS, M. & et al. “Sentidino na rede” para un uso respnsable de internet. *Saber & Educar*, 2018.
- SANTOS, E. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Educ, Pesqui.* Vol 45, 2019.
- SARAIVA, L. A.; & WAGNER, A. A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 21, 739-772, 2013.
- SARMENTO, M. J. A Reinvenção do ofício de criança e de aluno. In: *Atos de Pesquisa em educação*, v. 6, n. 3, p. 581-602. Portugal, 2011.
- \_\_\_\_\_. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SEIXAS, S. R.; FERNANDES, L.; MORAIS, T. de Bullying e cyberbullying em idade escolar. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, Lisboa, v.7, n. 1/2, p. 205-210, 2016.
- SILVA, D. N; RISTUM, M; DAZZANI, M. V. M. A relação família-escola: parcerias e desencontros. In: BASTOS, A. C. S.; MOREIRA, L. V. C.; PETRINI, G.; ALCÂNTARA, M. A. R. (Orgs.). *Família no Brasil: recurso para a pessoa e sociedade*. Curitiba: Juruá Editora, p. 289 – 312, 2015.
- SILVA, J. R. S.; & ASSIS, S. M. B. Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. *Cadernos De Pós-Graduação Em Distúrbios Do Desenvolvimento*, 2018.
- SILVA, K.; BEHAR, P. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 2019.
- SILVA, L.; RABINOVICH, E.; AMORIM, I. *Relações Familiares na contemporaneidade e a construção da subjetividade*. Paraná: Ed. Atena, 2019.
- SILVA, O.; ANECLETO, U.; SANTOS, S. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 2021.

SILVA, O.; XAVIER, H. Letramentos Hipermidiáticos e produção de Apps na formação docente. *Educação em foco*, v.25. Juiz de Fora, 2020.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 143-160, 2002.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento: teorias e práticas. Conferência apresentada por Magda Becker Soares [s.l., s.n.], 2020. 1 vídeo (2h 26min 15s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs> Acesso em: 17 jul. 2021.

SOUZA, P. V. B.; RIBEIRO, J. C. Cultura Digital em Momentos: Discutindo a relação entre espaço e sociabilidade em rede. In: Silva, M.; Mendonça, C. M.; Coelho, M. G. (Org). *Mobilidade, Espacialidades e Alteridades* 01. ed. Salvador: Edufba, p. 139-154, 2018.

TURKLE S. *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books, 2011.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. *Padrões e competências em TDIC para professores: módulos de padrão de competências*. Paris. Unesco, 2006.

VALENCIA, D. B. *Família e internet: consideraciones sobre una relación dinámica*. Universidad Católica del Norte, n. 41, p. 30–44, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, et al (org.). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WESTPHAL, M. F. BOGUS, C. M. FARIA, M. M. *Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil*. *Bol Oficina Sanit Panam*, v. 120, n. 6, 1996.

WINOCUR, R. *Robinson Crusoe ya tiene celular*. Mexico: *Comunicación y sociedad*, n. 14, p. 235–240, 2010.





**APÊNDICE A**  
**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE**  
**CONTEMPORÂNEA**

**ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL**

**DIA 1**

**Dinâmica de aquecimento:**

**PERGUNTA DISPARADORA:** Um amigo vai lhe apresentar, o que ele diria sobre você?

Após dinâmica inicial, aplicação do questionário.

**Pais/Responsáveis**

O que vocês pensam sobre a tecnologias?

Como seus filhos usam a internet? Por onde eles costumam acessar?

Como são os hábitos de uso dos celulares, *tablete*, computador na família? Vocês sentem a necessidade de orientar seus filhos em algum momento? Alguém lhe ajuda nessa tarefa?

O que acham que uma criança aprende quando está *online*?

**Professores**

O que vocês pensam sobre a tecnologias?

Como seus alunos usam a internet? Em que locais da escola eles costumam acessar?

Como são os hábitos de uso dos celulares, *tablete*, computador na escola? Vocês sentem a necessidade de orientar seus alunos em algum momento?

O que acham que uma criança aprende quando está *online*?

**DIA 2**

**Pais/Responsáveis**

O que vocês percebem de riscos e benefícios de uma criança no mundo *online*?

Já houve alguma situação em sua casa envolvendo a internet que precisou intervir? Como foi?  
O que fez? Houve alguma dificuldade para mediar essa situação?

Que habilidades vocês acham que eles, enquanto crianças, precisam desenvolver para navegar com segurança na internet?

Seu filho(a) já lhe pediu ajuda com alguma dessas tecnologias (celular, *tablete*, computador)? Como foi?

### **Professores**

O que vocês percebem de riscos e benefícios de uma criança no mundo *online*?

Já houve alguma situação na escola envolvendo a internet que precisou intervir? Como foi? O que fez? Houve alguma dificuldade para mediar essa situação?

Que habilidades vocês acham que eles, enquanto crianças, precisam desenvolver para navegar com segurança na internet?

Seu aluno(a) já lhe pediu ajuda com alguma dessas tecnologias (celular, *tablete*, computador)? Como foi?

## **DIA 3**

### **Pais/Responsáveis**

Como vocês acham que a escola ajuda a desenvolver as habilidades conversadas no encontro anterior?

Como vocês pensam que a escola e a família podem dialogar sobre essa temática?

### **Professores**

Como vocês acham que a família ajuda a desenvolver as habilidades conversadas no encontro anterior?

Como vocês pensam que a escola e a família podem dialogar sobre essa temática?

## **DIA 4**

Caso a pesquisadora sinta necessidade de voltar a algum tópico ou explorar melhor alguma pergunta, solicitará o quarto encontro.



**APÊNDICE B**  
**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE**  
**CONTEMPORÂNEA**

**Questionário sociodemográfico para pais/responsáveis**

Este questionário é parte integrante da pesquisa da mestranda Manuela Almeida Viveiros Sá, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Sumaia Midlej Pimentel Sá, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador. Objetiva-se estudar as mediações de pais e professores no uso das tecnologias digitais quando seus filhos e alunos as utilizam. Este questionário será utilizado para correlacionar as falas dos grupos com os dados preenchidos e será unicamente usado para esse fim, sem divulgação dos nomes. O seu preenchimento é de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, e serão necessários de 5 a 15 minutos para preenchê-lo. Este questionário será respondido pelos participantes que estiverem presentes no momento do encontro dos grupos.

1. Nome completo do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

2. Quem responde esse questionário? Mãe(  ) Pai(  ) Outro Responsável(  ) Quem? \_\_\_\_\_

3. Raça/cor: Negro (  ) Branco (  ) Pardo (  ) Outros(  ): \_\_\_\_\_

4. Sexo: Feminino (  ) Masculino (  )

5. Escolaridade (mãe/responsável):

Ensino fundamental (1º grau) incompleto (  )

Ensino fundamental (1º grau) completo (  )

Ensino médio (2º grau) incompleto (  )

Ensino médio (2º grau) completo (  )

Ensino Técnico (  )

Ensino Superior (  )

Pós-graduação (  )

Não sei informar (  )

6. Escolaridade (pai):

Ensino fundamental (1º grau) incompleto (  )

Ensino fundamental (1º grau) completo (  )

Ensino médio (2º grau) incompleto (  )

Ensino médio (2º grau) completo (  )

Ensino Técnico (  )

Ensino Superior (  )

Pós-graduação (  )

Não sei informar (  )

7. Ocupação (mãe/responsável): \_\_\_\_\_

8. Ocupação (pai): \_\_\_\_\_
10. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_
11. Idade do filho: 06 ( ) 07 ( ) 08 ( ) 09 ( ) 10 ( ) 11 ( )
12. Tem irmãos?  
Sim ( ) Não ( ) Que idade? \_\_\_\_\_  
Mora com vocês? Sim ( ) Não ( )
13. Qual bairro vocês moram? \_\_\_\_\_
14. Quantas pessoas moram com você? \_\_\_\_\_  
E quem são? \_\_\_\_\_
15. Situação conjugal: Solteiro/a ( ) Casado/a ( ) Divorciado/a ( ) Viúvo/a ( ) União Estável ( )  
Outros ( ) \_\_\_\_\_
16. Renda da família. (Marque somente uma opção):  
( ) Até 1 salário mínimo  
( ) Entre 1 e 5 salários mínimos  
( ) Acima de 5 salários mínimos  
( ) Outro: \_\_\_\_\_
17. O que existe na sua casa? (Marque mais de um alternativa)  
Celular ( ) *Tablete* ( ) *SmartTV* ( ) Computador ( ) *VideoGame* ( ) Outros \_\_\_\_\_
18. Algum desses aparelhos são usados por toda a família? Sim ( ) Não ( ) Quais? \_\_\_\_\_
19. Quais desses aparelhos seu filho usa em casa:  
Celular ( ) *Tablete* ( ) *SmartTV* ( ) Computador ( ) *VideoGame* ( ) Outros \_\_\_\_\_
20. Seu filho(a) tem celular próprio? Sim ( ) Não ( )
22. Seu filho(a) tem computador próprio? Sim ( ) Não ( )
23. O(a) seu filho(a) utiliza o celular/*tablete*/computador de que forma em casa? Marque somente uma opção:  
( ) Utiliza livremente  
( ) Utiliza de forma controlada (com horários, dias, etc)  
( ) Não utiliza  
( ) Outra: \_\_\_\_\_
24. Quantas horas por dia você acha que seu filho(a) passa na internet? \_\_\_\_\_
25. Qual sua opinião em relação à internet e o desempenho escolar e notas do seu filho(a)?  
Marque somente uma opção:  
( ) Ajuda ( ) Não faz diferença ( ) Prejudica ( ) Não sabe ( ) Outra: \_\_\_\_\_



**APÊNDICE C**  
**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE**  
**CONTEMPORÂNEA**

**Questionário sociodemográfico para professores(as)**

Este questionário é parte integrante da pesquisa da mestranda Manuela Almeida Viveiros Sá, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Sumaia Midlej Pimentel Sá, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador. Objetiva-se estudar as mediações de pais e professores no uso das tecnologias digitais quando seus filhos e alunos as utilizam. Este questionário será utilizado para correlacionar as falas dos grupos com os dados preenchidos e será unicamente usado para esse fim, sem divulgação dos nomes. O seu preenchimento é de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, e serão necessários de 5 a 15 minutos para preenchê-lo. Este questionário será respondido pelos participantes que estiverem presentes no momento do encontro dos grupos.

1. Nome completo do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_
2. Professor(a) de que anos? 1º ( ) 2º ( ) 3º ( ) 4º ( ) 5º ( )
3. Raça/cor: Negro ( ) Branco ( ) Pardo ( ) Outros( ): \_\_\_\_\_
1. Gênero: Feminino ( ) Masculino ( )
2. Grau de escolaridade:  
Ensino Técnico Completo ( )  
Ensino Superior Incompleto ( )  
Ensino Superior Completo ( )  
Pós-Graduação Incompleto ( )  
Pós-Graduação completo ( )
7. Idade: \_\_\_\_\_
8. Idade do aluno(a): 06 ( ) 07 ( ) 08 ( ) 09 ( ) 10 ( ) 11 ( )
9. Qual o bairro onde mora? \_\_\_\_\_
10. Quantas pessoas moram com você? \_\_\_\_\_  
E quem são? \_\_\_\_\_
11. Situação conjugal: Solteiro/a ( ) Casado/a ( ) Divorciado/a ( ) Viúvo/a ( ) União Estável ( )  
Outros ( ) \_\_\_\_\_

12. Renda familiar: Marque somente uma opção:

- Até 1 salário mínimo
- Entre 1 e 5 salários mínimos
- Acima de 5 salários mínimos
- Outro: \_\_\_\_\_

13. Quais as tecnologias de informação e comunicação existem na escola?

Celular( ) *Tablet* ( ) *SmartTV*( ) Computador( ) VideoGame( ) Outros \_\_\_\_\_

14. Quais desses aparelhos seu aluno(a) tem acesso em sala de aula:

Celular( ) *Tablet* ( ) *SmartTV*( ) Computador( ) VideoGame( ) Outros \_\_\_\_\_

15. Quantas horas por dia, em média, você acha que seu aluno(a) passa conectado à Internet na escola? Considerando as atividades formais e informais? \_\_\_\_\_

16. Como você vê a utilização do celular/*tablete*/computador em relação ao desempenho escolar e notas do seu aluno(a)? Marque somente uma opção:

Ajuda  Não faz diferença  Prejudica  Não sabe  Outra: \_\_\_\_\_

17. Quais das seguintes redes sociais digitais são utilizadas, a fim de apoio nas disciplinas, seja para comunicação ou para o compartilhamento de ideias e recursos? Assinale todas as opções que se aplicam:

- Facebook (rede social digital)
- Google Docs (edição de documentos em tempo real)
- Google Classroom ou Google Sala de Aula (criação e organização de tarefas, e os professores podem se comunicar com os alunos)
- Blogs (para disponibilização de materiais e interação com os assuntos tratados em sala)
- Skype (utilizado para bate-papo com vídeo)
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_



## APÊNDICE D

### UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

#### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS

Convidamos o/a Sr./a \_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa intitulada “EM CONEXÃO: FAMÍLIA E ESCOLA NA MEDIAÇÃO DO USO DAS TECNOLOGIAS”, sob a responsabilidade da pesquisadora Manuela A. V. Sá, que pretende compreender como pais/responsáveis e professores lidam com seus filhos e alunos entre 6 e 11 anos com as questões relativas ao uso de computadores, celular, aplicativos, *tablete* e outras tecnologias.

Sua participação se dará por meio de encontros em grupo que ocorrerão na escola em que seu filho estuda. Serão de três a quatro encontros de duas horas. Sua participação na pesquisa é voluntária, ou seja, sem despesas e sem remuneração e esperamos que sua contribuição ajude a construir melhores orientações para seus filhos sobre questões e problemas relacionados a internet e também lhe ajude a pensar soluções e estratégias para o tempo em que você e seu filho passam em frente ao computador ou celular.

Embora cuide para você não se cansar ou emocionar durante os grupos, é uma possibilidade. Para protegê-lo, enquanto psicóloga estarei disponível durante toda a pesquisa para te escutar e caso faça-se necessário o encaminhamento para a clínica-escola de Psicologia da Universidade Católica do Salvador. A sua identidade (nome e outros dados passíveis de identificação) não será divulgada, sendo guardada em completo sigilo, tanto nos relatórios, quanto nas publicações. A pesquisa também seguirá todas as normativas da prefeitura de Salvador em relação aos cuidados relativos ao COVID-19 e os áudios dos encontros serão gravados para posterior transcrição, mas utilizado apenas para o fim da pesquisa. Todo material gerado pelos grupos será arquivado pela pesquisadora pelo período de 5 anos e, em seguida, destruído.

Se a orientação ao distanciamento social em função do COVID-19 ainda estiver em vigor na data dos encontros, os grupos acontecerão *online*, por meio da plataforma *googlemeet*. Com o intuito de manter a privacidade do nosso encontro, nesse formato, será importante que você esteja sozinho e que escolha um local reservado, silencioso e onde não ocorra interrupções, essas ações garantem o sigilo da pesquisa e melhor aproveitamento do nosso encontro. A previsão de três a quatro encontros será mantida, mas com duração menor de uma hora e meia, por conta do cansaço intelectual decorrente dessas plataformas. Os encontros serão gravados para posterior transcrição, e as imagens geradas estarão também resguardadas e NÃO serão divulgadas, sendo assegurado seu sigilo. A guarda desse material também valerá por 5 anos e, em seguida, destruído.

Vale ressaltar que o/a Sr./a tem o direito de desistir em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Bem como poderá ter acesso aos resultados da pesquisa a qualquer tempo. Será disponibilizada uma cópia da pesquisa final para a Direção da Escola e o seu acesso também será possível na biblioteca da Universidade Católica do Salvador e em plataformas *Online*.

Para qualquer outra informação, o/a Sr./a poderá contatar a pesquisadora Manuela A. V. Sá através do número (71)999211990 e email: manuela.sa@ucsal.edu.br ou sua orientadora

Sumaia M. P. Sá (71)32038800 e email: [sumaia.sa@pro.ucsal.com.br](mailto:sumaia.sa@pro.ucsal.com.br) no Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, endereço Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP 40231250.

Em caso de dúvidas ou problemas com a pesquisa procure o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador, CEP 40.231-902, Telefone (71) 32038913, e-mail: [cep@ucsal.com.br](mailto:cep@ucsal.com.br), Salvador (UCSAL) que fica na Avenida Cardeal da Silva, 205, na Federação, Salvador, Bahia, CEP 40.231.902 e atende pelo Telefone; (71) 32038913.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_, declaro que fui esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa “EM CONEXÃO: FAMÍLIA E ESCOLA NA MEDIAÇÃO DO USO DAS TECNOLOGIAS”, realizada por Manuela A. V. Sá, sob a orientação da Profa. Dra. Sumaia M. P. Sá. Obtive esclarecimentos sobre minha participação, dos riscos e das estratégias que visam a garantir minha integridade. Declaro que estou ciente de que não terei despesas ou remuneração com a participação na pesquisa, bem como ficarei com uma via deste documento e outra com a pesquisadora. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

Fone: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
E-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável





**APÊNDICE E**  
**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE**  
**CONTEMPORÂNEA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES(AS)**

Convidamos o/a Sr./a \_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa intitulada “EM CONEXÃO: FAMÍLIA E ESCOLA NA MEDIAÇÃO DO USO DAS TECNOLOGIAS”, sob a responsabilidade da pesquisadora Manuela A. V. Sá, a qual pretende compreender como pais/responsáveis e professores lidam com seus filhos e alunos entre 6 e 11 anos com as questões relativas ao uso de computadores, celular, aplicativos, *tablete* e outras tecnologias.

Sua participação se dará por meio de encontros em grupo que ocorrerão na escola em que seu aluno estuda. Serão de três a quatro encontros de duas horas. Sua participação na pesquisa é voluntária, ou seja, sem despesas e sem remuneração.

Consideramos que, com sua participação, o/a Sr./a estará contribuindo para a construção de melhores orientações para filhos e alunos sobre questões e problemas relacionados a internet e que também lhe ajude a pensar sobre soluções e estratégias para seu dia-a-dia na escola e em casa.

Os possíveis riscos decorrentes de sua participação envolvem cansaço mental e mobilização de lembranças emocionais. Para protegê-lo, enquanto psicóloga, estarei disponível durante toda a pesquisa para acolhimento individual e caso faça-se necessário, o encaminhamento para a clínica-escola de Psicologia da Universidade Católica do Salvador. A sua identidade (nome e outros dados passíveis de identificação) não será divulgada, sendo guardada em completo sigilo, tanto nos relatórios, quanto nas publicações. A pesquisa também seguirá todas as normativas da prefeitura de Salvador em relação aos cuidados relativos ao COVID-19 e os áudios dos encontros serão gravados para posterior transcrição, mas utilizado apenas para o fim da pesquisa. Todo material gerado pelos grupos será arquivado pela pesquisadora pelo período de 5 anos e, em seguida, destruído.

Se a orientação ao distanciamento social em função do COVID-19 ainda estiver em vigor na data dos encontros, os grupos acontecerão *online*, por meio da plataforma *googlemeet*. Com o intuito de manter a privacidade do nosso encontro, nesse formato, será importante que você esteja sozinho e que escolha um local reservado, silencioso e onde não ocorra interrupções, essas ações garantem o sigilo da pesquisa e melhor aproveitamento do nosso encontro. Será mantida a previsão de três a quatro encontros com duração menor de uma hora e meia, por conta do cansaço intelectual decorrente dessas plataformas. Os encontros serão gravados para posterior transcrição, e as imagens geradas estarão também resguardadas e NÃO serão divulgadas, sendo assegurado seu sigilo. A guarda desse material também valerá por 5 anos e, em seguida, destruído.

Vale ressaltar que o/a Sr./a tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Bem como poderá ter acesso aos resultados da pesquisa a qualquer tempo. Será disponibilizada uma cópia da pesquisa final para a Direção da Escola e o seu acesso também será possível na biblioteca da Universidade Católica do Salvador e em plataformas *Online*.

Para qualquer outra informação, o/a Sr./a poderá contatar a pesquisadora Manuela A. V. Sá através do número (71)999211990 e email: manuela.sa@ucsal.edu.br ou sua orientadora Sumaia M. P. Sá tel: (71)32038800 e email: sumaia.sa@pro.ucsal.com.br no Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, endereço Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-BA, CEP 40231250.

Em caso de dúvidas ou problemas com a pesquisa procure o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador, CEP 40.231-902, Telefone (71) 32038913, e-mail: [cep@ucsal.com.br](mailto:cep@ucsal.com.br), Salvador (UCSAL) que fica na Avenida Cardeal da Silva, 205, na Federação, Salvador, Bahia, CEP 40.231.902 e atende pelo Telefone; (71) 32038913.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_, declaro que fui esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa “EM CONEXÃO: FAMÍLIA E ESCOLA NA MEDIAÇÃO DO USO DAS TECNOLOGIAS”, realizada por Manuela A. V. Sá, sob a orientação da Profa. Dra. Sumaia M. P. Sá. Obtive esclarecimentos acerca da relevância de minha participação, dos riscos e das estratégias que visam a garantir minha integridade. Declaro que estou ciente de que não terei despesas ou remuneração com a participação na pesquisa, bem como ficarei com uma via deste documento e outra com a pesquisadora. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

Fone: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
E-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável