



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**ANA LUÍSA FIDALGO RIBEIRO**

**QUEM NÃO CONHECE O YOUTUBE?  
UMA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA DAS PRÁTICAS DE CRIANÇAS EM  
PLATAFORMA DE VÍDEOS ONLINE**

**SALVADOR**

**2020**

**ANA LUÍSA FIDALGO RIBEIRO**

**QUEM NÃO CONHECE O YOUTUBE?**

**UMA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA DAS PRÁTICAS DE CRIANÇAS EM  
PLATAFORMA DE VÍDEOS ONLINE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento. Linha de Pesquisa: Transições desenvolvimentais e processos educacionais.

**Professora orientadora:** Lia da Rocha Lordelo.

SALVADOR

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fidalgo Ribeiro, Ana Luísa

Quem não conhece o YouTube? Uma perspectiva  
participativa das práticas de crianças em plataforma  
de vídeos online / Ana Luísa Fidalgo Ribeiro. --  
Salvador, 2020.  
135 f.

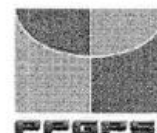
Orientadora: Lia da Rocha Lordelo.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em  
Psicologia) -- Universidade Federal da Bahia,  
Instituto de Psicologia, 2020.

1. crianças. 2. YouTube. 3. Metodologias  
Participativas. 4. Culturas Infantis. 5. Tecnologias  
Digitais. I. da Rocha Lordelo, Lia. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA  
Instituto de Psicologia - IPS  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI  
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO



## TERMO DE APROVAÇÃO

**“QUEM NÃO CONHECE O YOUTUBE? UMA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA  
DAS PRÁTICAS DE CRIANÇAS EM PLATAFORMA DE VÍDEOS ONLINE”**

**Ana Luísa Fidalgo Ribeiro**

### BANCA EXAMINADORA:

*Lia da Rocha Lordelo*

**Prof.ª Dr.ª Lia da Rocha Lordelo (Orientadora)**  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB*

*Ilka Dias Bichara*

**Prof.ª Dr.ª Ilka Dias Bichara**  
*Universidade Federal da Bahia – UFBA*

*Giulia A. R. Fraga*

**Prof.ª Dr.ª Giulia Andione Rebouças Fraga**  
*Universidade do Estado da Bahia - UNEB*

*Juliana Prates Santana*

**Prof.ª Dr.ª Juliana Prates Santana**  
*Universidade Federal da Bahia – UFBA*

Salvador, 04 de fevereiro de 2020.

*“A liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças”*

*Manoel de Barros*

*Dedico essa dissertação a Marina e Aurora que tanto me ensinam desde que começaram a ser no mundo.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à Lia, minha orientadora, que aceitou me acompanhar nessa trajetória e entre cafés e acolhimento me guiou de forma leve e encorajadora, me fazendo ir além e atravessar fronteiras, figurativas e literais.

À minha mãe, agradeço por todo incentivo e apoio e por me ter me nutrido com o desejo de ensinar e colaborar com o desenvolvimento de outras pessoas. À Carol, agradeço pelas doses homeopáticas de cuidado constante e necessário. Ao meu amor, agradeço por sonhar e realizar todos os passos desse percurso junto comigo. Agradeço também aos meus familiares e amigos, por serem fonte de suporte e alegria, em especial aos que ganhei com o mestrado e foram companheiros nessa trajetória.

Agradeço às professoras que compuseram a minha banca pela leitura atenta e todas as contribuições ofertadas. Agradeço também às professoras que estiveram em minhas qualificações pelas sugestões essenciais para a realização dessa pesquisa. Agradeço especialmente à Juliana Prates por ter sido a referência que fez amadurecer em mim a vontade de estudar e ensinar sobre crianças e infâncias e por todo suporte quando essa pesquisa era apenas uma coleção de ideias e à Ilka Bichara, por ter me acompanhado durante meus primeiros passos na pesquisa acadêmica, ainda na graduação, e por seguir sendo referência e fonte de aprendizado, essencial para construção desse trabalho. Além disso, agradeço a todas as pesquisadoras que serviram como base para elaboração dessa pesquisa, em especial à Bianca Becker, cujos trabalhos de mestrado e doutorado fizeram uma espécie de abertura de caminho para meu estudo.

Agradeço a todas as crianças que colaboraram com este estudo, em especial a Victor, essencial para realização dessa pesquisa e grande fonte de aprendizado para mim. Espero ter feito jus ao que aprendi com vocês!

Por fim, agradeço à FAPESB pelo apoio financeiro e ao Instituto de Psicologia e à UFBA, por me permitirem, mais uma vez, ter acesso à educação pública de qualidade.

## RESUMO

### QUEM NÃO CONHECE O YOUTUBE? UMA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA DAS PRÁTICAS DE CRIANÇAS EM PLATAFORMA DE VÍDEOS ONLINE

Os enunciados produzidos por adultos em relação ao uso das tecnologias digitais por crianças focalizam suas ameaças latentes, sem uma compreensão mais ampla do fenômeno e deixando de lado o saber dos próprios sujeitos envolvidos. A interação das crianças com as tecnologias de informação e comunicação ainda se mostra como uma área pouco estudada no que diz respeito ao modo como as crianças se apropriam dessas ferramentas. Tendo em vista a palpante presença do YouTube no cotidiano das crianças, esse se torna um importante campo a ser explorado na busca por uma compreensão mais íntegra das infâncias vigentes e dos contextos de desenvolvimento contemporâneos. Essa pesquisa teve como objetivo conhecer as práticas de produção e consumo de conteúdo no YouTube por crianças de 7 a 12 anos, através da perspectiva das próprias crianças, compreendendo suas percepções sobre essas práticas e as apropriações particulares do uso dessa plataforma pelas culturas infantis. Trata-se de uma investigação participativa, escolha ética que corrobora com a defesa da produção de conhecimento sobre a criança a partir da parceria com as próprias crianças. A coleta de dados foi realizada em duas etapas integradas e com a colaboração transversal de uma criança-investigadora que participou do processo de construção da pesquisa, desde o planejamento e coleta até a análise dos dados. Na primeira etapa participaram 65 crianças, oriundas de uma escola particular e uma escola pública da cidade de Salvador, que responderam individualmente a um questionário aplicado por meio de *Tablet*. Para a segunda etapa foram selecionadas 8 crianças estudantes dessas escolas, que participaram, individualmente ou em duplas, de entrevistas-conversas e observação participante de atividade relacionada ao YouTube. A análise de dados adotou uma perspectiva qualitativa e contou com o auxílio da criança-investigadora, assegurando a presença do olhar infantil para o fenômeno. Os achados apontam para a importância do YouTube no cotidiano das crianças, apropriado pelas mesmas como ferramenta lúdica, educativa e interativa. As crianças fazem um uso diversificado dessa plataforma – acessam conteúdos heterogêneos e se engajam de forma variada nas possibilidades de participação e interação disponíveis. Foram encontradas diferenças entre as escolas, principalmente em relação a frequência de uso, reconhecimento de riscos e interatividade. A análise da preferência de canais pelas crianças mostrou diferenças de gênero em relação ao conteúdo acessado na plataforma. Foi percebido que a interação com os pares, dentro e fora da rede, é um fator central nas práticas das crianças no YouTube. A produção e postagem de vídeos se apresentou como uma importante prática lúdica contemporânea. Essa pesquisa evidencia as práticas das crianças no YouTube como um importante campo de estudo para a compreensão da infância vigente, indicando caminhos para futuras investigações acerca do tema. Destaca-se a necessidade de realizar investigações acerca do uso de tecnologias de informação e comunicação que incluam crianças em condições socioeconômicas desfavorecidas. Pretende-se com esse estudo contribuir para uma compreensão menos dicotômica acerca dos usos das tecnologias pelas crianças e promover o entendimento das mesmas enquanto atores sociais reflexivos e competentes, que devem ser incluídas na produção de conhecimento.

**Palavras-chave:** crianças, youtube, metodologias participativas, culturas infantis, tecnologias digitais

## ABSTRACT

### WHO DOESN'T KNOW YOUTUBE? A PARTICIPATIVE PERSPECTIVE ABOUT CHILDREN'S PRACTICES IN VIDEO-SHARING PLATFORM

Statements used by adults regarding the use of digital technologies for children focus on their latent threats, without a deeper understanding of the phenomenon and leaving aside the knowledge of the subjects themselves. Children's interaction with both information and communication technologies is still a poorly studied regarding how children come to master these tools. Given YouTube throbbing presence in children's daily lives, this becomes an important field to explore in order to fully understand current childhoods and contemporary developmental contexts. This research aimed to know the practices of both content production and consumption by children from seven to twelve years old, through children's perspective, understanding their perceptions of these practices and the particular appropriations of the use of this platform by children's cultures. It was a participatory research, which corroborates the defense of knowledge production about children, based on partnership with children themselves. Data collection was performed in two integrated phases and with a transversal collaboration of a child researcher, who participated in the research construction, from planning and collection to data analysis. In the first stage, 65 children from a private and a public school, both in the city of Salvador, individually answered a questionnaire applied by tablet. In the second stage, eight children from the previous group were selected, and participated, individually or in pairs, in conversational interviews and participatory observations of YouTube-related activity. Data analysis adopted a qualitative perspective and counted with the help of the child-researcher, ensuring the presence of the child's perspective look on the phenomenon. The findings point to the importance of YouTube in children's daily lives, appropriated by them as a playful, educational and interactive tool. Children make a diverse use of this platform – they access heterogeneous content and engage in various ways in the possibilities of participation and interaction available. Differences were found between schools, especially regarding frequency of use, risk recognition and interactivity. Analysis of children's preferences showed gender differences in relation to content accessed on the platform. Interaction with peers on and off the net has been found to be a central factor in children's YouTube practices. The production and posting of videos was presented as an important contemporary playful practice. This research highlights the practices of children on YouTube as an important field of study for understanding current childhood, indicating ways for future investigation on the topic. The need to conduct research on the use of information and communication technologies that include children in socioeconomic disadvantage is also highlighted. This study aimed to contribute to a less dichotomous understanding of the uses of technologies by children as reflective and competent social actors, which should be included in the production of knowledge.

**Keywords:** children, youtube, participatory methodologies, childhood cultures, digital technologies



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Quadro descrição dos encontros com a criança-investigadora .....	45
Figura 2. Quadro número de participantes da etapa 1 por escola, gênero e ano .....	46
Figura 3. Quadro dos participantes da etapa 2 .....	48
Figura 4. Quadro informações da coleta etapa 2 .....	49
Figura 5. Quadro tecnologias utilizadas pelas crianças .....	52
Figura 6. Gráfico comparativo das tecnologias utilizadas entre as escolas .....	53
Figura 7. Quadro atividades realizadas na internet .....	57
Figura 8. Gráfico comparativo dos percentuais das atividades realizadas na internet por escola .....	57
Figura 9. Gráficos de frequência de uso do YouTube .....	59
Figura 10. Quadro dos canais mais citados pelas crianças .....	62
Figura 11. Gráfico frequência das categorias de canais .....	63
Figura 12. Gráfico comparativo da frequência das categorias de canais por gênero .....	68
Figura 13. Gráfico frequência de comentários .....	74
Figura 14. Gráfico comparativo da frequência de comentários entre as escolas .....	74
Figura 15. Gráfico comparativo da frequência de comentários entre os gêneros .....	75
Figura 16. Gráfico frequência das funções atribuídas ao YouTube .....	81

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	12
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 UM TEMA DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO .....	16
1.2 CRIANÇAS E INTERNET: UM PANORAMA .....	21
1.3 <i>BROADCAST YOURSELF</i> : A CULTURA DA PARTICIPAÇÃO E O FENÔMENO YOUTUBE .....	26
<b>2 APONTAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	31
2.1 INFÂNCIA(S) E CRIANÇA(S) .....	31
2.2 CULTURAS INFANTIS .....	34
2.3 CONTEXTO, INTERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO .....	36
2.4 É DIFERENTE SER CRIANÇA NOS DIAS DE HOJE? INFÂNCIA E PERSISTÊNCIA DA CULTURA LÚDICA NA CONTEMPORANEIDADE .....	39
<b>3 MÉTODO</b> .....	44
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COM CRIANÇAS .....	44
3.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO .....	46
3.3 CRIANÇA-INVESTIGADORA .....	46
3.4 ETAPA 1 .....	48
3.4.1 Participantes .....	48
3.4.2 Procedimentos de coleta de dados .....	49
3.5 ETAPA 2 .....	50
3.5.1 Participantes .....	50
3.5.2 Procedimentos de coleta de dados .....	51
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	53
3.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	54
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	55
4.1 “VARIA MUITO DE UMA PESSOA PARA A OUTRA”: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS INFANTIS NO YOUTUBE .....	55
4.1.1 “Brincar ou mexer?”: uso de tecnologias e da internet .....	55

4.1.2	YouTube: uma unanimidade super diversificada .....	61
4.1.2.1	<i>Canais de Jogos</i> .....	67
4.1.2.2	<i>Youtubers</i> .....	68
4.1.2.3	<i>Canais de menino e de menina</i> .....	70
4.1.2.4	<i>O fim da TV?</i> .....	74
4.1.3	Para além de espectadoras: participantes ativas da plataforma .....	76
4.1.4	“Para assistir, aprender e se divertir”: as funções do YouTube .....	84
4.1.5	Riscos do YouTube na perspectiva das crianças .....	85
4.2	“GRAVANDO É BRINCADEIRA, MAS QUANDO POSTA É DE VERDADE”: APROFUNDAMENTO NO CAMPO .....	90
4.2.1	Gravar e postar vídeos: uma prática infantil contemporânea .....	90
4.2.2	Uso da plataforma .....	93
4.2.3	Contexto e motivação para produção de vídeos .....	94
4.2.4	Processo de produção e conteúdo dos vídeos .....	96
4.2.4.1	<i>Observação participante</i> .....	98
4.2.5	Uma brincadeira? .....	100
4.3	“DE UMA CRIANÇA PARA OUTRAS CRIANÇAS”: NOTAS SOBRE O TRABALHO COM A CRIANÇA INVESTIGADORA .....	103
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>110</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>114</b>
	<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>127</b>
	<b>APÊNDICE C</b> .....	<b>128</b>
	<b>APÊNDICE D</b> .....	<b>131</b>
	<b>ANEXO</b> .....	<b>133</b>

## APRESENTAÇÃO

As inquietações que deram origem a esse trabalho emergiram especialmente do encontro entre conteúdos que se revelaram na minha prática clínica com crianças e estudos na área da Sociologia da Infância. Relatos como o de uma criança que contou que uma das suas atividades preferidas era assistir vídeos com crianças brincando e explicando questões sobre um jogo virtual ao qual ela própria não tinha acesso (por causa do seu custo) ou de uma criança que queria ser *youtuber* e ter muitos seguidores me geravam estranhamento. Ainda que aos poucos tenha entendido que este fenômeno era muito mais comum do que o que soava para mim, estas práticas me pareciam não facilmente compreensíveis pelas vias até então conhecidas, tanto como adulta que não cresceu com o contato diário com o mundo virtual e com as tecnologias hoje disponíveis, quanto como psicóloga interessada no desenvolvimento infantil, mas pouco familiarizada com o contexto digital.

Dessa forma, a observação das minhas próprias ideias preconcebidas e adultocêntricas sobre os usos que as crianças relatavam do YouTube, a perspectiva de que as crianças devem ser tomadas enquanto sujeitos ativos que devem ser incluídos na produção de conhecimento e a relevância contemporânea dessa plataforma, não apenas pela dimensão quantitativa do seu uso, mas pelo atravessamento de questões éticas em torno desse, como por exemplo, o estímulo ao consumo e a exposição excessiva, foram os motes que inspiraram a concepção dessa investigação.

A ideia central da pesquisa aqui apresentada foi afastar-se das perspectivas dicotômicas, que classificam o uso das tecnologias pelas crianças de forma simplista como ameaçadoras ou propulsoras do desenvolvimento e compreender o YouTube como mais um espaço de ludicidade, interação e participação infantil. Fazer um esforço genuíno para escutar o que as crianças têm a dizer sobre suas atividades, antes de gerar suposições precipitadas e pautadas numa perspectiva adultocêntrica sobre o tema. O foco se encontra nas apropriações particulares que as crianças fazem dessa ferramenta, também presente em larga escala no universo adulto e nas suas produções culturais.

Pensar por esse ângulo não constitui propriamente uma inovação, já que esse ponto de vista tem se ampliado cada vez mais; ao mesmo tempo, ainda podemos considerar este como um esforço incipiente. Nesse sentido, acho bem significativo o fato de as pessoas em geral fazerem a seguinte pergunta diante do meu objeto de pesquisa: você quer saber se isso é bom ou ruim para as crianças? A motivação para essa pesquisa vai justamente na contramão dessa

questão. O que pode haver para além desses dois extremos que realmente nos ajude a conhecer mais sobre as crianças, suas atividades, suas produções culturais?

Ainda que a internet não tenha sido a priori um espaço idealizado para crianças, vem sendo cada vez mais ocupado por elas (Tomaz, 2017). Dados de 2017 da pesquisa TIC Kids Online Brasil indicam que 71% dos jovens brasileiros de 9 a 17 anos usam a internet mais de uma vez por dia. Em relação às atividades realizadas, dados dessa mesma pesquisa trazem percentuais<sup>1</sup> significativos para as categorias: “Assistiu a vídeos, programas, filmes ou séries on-line” (77%), “Postou na Internet um texto, imagem ou vídeo de autoria própria” (31%) e “Postou na Internet uma foto ou vídeo em que aparece” (48%); atividades que são comumente realizadas no YouTube. Como retratado em outra pesquisa, direcionada especificamente para o uso dessa plataforma por crianças, dos 100 canais de maior audiência do YouTube, 48 abordam conteúdo direcionado ou consumido pelo público infantil (Corrêa, 2016). De caráter recente, essa temática constitui-se ainda como um campo bastante profícuo para estudos na área da infância.

Alcançar o que é ser criança na sociedade contemporânea vigente atrela-se invariavelmente à compreensão da sua relação com as tecnologias emergentes e a forma como essas atravessam as suas experiências, se fazendo vigorosamente presentes cada vez mais cedo (Monteiro & Osório, 2015). No que diz respeito à internet e seus adventos, conectar-se permite à criança variadas interações, representando uma potente rede de cultura e socialização (Barra & Sarmiento, 2006). A partir do espaço doméstico e particular, é possível para as crianças intervir na rede, integrando-se à perspectiva participativa e colaborativa das mídias contemporâneas, na qual a centralidade se encontra nas produções e difusões dos próprios usuários (Couto, 2013).

Em constante mutação, o universo que envolve as tecnologias de informação e comunicação vem remodelando a vida das crianças, que adentram o espaço *on-line* para aprender, participar, brincar e socializar (Livingstone & Bulger, 2014). A vida das crianças está cada vez mais se passando no espaço *on-line*, ao mesmo tempo em que distinguir o *on-line* do *off-line* vem se tornando uma tarefa difícil e muitas vezes incongruente (Livingstone & Bulger, 2014; Marsh, 2016). Como apontam Almeida, Delicado, Alves e Carvalho (2015), a linha que separa o “virtual” do “real” se apresenta como uma fronteira artificial do ponto de vista da criança, revelando a percepção dos adultos atuais, geração que cruzou os momentos precedentes e posteriores ao advento da internet.

---

<sup>1</sup> Do total de usuários de Internet de 9 a 17 anos.

Em relação ao uso lúdico das tecnologias digitais, Becker (2017) argumenta que os enunciados produzidos por adultos focalizam as suas ameaças latentes, sem uma compreensão mais ampla do fenômeno e deixando de lado o saber dos próprios sujeitos envolvidos, as crianças. Essa ideia da criança assujeitada ao maquinário tecnológico e seus impactos (Barra & Sarmiento, 2006) acompanha os discursos científicos hegemônicos produzidos sobre as crianças, que as desconsideram em sua competência e agência social (Soares, 2006; Becker, 2017), ao mesmo tempo resultantes e perpetuadores das perspectivas adultocêntricas a respeito da infância. Esta proposta de estudo ancora-se nos pressupostos éticos e metodológicos da sociologia da infância, que em contraponto a esses discursos, busca restaurar o lugar de fala e de ação das crianças, salvaguardando um espaço social e científico para este grupo (Soares, 2006).

A interação das crianças com as tecnologias de informação e comunicação ainda se mostra como uma área pouco estudada no que diz respeito ao modo como as crianças se apropriam dessas ferramentas (Barra & Sarmiento, 2006; Becker, 2017). Nesse contexto, faz-se relevante empreender estudos que busquem uma compreensão da relação estabelecida entre as crianças e as tecnologias, entendendo estas como possibilidades de expressão das culturas da infância e como espaços de ludicidade (Barra & Sarmiento, 2006).

Lançado em 2005, como uma plataforma de compartilhamento de vídeos *on-line*, o YouTube se estabeleceu como um importante integrante da indústria do entretenimento, além de um emblema da cultura participativa (Holland, 2017; Shifman, 2012). Este site foi ampliando seu público a partir da diversidade de conteúdo disponível e da ampla possibilidade de interação dos usuários (Lange, 2014). Como trazem Marôpo, Sampaio e Miranda (2017), o envolvimento das crianças no YouTube é bastante significativo, seja como autoras ou audiência.

Blackwell, Lauricella, Conway e Wartella (2014) indicam, a partir de uma pesquisa feita com crianças norte-americanas, na qual o YouTube apareceu com destaque entre os sites preferidos entre os 8 e 12 anos, a importância de estudar de forma mais específica os usos que as crianças fazem dessa plataforma, haja vista a multiplicidade de atividades para realizar através da mesma. Ainda que muitas crianças se divirtam apenas assistindo aos vídeos disponíveis nos diversos canais, outras se apropriam desse espaço virtual para criar e compartilhar os seus próprios vídeos. Como trazido por Lange (2014), os discursos sobre o uso que as crianças fazem do YouTube comumente não escapam a uma visão simplista, que não capta a diversidade de maneiras com as quais as crianças se engajam com a tecnologia.

Tendo em vista a palpitante presença do YouTube no cotidiano das crianças, que ocupam esta plataforma a partir de diversas ações e fundando um lugar próprio para si (Tomaz,

2017), esse se torna um importante campo a ser explorado na busca por uma compreensão mais íntegra das infâncias vigentes e dos contextos de desenvolvimento contemporâneos. Dessa forma, este trabalho se orienta pelos seguintes questionamentos: Como crianças de 7 a 12 anos atuam e interagem através da plataforma YouTube? Quais os significados e funções dessas práticas? Como ocorre a produção de conteúdo por crianças no YouTube? Há diferenças nas práticas de crianças de classes sociais e gêneros distintos?

Estabelece-se desse modo como objetivo geral da pesquisa conhecer as práticas de produção e consumo de conteúdo no YouTube por crianças de 7 a 12 anos, através da perspectiva das próprias crianças, compreendendo suas percepções sobre essas práticas e as apropriações particulares do uso dessa plataforma pelas culturas infantis. Seguindo esta direção, foram formulados os seguintes objetivos específicos: Descrever os canais/vídeos mais acessados pelas crianças no YouTube e organizá-los a partir de suas características; conhecer as percepções das crianças a respeito da utilização do YouTube e da função das práticas realizadas nessa plataforma; examinar semelhanças e diferenças no uso do YouTube por crianças de distintos segmentos sociais; descrever o processo de produção de conteúdo no YouTube pelas crianças, contemplando os momentos de idealização, execução, postagem e repercussão.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 UM TEMA DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO?

O uso da internet e seus componentes, como as mídias sociais, por exemplo, por crianças constitui-se como uma área de estudo compartilhada por múltiplos campos do conhecimento – comunicação, informática, marketing, educação, psicologia, entre outros. No que diz respeito à psicologia, mais especificamente, representa um território que pode ser ocupado por estudos da área social, desenvolvimental ou outras, o que se relaciona com as delimitações de objetos e problemas de pesquisa e com as bases teóricas utilizadas. Dessa forma, essa seção pretende apresentar e discutir como essa temática tem aparecido, ou não, nas produções vinculadas à Psicologia do Desenvolvimento através de um levantamento de estudos publicados dentro desse campo que tenham como foco o uso da internet, em especial o YouTube, pelas crianças.

Inicialmente, foram realizadas buscas no portal de periódicos CAPES nos meses de maio e junho/2018, a partir dos seguintes descritores e filtros: “Developmental Psychology” AND “Children” AND “Internet”/últimos 10 anos / no assunto (2 artigos); “Developmental psychology” AND “Internet” OR “Social media”/últimos 5 anos / no título ou assunto (7 artigos); “Developmental Psychology” AND “YouTube”/ últimos 5 anos / qualquer lugar no artigo (14 artigos). As variações entre título/assunto/qualquer lugar do artigo foram realizadas a fim de ampliar o espectro dos resultados, vide a finalidade do levantamento aqui realizado. Da mesma forma, em um dos casos o tempo de publicação do artigo foi alterado para até 10 anos. Para complementar essa revisão, foi realizada uma busca na APA Psycnet de artigos publicados na revista “Developmental Psychology” com o descritor “Internet” contido no resumo, na qual foram encontrados 20 resultados. É importante destacar que, ainda que a busca guiada pelo descritor “developmental psychology” possa não resultar no achado de todos os estudos com o perfil buscado, essa foi a estratégia escolhida para tentar capturar artigos dentro desse campo, visto que outras formas de busca (por exemplo “Children” and “Internet”) resultaram, em sua maioria, em estudos de outros campos do conhecimento.

Dos 43 artigos encontrados a partir dessa busca, foram selecionados 25 para análise. Foram excluídos os textos que não se enquadravam como artigo científico ou que não se encaixavam na temática investigada, destacando-se, por exemplo, aqueles nos quais foram utilizados questionários *on-line* ou com captação de participantes por esse meio, mas que não tratavam de investigação nessa área especificamente. É importante destacar, que devido ao resultado das buscas, para ampliar a análise em relação à Psicologia do Desenvolvimento, não



foram excluídos estudos que tratassem de adolescentes e/ou adultos jovens. Além disso, um dos artigos apareceu de forma duplicada, sendo analisado apenas uma vez.

O primeiro ponto a ser trazido em relação a esse levantamento diz respeito à escassez de estudos voltados para crianças a partir das buscas realizadas. Apenas um dos artigos encontrados trata exclusivamente do público infantil, o estudo de Checa-Romero (2016) que aborda o desenvolvimento de habilidades utilizando contextos digitais em crianças de 6-7 anos. A maioria dos estudos centra-se na adolescência, tanto no que diz respeito ao foco e participantes da pesquisa, quanto em relação às questões teóricas da Psicologia do Desenvolvimento trazidas. Valkenburg e Peter (2007) apresentam como importante avanço para seu estudo, que aborda a comunicação *on-line* e a proximidade das amizades, o fato de incluírem pré-adolescentes (participantes de 10 a 16 anos), apontando que poucos estudos sobre usos e efeitos da comunicação *on-line* incluem indivíduos com essa idade.

No que diz respeito às perspectivas teóricas utilizadas, a maioria dos estudos encontrados não transparecem compromisso com as distintas vertentes da Psicologia do Desenvolvimento. Nos artigos localizados há três autores clássicos que aparecem referenciados, os dois primeiros de forma bastante breve – Piaget é trazido por Tynes (2007) ao situar o desenvolvimento do pensamento abstrato na adolescência e Vigotsky aparece no texto de Greenfield e Yan (2006) ao abordar a internet como uma ferramenta cultural, atribuindo esse conceito ao mesmo, porém sem maiores explicações acerca do seu pensamento.

O outro autor, Erik Erikson, que abordou o desenvolvimento psicossocial como uma sucessão de fases que vão desde o nascimento até o final da vida, cada uma marcada por um tema central vinculado às condições biológicas, psicológicas e sociais (Carvalho, 1996), foi citado mais vezes. Sua perspectiva teórica apareceu principalmente em artigos que abordavam internet e relações de amizade na adolescência e início da vida adulta (Manago, Taylor & Greenfield, 2012; Mäntymäki & Riemer, 2014; Reich & Subrahmanyam, 2012). Nestes é enfatizada a importância do estreitamento dos laços sociais nesse momento desenvolvimental, com a construção de relações de intimidade. Outro aspecto da teoria de Erikson foi trazido no artigo de Wood, Bukowski e Lis (2016), ao abordarem a formação da identidade como uma tarefa situada na adolescência em um artigo que trata sobre as mídias sociais como um contexto que molda as experiências emocionais dos jovens.

Ultrapassando o âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, os artigos contemplam outras questões teóricas especialmente voltadas para o uso de internet e outras tecnologias, como, por exemplo, a teoria da gestão da privacidade da comunicação, utilizada como base no

artigo de Erickson et al. (2016), que trata das fronteiras entre o controle por parte dos pais e a busca por autonomia dos adolescentes no espaço virtual.

Uma importante contribuição encontrada nesse levantamento foi a sistematização de Greenfield e Yan (2006) dos três modos de pensar a internet em uma perspectiva desenvolvimental. O modelo de efeitos é a primeira, popular nos estudos sobre a TV, sendo uma perspectiva baseada em espectadores e não em atores, o que se distancia bastante da realidade ativa dos usuários na internet. Mais adiante está o modelo de usos e gratificação oriundo dos estudos da área de comunicação. Neste o indivíduo aparece numa posição mais ativa, direcionando diferentes usos da internet para objetivos, podendo tratar-se de gratificações utilitárias, hedônicas ou sociais (Mäntymäki & Riemer, 2014).

Por fim, uma terceira possibilidade é expandir a compreensão para as construções desenvolvimentais dos jovens usuários da Internet. Essa perspectiva aponta para quatro direções para pensar a internet: como um novo ambiente de desenvolvimento, que oferece um contexto social expandido e globalizado; como uma nova ferramenta cultural, com o desenvolvimento de normas que são transmitidas por gerações de usuários; como um novo objeto de cognição; e como uma fonte de novos métodos de pesquisa, bem como um novo ambiente de pesquisa que requer o desenvolvimento de novas metodologias (Greenfield & Yan, 2006).

Com relação aos temas centrais trazidos nos estudos encontrados, houve um predomínio das relações de amizade, com destaque para análise de benefícios e malefícios ligados ao uso da internet para esta área (Manago et al., 2012; Mazur & Richards, 2011; Reich & Subrahmanyam, 2012; Valkenburg & Peter, 2007; Wood et al., 2016), e da abordagem das ameaças relacionadas a essa ferramenta, como comportamento sexual de risco (Ciarrochi et al., 2016; Doornwaard, Bickham, Rich, ter Bogt, & van den Eijnden, 2015), adição ou uso patológico (Smahel, Brown & Blinka, 2012; van den Eijnden, Meerkerk, Vermulst, Spijkerman & Engels, 2008) e outras questões negativas (Raskauskas & Stoltz, 2007). Ganha destaque nos textos também a relação entre o uso de internet e o desenvolvimento de habilidades (Jackson et al., 2006). Além disso, dois estudos (Yan, 2006, 2009) tratam sobre o conhecimento de crianças e adolescentes acerca da complexidade da internet, questão essencial para o planejamento de estratégias de proteção em relação aos riscos *on-line*.

De forma complementar à revisão aqui pretendida, além do levantamento sistematizado dos estudos orientado pelas estratégias de busca já descritas, outras produções que dialogam com esse campo foram sendo localizadas, seja através de estratégias de pesquisa com

descritores mais gerais, de consulta às referências indicadas nos artigos encontrados ou de busca em outras plataformas, como por exemplo, o Banco de Teses da CAPES e o Google Acadêmico.

Expandindo o levantamento inicial, um importante acréscimo é a referência à teoria bioecológica de Bronfenbrenner encontrada em estudos relacionados ao tema (Cabello-Hutt, Cabello & Claro, 2017; Livingstone, Mascheroni e Staksrud, 2018; O'Neill, 2015). A perspectiva ecológica do desenvolvimento tem sua origem na década de 70, fazendo oposição ao predomínio das pesquisas artificiais em laboratório e propondo um novo lugar, muito mais valoroso, para a compreensão do contexto nos estudos do desenvolvimento, questão que até então estava situada em segundo plano (Palacios, 2004). A abordagem ecológica de Bronfenbrenner traz para o estudo de questões relacionadas à internet o foco nos mediadores sociais, analisando de forma conjunta as distintas camadas de influência social (Livingstone et al., 2018). Nesse mesmo artigo citado acima, as autoras abordam a relação do contexto com os fatores de risco e proteção, enunciando que ambos ocorrem tanto *on-line*, quanto *off-line*.

Como trazem Cabello-Hutt et al. (2017), acesso a recursos materiais, educação, mediação dos pais e habilidades das crianças são fatores que impactam no contexto digital, assim como em outros contextos de desenvolvimento. Já o artigo de O'Neill (2015) apresenta os avanços no uso desse modelo teórico para a leitura e produção de conhecimento em relação ao uso das mídias por crianças, em especial a internet. O autor aponta o ainda pequeno alcance do modelo bioecológico no que diz respeito aos estudos da mídia, mostrando, porém, o quanto essa compreensão está em expansão.

Outra questão de bastante relevância encontrada diz respeito à compreensão das práticas das crianças na internet a partir da perspectiva dos estudos sobre a brincadeira. Como trazem Pontes e Magalhães (2003), criança e brinquedo são dois termos intimamente relacionados, já que todas as sociedades reconhecem a brincadeira como parte integrante dessa fase da vida. Os estudos de Becker (2013, 2017), situados dentro do campo da Psicologia do Desenvolvimento, representam bem essa perspectiva, utilizando como base teórica a compreensão das brincadeiras infantis a partir da perspectiva evolucionista e das relações entre brincadeira e cultura.

Como ilustrado nos trabalhos dessa autora, os estudos no campo das brincadeiras dialogam amplamente com a perspectiva da Sociologia da Infância, em especial de William Corsaro, tendo a reprodução interpretativa e a cultura de pares, ambos conceitos propostos por esse autor, como elementos centrais na compreensão desses fenômenos (Rossetti-Ferreira & Oliveira, 2009). Como traz Becker (2017), como prática cultural diretamente vinculada às especificidades do momento sócio histórico no qual se situa, a brincadeira e suas relações com

o desenvolvimento humano demandam uma nova atenção a partir do aumento do uso das tecnologias digitais. Antigas concepções já não se mostram suficientes para abarcar a complexidade dos avanços tecnológicos que disponibilizam às crianças outros contextos de brincadeira, com reconfigurações inovadoras, que contribuem para o surgimento de uma cultura lúdica contemporânea, questão defendida e discutida por Becker em sua tese de 2017.

O levantamento aqui apresentado, além de fornecer um quadro geral dos trabalhos produzidos no campo, abre reflexões importantes sobre a inserção da Psicologia do Desenvolvimento, em especial a parcela dedicada ao desenvolvimento infantil, nas questões contemporâneas ligadas às tecnologias de informação e comunicação.

Resguardando as limitações do uso dos descritores escolhidos, não sendo possível afirmar que o quadro encontrado corresponde à realidade estrita das pesquisas na área, é importante refletir sobre o predomínio dos adolescentes nos estudos dentro da Psicologia do Desenvolvimento relacionados à internet. Em contraponto, em outras buscas que não se restringiam a essa área do conhecimento, foram encontrados mais facilmente estudos que abarcavam a população infantil. Parece contraditório que, diante da indiscutível presença da internet no cotidiano infantil, a Psicologia do Desenvolvimento, com toda sua tradição de estudos em relação ao desenvolvimento da criança, apresente uma produção tão inexpressiva dentro dessa temática.

Uma reflexão possível diante da questão apontada diz respeito à consideração da internet enquanto uma ferramenta que ameaça a perda do estatuto de criança, visto que permite o acesso a conteúdos tradicionalmente reservados para adultos e torna potencialmente irrestrito o contato das crianças com informações, prescindindo da mediação do adulto (Becker, 2019). Essa perspectiva em relação à internet se relaciona a uma visão tradicional da infância que será discutida de forma mais aprofundada ao longo desse trabalho. É importante ressaltar que a Psicologia do Desenvolvimento por muito tempo, e podemos dizer que ainda hoje, já que as mudanças dentro da área levam tempo para repercutirem socialmente, foi responsável por uma visão da infância, em oposição à adultez, como tempo de mudanças e instabilidade, um mero momento de passagem, que caminha para sua resolução posterior na idade adulta, tempo de estabilidade e maturidade. A linearidade do tempo cronológico colocada nessa concepção dá suporte a uma compreensão da infância com qualidade de menoridade e sua desqualificação por se tratar apenas de um estado transitório e imperfeito (Jobim e Souza, 2007).

O discreto aparecimento de conceitos oriundos da Psicologia do Desenvolvimento nos artigos encontrados pode estar relacionado com a necessidade de síntese para a publicação, ao mesmo tempo aponta para a existência de termos e conceitos próprios à análise das questões

relacionadas ao uso da internet, que se situam como centrais na escrita dos trabalhos. Outro ponto importante é a presença de conceitos oriundos da Psicologia do Desenvolvimento em trabalhos de outras áreas que abordam o uso das tecnologias por parte de crianças e adolescentes. Essas questões apontam para um certo hibridismo característico dessa área de estudo que se situa na interseção entre distintos campos do conhecimento, e que demanda a construção de novos modelos e perspectivas de investigação que possam dar conta da complexidade envolvida nos fenômenos relacionados à internet, com sua contínua mutabilidade, vide a velocidade nas atualizações de seus recursos e funcionamento.

Por fim, a escassez de produções da Psicologia do Desenvolvimento em relação ao uso da internet por crianças revela um amplo espaço disponível para produções de novos trabalhos que possam se aprofundar nessa temática. Como trazem Blackwell et al. (2014), compreender o que as crianças fazem *on-line* é essencial para pensar a respeito das implicações dessas atividades para o seu desenvolvimento e bem-estar, nas diversas esferas social, emocional e cognitiva.

## 1.2 CRIANÇAS E INTERNET: UM PANORAMA

Cada vez mais estando ou desejando estar sempre conectadas, as crianças ocupam um lugar de destaque no processo de inovação tecnológica (Almeida, Alves & Delicado, 2011; Livingstone et al., 2018). Tanto nos países mais desenvolvidos, nos quais este processo já é bem estabelecido, quanto nos países em desenvolvimento nos quais se encontra em plena expansão, o ambiente das tecnologias de informação e comunicação vem modificando o dia-a-dia das crianças, que convivem, em quase todos os aspectos da sua vida, com uma dimensão *on-line*, seja pelo envolvimento direto com as tecnologias ou por meio de gerenciamentos de conteúdos ou serviços que afetam as suas condições de existência (Livingstone & Bulger, 2014).

Acompanhando a tendência mundial, as crianças brasileiras são usuárias cada vez mais ativas de redes sociais, com taxas crescentes ao longo dos anos (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014; Sozio et al., 2015). Em sua quinta edição, realizada em 2016, a pesquisa TIC Kids Online Brasil estima que cerca de 82% da população entre 9 a 17 anos são usuárias da internet, o que corresponde a 24,3 milhões de crianças e adolescentes. É importante apontar que este dado não se apresenta de forma homogênea no território brasileiro, havendo significativa diferença no que diz respeito às regiões e também às áreas urbana e rural. Com impacto em muitos domínios, a expressiva desigualdade socioeconômica brasileira também se reflete no

acesso e uso de dispositivos, bem como no desenvolvimento de habilidades digitais de crianças (Sozio et al., 2015).

Como traz Nejm (2016), já não é possível considerar a internet como tecnologia relevante apenas para a parcela urbana e economicamente favorecida da população, já que esta tem repercussão na vida dos brasileiros pertencentes a diversas faixas etárias e classes sociais. Porém, como esse mesmo autor destaca mais à frente em sua tese, o acesso sozinho não pode ser tomado como uma expressão da igualdade de direitos ou de oportunidades na apropriação dessa tecnologia.

É possível perceber as desigualdades do mundo *off-line* reproduzidas no mundo *on-line* entre crianças e adolescentes brasileiros, quando se leva em conta, por exemplo, que o acesso dos jovens à internet nas classes C e DE ocorre, em sua maioria, exclusivamente por meio de telefones celulares, visto que, ao mesmo tempo em que reduzem a desigualdade no acesso, celulares podem aprofundar as desigualdades no uso e dar origem a outras (Egas, 2017; Mascheroni, 2015). Para muitas crianças de níveis socioeconômicos mais baixos, o acesso à internet restrito ao celular pode ser um limitante devido ao custo, pois o uso se dá principalmente através de um plano de dados. Em contraponto ao uso das crianças socialmente mais favorecidas, às quais, devido ao acesso à internet também por outros meios, o celular se apresenta como uma ferramenta geradora de autonomia, para as crianças que usam a internet apenas através do celular, sua autonomia encontra-se limitada (Mascheroni, 2015).

Como trazem Almeida et al. (2011), no que diz respeito ao acesso da população infantil, a inclusão digital não é universal. Com a diversidade dos modos de acesso, aspectos como a posse de computadores fixos ou portáteis, a existência ou não de banda larga e o número e a localização dos computadores disponíveis revelam reproduções mais sutis da desigualdade, numa realidade que possui muitos matizes para além da simples dicotomia entre a possibilidade ou não de acesso (Almeida et al., 2011). Mais além, a polarização no que diz respeito à apropriação das informações no mundo digital contemporâneo, distante de se relacionar apenas com a disponibilidade de equipamentos, está ligada ao arsenal cultural e tecnológico essencial na utilização desses de modo criativo e efetivo (Buckingham, 2007). Segundo Mascheroni (2015), as condições desiguais no uso da internet levam a diferenças no desenvolvimento de atividades nesse ambiente e na ascensão aos usos mais criativos dessa tecnologia.

Pertencentes a um mundo conectado, as crianças continuam sendo temas de debates e polêmicas no que diz respeito ao uso que fazem das novas tecnologias, especialmente quando se trata da aptidão para autonomia nas redes (Corrêa, 2015). Às crianças atribuem-se as condições de irracionalidade, imaturidade e irresponsabilidade, sendo vistas como

fundamentalmente vulneráveis à exposição a conteúdos inapropriados (Almeida et al., 2015; Buckingham, 2007). Percebida em termos essencialistas e na maioria das vezes negativa, a relação entre a infância e as mídias eletrônicas é compreendida a partir de uma atribuição de características inerentes que interagem de uma única maneira. As mídias então são vistas como ameaça frente à vulnerabilidade infantil e potenciais destruidoras da sua inocência (Buckingham, 2007).

Com muitos estudos focados nas ameaças de danos *on-line*, persistem importantes desafios. Há uma grande variedade de riscos a serem considerados, ao mesmo tempo em que é necessário definir o que constitui um dano em relação à internet (Livingstone & Bulger, 2014). As atividades realizadas pelas crianças *on-line* não podem ser definidas a priori como benéficas ou prejudiciais, visto que essa questão se relaciona com o resultado da atividade e não com a atividade em si (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011). Os riscos relacionados ao uso da Internet, assim como as oportunidades, devem ser vistos enquanto probabilidades, que apenas se efetivam na interação particular dos recursos digitais com as crianças usuárias. Dessa forma, criar um novo contato *on-line* pode ser visto como uma oportunidade em termos de uma nova relação de amizade ou um risco, visto que este poderia ser um potencial abusador (Livingstone et al., 2018). Fatores de risco e de proteção também ocorrem no contexto *on-line*, que, como outros contextos de desenvolvimento infantil, têm como importantes componentes o acesso a recursos materiais, a educação, o papel mediador dos pais e as habilidades das crianças (Cabello-Hutt et al., 2017; Livingstone et al., 2018)

Percebida em termos essencialistas, a relação entre a infância e as mídias eletrônicas é um território ocupado por discursos polarizados que vão desde um pessimismo alarmante que atribui à tecnologia a destruição da inocência e ingenuidade infantis, até um otimismo apressado, que anuncia a emergência de uma promissora e revolucionária geração digital (Buckingham, 2007; Almeida et al., 2011). Desde o advento da televisão à popularização dos computadores e jogos eletrônicos, as mídias vêm ocupando o centro das discussões a respeito das mudanças na infância, alternando entre os papéis dicotômicos de vilões e mocinhos (Silva & Luna, 2014).

Se de um lado, há o anúncio do desaparecimento da infância decorrente especialmente da influência das mídias, que, para essa vertente, geram o apagamento das fronteiras geracionais entre adultos e crianças, de outro, há a visão das mídias como responsáveis pelo fortalecimento das fronteiras entre as gerações, através do abismo causado pela superioridade das crianças em relação às habilidades no uso das novas tecnologias. Paradoxalmente populares, ambos os argumentos apontam para a noção, já difundida no meio acadêmico, da infância como uma

construção social e histórica, que se desenvolve e sustenta em arenas como a cultura e a representação, atualmente também sob a forma das mídias eletrônicas (Buckingham, 2007).

Em seu livro “Crescer na era das mídias eletrônicas”, Buckingham (2007) conduz uma importante revisão acerca das pesquisas e debates na área. Segundo este autor, em conjunto com a ansiedade geral em relação à mudança social que parece acompanhar a chegada do novo milênio, a noção de que as crianças estão crescendo privadas da infância se tornou corriqueira no senso comum. No meio mais acadêmico, essa visão se apresenta através da tese da “morte da infância”, que teve seu percurso instaurado no início da década de 1980. Em sua revisão, Buckingham cita alguns dos escritos de maior impacto nessa vertente, entre eles, “Sem tempo para ser criança. A criança estressada” de David Elkind (1981), “Crianças sem infância” de Marie Winn (1984) e “O desaparecimento da infância” de Neil Postman (1985).

As afirmações da morte da infância em geral fundamentam-se na oposição entre a imprensa, que, principalmente no trabalho de Postman, aparece como responsável pelo surgimento da concepção contemporânea da infância, com os efeitos da noção de individualidade e do advento da escola, e a televisão, como aquilo que a está destruindo, meio de exposição total que retira o controle dos adultos em relação ao ambiente simbólico dos jovens. Esta visão trazida por Postman e outros se ampara em uma percepção massificada e homogênea do público das mídias, não contemplando a diversidade e a capacidade deste público de responder criticamente ao que assiste. Meios de comunicação aparecem como fontes primárias de conhecimento sobre assuntos considerados do mundo adulto, como violência, sexualidade, economia e política, inaugurando dilemas fundamentais ligados ao acesso e ao controle da entrada infantil nesses meios (Buckingham, 2007).

Em um polo oposto a essa visão negativa das mídias, há a mais recente defesa da emergência de uma revolucionária geração digital, perspectiva entusiasta na qual as crianças estariam ultrapassando os adultos na corrida tecnológica (Almeida et al., 2011; Becker, 2017; Buckingham, 2007). Como primeira geração que cresceu em um mundo já ocupado pelo advento da internet, as crianças nascidas entre os anos 80 e 90 ficaram conhecidas como “Geração da Internet” (Herring, 2008). Denominados por Prensky (2001) de “nativos digitais”, para essa vertente positiva, essa geração e as subsequentes seriam marcadas por uma sabedoria natural e espontânea, com maior acesso e capacidade para usar as novas tecnologias do que o outro lado, os adultos que tiveram a infelicidade de nascer antes do aparecimento da internet (Buckingham, 2007; Herring, 2008).

Para os autores dessa linha, as crianças são vistas como poderosas, sendo a internet o meio pelo qual adquirem este poder, e possuidoras de uma relação intuitiva e espontânea com



a tecnologia digital. O discurso sobre a geração da internet e seu potencial transformador negligencia tanto a presença de várias maneiras constante e interveniente dos adultos no mundo digital habitado por jovens, quanto os contextos reais nos quais as tecnologias são produzidas e utilizadas, com as diferenças sociais que os caracterizam. A partir de uma posição essencialista, demarcam as diferenças entre as gerações como se essas fossem homogêneas, vendo as crianças como uniformemente capazes de uma adaptação natural às mudanças (Buckingham, 2007; Herring, 2008). Como Almeida et al. (2011) afirmam, não é possível tomar a inovação tecnológica como exclusividade da natureza infantil, nas suas palavras, “tal como a infância, também a geração da internet é um construto adulto” (p. 12).

Essas duas posições acima apresentadas compartilham fragilidades semelhantes, baseando-se em noções essencialistas da infância e da tecnologia. De um lado, atribui-se às novas tecnologias um enorme potencial positivo, especialmente em relação à aprendizagem, que seria natural e espontaneamente incorporado pelas crianças, e de outro, essas mesmas tecnologias são vistas como prejudiciais àqueles considerados como especialmente vulneráveis e inocentes, que demandam proteção para barrar os danos inevitavelmente causados por estas (Buckingham, 2007).

Como Becker (2017) reflete em sua tese, apesar de vulgarmente reconhecidas como forças determinantes da vida cotidiana, as tecnologias, para além de atuarem frente aos indivíduos, também são modificadas por esses, adquirindo ou perdendo funções, sendo apropriadas, reinterpretadas e reconfiguradas por estes de acordo com seus sistemas de referência socialmente compartilhados. A inovação e a difusão das novas tecnologias ocorrem em consonância com os contextos sociais e históricos, que configuram a sua apropriação por atores individuais e coletivos (Almeida et al., 2011).

Aprofundando a temática do uso da internet pelas crianças, Livingstone et al. (2018) traçam uma análise histórica da agenda de pesquisa na área e sua relação com as políticas vigentes, dialogando com a proposta de Wellman (2004) das três idades dos estudos sobre a internet. O primeiro período descrito é marcado pela ansiedade em relação às mudanças tecnológicas e o pânico moral, com grande divulgação midiática dos riscos para o público infantil, que foram sendo aos poucos questionados e reformulados a partir dos resultados das pesquisas. Com a internet definitivamente incorporada ao cotidiano, as pesquisas passaram a se voltar para a complexidade das experiências *on-line* das crianças, dando passagem ao segundo momento descrito como mapeamento do uso da internet pelas crianças.

Já o terceiro momento traz o predomínio da análise, com dois desdobramentos importantes para este campo. O primeiro diz respeito à tomada das crianças de forma holística,

o que indica que ainda que os estudos se dediquem à compreensão das questões referentes ao ambiente *on-line*, dizem respeito às crianças em suas diversas dimensões, como personificadas, localizadas e sociais. O segundo indica uma compreensão mais aprofundada e equilibrada acerca dos riscos e oportunidades relacionados à internet, como questões que envolvem probabilidades e emergem da interação entre as propriedades dos ambientes *on-line* e os recursos infantis.

Esta disposição formulada por Livingstone et al. (2018) não é trazida aqui como uma classificação determinista, visto que esses momentos se justapõem e não estão dados como encerrados, além de terem sido construídos a partir de pesquisas de origem europeia. Porém cumpre o papel de apontar para uma visão geral dos estudos da área e sua evolução ao longo do tempo, que acompanham os cenários sócio históricos, ao passo em que também o retroalimentam a partir da difusão de informações e embasamento para políticas públicas.

### 1.3 *BROADCAST YOURSELF*: A CULTURA DA PARTICIPAÇÃO E O FENÔMENO YOUTUBE

Com um rápido e expressivo crescimento, que o levou em menos de 3 anos de existência a ocupar um lugar entre os sites mais visitados do mundo, o YouTube foi fundado como um dos serviços competitivos que iam de encontro às barreiras para o compartilhamento de vídeos, com um *website* que fornecia uma simples e integrada interface, na qual os usuários podiam enviar, publicar e visualizar vídeos, prescindindo de um grande conhecimento acerca das tecnologias (Burgess & Green, 2009). Além de plataforma de compartilhamento, o YouTube também dispõe de uma página de perfil pessoal, chamada de “canal”, permitindo relacionamento entre os usuários (Lange, 2008).

Dessa forma, o YouTube é também um espaço de interações, que pode ser tomado enquanto uma rede social, formada a partir do compartilhamento de vídeos na plataforma (Lange, 2008; Tomaz, 2019). Segundo boyd e Elisson (2007), sites de redes sociais são serviços realizados através de conexão com a internet, que possibilitam que pessoas criem perfis públicos ou semipúblicos, dentro de um sistema delimitado, articulem uma lista de outros usuários para conectar-se e acompanhem e transitem por sua lista de conexões e pela de outros usuários do sistema.

Diferentemente do que ocorre com o espectador frente à televisão, o YouTube oferece um grande atrativo para quem o utiliza, a possibilidade de participação ativa, já que através dessa plataforma os usuários podem fazer *upload* e compartilhar vídeos produzidos por eles, trechos de filmes e programas de TV ou qualquer outro tipo de material audiovisual disponível

(Chen, 2016). O slogan inicial da plataforma, “*Broadcast Yourself*”, captura a essência deste como um espaço que possibilita a autoexpressão pública, aberta a todas as pessoas.

O YouTube tem sido a principal fonte global do fenômeno da criação e do compartilhamento de vídeos, impulsionando o aumento da criação de conteúdo, já que oferece a possibilidade de que qualquer pessoa, com as ferramentas certas, crie e compartilhe produtos audiovisuais (Henriksen & Hoeltin, 2017). Sua difusão acompanha o movimento de transformação da internet, abordada por Andersen (2007) como web 2.0, que por meio de blogs, compartilhamento de vídeos, redes sociais e podcasts, comporta uma maior conexão social através da possibilidade de contribuição dos usuários com conteúdo. As fronteiras entre os polos da emissão e da recepção são dissolvidas a partir das novas formas de produção instauradas com o advento da web 2.0, dessa forma, Ribes (2013) nomeia o usuário como um “interator”, que vai além de um sujeito implicado e intervém nos acontecimentos nos quais está imerso, ocupando espaços de produção e autoria.

Tornou-se necessário um termo específico – *youtuber*, para designar os produtores de conteúdo na plataforma que ganhavam notoriedade, com número altos de inscritos e visualizações e ganho de rendimentos através da monetização dos seus canais (Tomaz, 2019). Segundo essa mesma autora, tendo esses novos atores sociais como ídolos, ser um *youtuber* passou a ser um anseio não apenas entre adultos, mas especialmente para as crianças.

Marco fundamental para a produção e distribuição da mídia alternativa, inaugurando uma ruptura nos procedimentos das mídias de massa, o aparecimento do YouTube ocorreu em consonância com a emergência de novas formas de cultura participativa (Jenkins, 2009). No YouTube, a cultura participativa não aparece de forma secundária, mas ocupa sem dúvidas uma posição de protagonismo em todo seu funcionamento (Burgess & Green, 2009). Segundo Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison e Weigel (2009), a cultura participativa é definida por: uma barreira relativamente baixa para expressão artística e engajamento cívico, forte incentivo para criação e seu respectivo compartilhamento com outros, algum modo não formalizado de orientação dos mais experientes para os recém integrados, crenças dos membros de que suas contribuições são importantes e sentimento de algum grau de conexão social entre os membros. Sua marca não está na contribuição de todos propriamente, mas na crença geral de que essa posição produtiva é possível a todos e valorizada pela comunidade.

O tema da cultura participativa não se dirige para a realização individual, mas para a eclosão de um contexto cultural no qual a participação generalizada na produção e distribuição de mídia é apoiada (Jenkins et al., 2009). Contrastando as antigas formulações a respeito da passividade dos espectadores em relação aos meios de comunicação, a expressão cultura

participativa aborda produtores e consumidores de forma conjunta como participantes que interagem de acordo com um novo conjunto de regras, ainda não totalmente elucidado (Jenkins, 2009).

Uma questão importante destacada por Jenkins et al. (2009) diz respeito à relevância do modo como a cultura se apropria das ferramentas tecnológicas e conduz o seu uso. O advento de uma nova tecnologia pode inspirar certas práticas, já que facilita a realização de algumas atividades, porém essas atividades só se disseminam se estiverem afinadas a necessidades de um momento histórico particular. Dessa forma, à medida que a cultura integra e responde à expansão das novas tecnologias de mídia que possibilitam que os usuários arquivem e promovam a circulação do conteúdo de mídia de novas e poderosas maneiras, a cultura participativa se ergue.

Em relação às transformações dos meios de comunicação, Jenkins (2009) defende a ideia de convergência, referindo que os meios mais antigos não estão sendo substituídos, mas transformados pela introdução de novas tecnologias. Essa ideia se refere ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas, à cooperação entre diversos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos, buscadores ativos das experiências de entretenimento que desejam. A convergência, para além das propriedades técnicas das novas tecnologias, representa uma transformação cultural, através da qual os consumidores são incentivados na busca por informações e produção de conexões entre conteúdo de mídia dispersos, necessitando fortemente da participação dos usuários.

Ainda para Jenkins (2009), a convergência, que se expressa no deslocamento do antigo modelo em que o conteúdo está atrelado a especificamente uma mídia para o fluxo de conteúdo por vários canais, representa uma mudança de paradigma, caminhando na direção de uma crescente interdependência dos canais de comunicação, multiplicação dos modos de acesso a conteúdos e relações cada vez mais complexas entre a mídia corporativa, veiculada de cima para baixo, e a cultura participativa, de baixo para cima. Segundo este autor o poder da participação não se relaciona com a ruína da cultura comercial, mas com sua remodelagem e transformação, agregando maior diversidade e retornando conteúdo para as mídias comerciais.

Em um texto que se debruça especificamente sobre uma visão cultural do YouTube, Jenkins (2007) expõe proposições a respeito dessa plataforma e do seu funcionamento. São essas proposições de forma sintetizada:

- o YouTube constitui-se como um espaço híbrido, no qual conteúdos comerciais, amadores, governamentais, educacionais e ativistas interagem, tornando-se um local de conflito e negociação entre formas de poder;

- a adoção rápida e de uso diversificado está entrelaçada com o surgimento de culturas participativas diversas, abrindo o caminho para sua expansão enquanto ferramenta;
- nessa plataforma, curadores amadores avaliam e valoram os conteúdos difundidos, redistribuindo-os para as suas comunidades, característica essa que gera repercussões paradoxais, podendo ser ao mesmo tempo uma forma de marketing viral e uma ameaça ao controle sobre a propriedade intelectual;
- o YouTube não se constitui de forma independente, tendo seu valor fortemente atrelado à visibilidade e circulação em outras redes sociais;
- essa plataforma tem grande importância para jornalistas e cidadãos, aproveitando a potencialidade contemporânea da disponibilidade de câmeras portadas pela maioria das pessoas, nos mais diversos lugares;
- o YouTube pode representar uma oportunidade para verter a cultura participativa em engajamento cívico; a cultura de base se apropria e remonta o conteúdo da indústria de mídia e a indústria recupera tendências e traz as inovações de volta ao sistema, amplificando-as e disseminando-as;
- na era do YouTube, as redes sociais se constituem como uma das mais centrais habilidades sociais e competências culturais que precisam ser dominadas pelos jovens para a participação efetiva na cultura ao seu redor;
- o YouTube demonstra como uma cultura participativa não se constitui necessariamente como diversificada.

Devido à centralidade para esse trabalho, recupera-se aqui a importância da aptidão e apropriação dos jovens para o uso dessas ferramentas tecnológicas, sendo apontada pelo autor como uma necessidade a preocupação com dois aspectos: a divisão digital, que tem a ver com o acesso à tecnologia e a lacuna de participação, que se refere ao alcance de experiências culturais e às habilidades adquiridas na participação no ambiente *on-line* e nas redes sociais. Se até o momento grande parte do debate em relação à exclusão digital lançou o olhar sobre o acesso, pensando este em termos basicamente técnicos, é necessário o enfrentamento da diversidade nas oportunidades de participação. Fatores culturais, raça, classe, idioma, são algumas das condições que dimensionam as desigualdades de oportunidades de participação e que explicam o fato de alguns grupos se sentirem mais abertos para o envolvimento com as tecnologias e a publicização das suas ideias (Jenkins, 2009).

Em relação à realidade brasileira, Corrêa (2016), pesquisadora dessa plataforma, refere que o Brasil já ocupa o lugar de segundo maior consumidor de vídeos do YouTube no mundo, existindo diversas formas locais de consumir esse meio de entretenimento, que alcança as

crianças brasileiras desde o seu nascimento. Essa mesma autora refere que falar sobre a relação entre a criança e o YouTube propõe uma atenção para o lugar de fala da criança como sujeito, com sua capacidade de dialogar e participar do universo midiático, e, mais além, com seu potencial enquanto produtor e consumidor de conteúdo, que constrói seus significados dentro do seu contexto sociocultural midiático.

Em seu livro “O que você vai ser antes de crescer? Youtubers, infância e celebridades”, Renata Tomaz (2019) discute as relações entre a infância e o YouTube. Segundo essa autora, as crianças estão presentes na plataforma de diversas formas, sendo uma das mais notórias a participação com fãs dos *youtubers*, tornando-se interlocutoras dos canais e consideradas pelos criadores para a produção de conteúdo. Dessa forma, é possível entender o YouTube como um ambiente das crianças, à medida que as mesmas se apropriam dessa plataforma, cada vez mais conformada às suas demandas.

Tomaz (2019) aborda que, na medida que tomam a posição de sujeitos de processos de comunicação, as crianças produzem narrativas da infância e atuam na construção da mesma, exercendo assim uma dimensão participativa através dessa plataforma. A construção da infância na contemporaneidade é atravessada pela perspectiva de tornar-se uma celebridade. Nutrir a aspiração a tornar-se *youtuber* é um modo de a criança reconhecer a sua possibilidade de ser alguém “antes de crescer”, de estar presente socialmente e contribuir com a produção da cultura que lhe é constitutiva.

## 2 APONTAMENTOS TEÓRICOS

### 2.1 INFÂNCIA(S) E CRIANÇA(S)

Construção social, contingente, advinda do tempo e do espaço, estruturada em um contexto específico, a infância está distante de uma existência enquanto realidade natural (Almeida et al., 2011). A ideia de infância como concebemos hoje tem seu princípio na modernidade (Ariès, 1979; Pinto, 1997; Sarmiento, 2003a) e não alcança a todas as crianças, sendo inconsistente a visão de uma criança universal, que se move de forma linear dentro de um script de etapas de desenvolvimento desvinculadas do contexto (Sarmiento & Marchi, 2008).

A ideia de infância começa a se inscrever em torno dos séculos XVI e XVII, adquirindo sua expressão social de fato nos últimos 150 anos, com o avanço do plano da enunciação e dos princípios, para o plano da prática social generalizada (Pinto, 1997). Paradoxalmente, apesar das crianças sempre terem existido enquanto seres biológicos da geração jovem, nem sempre houve o que denominamos como infância, categoria social de estatuto próprio (Sarmiento, 2003a).

Conceito problemático e de definição nebulosa, a infância não corresponde a uma categoria universal, natural e homogênea (James & James, 2004; Pinto, 1997). A forma como vemos as crianças, moldada em cada momento histórico concreto pelas concepções dominantes acerca do que é “ser criança”, e o modo consequente de atuação frente às mesmas, por certo dão contorno à experiência das crianças de se tornarem crianças e às respostas que as mesmas emitem ao mundo adulto (James & James, 2004; Sarmiento, 2011).

Dentro da perspectiva aqui exposta, infância é um grupo social, do tipo geracional, permanente, que se constitui pelas crianças e se renova a partir do nascimento e do crescimento dos indivíduos (Sarmiento, 2011). Ainda que os cotidianos infantis sejam diversos, há elementos comuns que caracterizam todas as crianças, possibilitando a consideração da infância enquanto uma realidade social coletiva distinta, entre eles, a condição de vulnerabilidade e dependência, a ausência de direitos cívicos e políticos formais e as concepções socialmente produzidas acerca dessa fase da vida (James & James, 2004; Sarmiento, 2011). Como clarificam James e James (2004), a infância é o local estrutural ocupado pelas crianças como um coletivo, ao tempo em que, é dentro desse espaço da infância que cada criança individualmente exerce sua agência única, como membro da categoria coletiva “crianças”.

As concepções da infância vigentes em nosso tempo, distante de representarem uma unidade, variam, não só em relação às culturas não ocidentais, mas em função de variáveis

como classe social, pertença étnica ou nacional, religião predominante e nível de instrução da população (Sarmiento, 2007). Em termos de mídia, é possível encontrar nos dias atuais todos os tipos de imagem e representações de crianças (James & James, 2004). Sarmiento (2007) destaca a importância do estudo das imagens sociais da infância, essencial para a construção de uma reflexão menos ofuscada pelas ideias implícitas e tácitas sobre a infância.

James, Jenks e Prout (1998) apresentam um panorama das imagens historicamente atreladas às crianças, dividindo-as entre duas categorias, aquelas que consideravam a criança como uma unidade singular abstrata, sem considerações acerca do contexto social ou pertencimento a uma categoria, nomeada como “criança pré-sociológica”, e aquelas mais contemporâneas, que derivam de uma interpretação das crianças com base nos pressupostos das ciências sociais, nomeada como “criança sociológica”. Com grande consistência histórica e influência social, tendo sido impregnadas pelo senso comum, as imagens da “criança pré-sociológica” merecem especial atenção, sendo importante considerar suas repercussões na configuração das condições de existência das crianças contemporâneas (Sarmiento, 2007).

Sarmiento (2007) recupera as categorias propostas por James et al. (1998), construindo uma síntese interpretativa das mesmas. A “criança má” é a primeira das imagens apresentadas, na qual a criança é concebida como uma manifestação de forças indomadas, com potencialidade para o mal. Atualmente essa concepção se faz presente nas ideias a respeito das crianças de classes populares. Em contraponto à “criança má”, a imagem da “criança inocente” está atrelada à romantização da infância como idade da inocência, pureza, beleza e bondade e se ancora no paradigma filosófico de Rousseau, para o qual a natureza é em sua origem boa, sendo corrompida pela sociedade. A terceira imagem apresentada é a da “criança imanente”, que aparece nas ideias filosóficas de John Locke, vislumbrando na criança um potencial de desenvolvimento a partir da possibilidade de aquisição da razão e da experiência. Desse modo, a criança é vista como uma “tábula rasa” que se constitui a partir da moldagem externa.

A “criança naturalmente desenvolvida” tem sua principal origem na Psicologia do Desenvolvimento, especialmente nos trabalhos de Piaget, influenciando fortemente a pedagogia, os cuidados médicos e sociais, as políticas públicas e a relação entre adultos e crianças. Esse entendimento que considera as crianças como seres naturais, que se desenvolvem a partir de um processo de maturação composto por distintos estádios, sofre críticas internas dentro do próprio campo da Psicologia do Desenvolvimento, e ainda assim, segue sendo uma das imagens mais proeminentes na contemporaneidade. Por fim, a imagem da “criança inconsciente”, oriunda da psicanálise, vê a criança como um prenúncio do adulto



futuro, mais do que como um ser humano completo. Deriva desse pensamento um viés determinista, que atribui comportamentos desviantes a antecedentes infantis.

Como traz Buckingham (2007), as definições da infância são variadas e algumas vezes contraditórias, coexistindo ideias novas e resíduos das concepções mais primitivas acerca do tema. Entretanto, algo que não pode deixar de ser destacado diz respeito à predominância da definição da infância pautada na exclusão, ou seja, em termos do que não são ou do que não conseguem fazer, muito mais do que a respeito de conteúdos que lhes sejam próprios (Buckingham, 2007; Sarmiento, 2007). A marca da infância como idade do “não” faz-se presente desde a origem do termo que designa esse grupo – *infans* – aquele que não fala (Sarmiento, 2007).

Essas questões acerca da imagem da criança e da sua construção pautada essencialmente na negação das características do adulto têm bastante relevância no âmbito do trabalho aqui proposto, visto que se relacionam diretamente com as visões alarmistas acerca do contato das crianças com as mídias e tecnologias digitais. Estes recursos, que têm um papel cada vez mais significativo nas experiências culturais da infância contemporânea, por colocarem em risco o controle dos adultos das informações e campos aos quais a criança tem acesso, representam uma ameaça ao cruzamento da fronteira entre o mundo adulto e infantil e, conseqüentemente, a saúde psicológica da criança, que é popularmente atrelada à manutenção e vigilância dessa linha divisória que separa esses grupos sociais (Buckingham, 2007).

Segundo Sarmiento (2003a), a contemporaneidade tem ancorado a pluralização dos modos de ser criança, fundando novos papéis e estatutos sociais para os sujeitos nessa fase da vida. Esse autor nomeia esse processo como reinstitucionalização da infância, compreendendo como um dos seus aspectos nucleares a sua reentrada na esfera econômica, seja por meio da produção com o incremento do trabalho infantil, ou através do marketing, questão que especialmente interessa a esse trabalho, com o emprego das crianças na publicidade e com a ampliação deste mercado de consumo, como segmento específico e extenso. Se na atualidade não se faz possível ignorar a colonização do imaginário infantil pelo mercado, não se pode também ofuscar as resistências engendradas pelas crianças através das interpretações e apropriações singulares das imagens fornecidas (Sarmiento, 2003b).

Se toda a construção social da ideia de infância ergueu-se em conjunto com o contexto da primeira modernidade, atrelada a uma sociedade patriarcal, monogâmica, na qual o modelo do adulto se encerra em papéis sociais e sexuais bem definidos, a transformação da infância se relaciona diretamente com as profundas mudanças que têm atingindo as instituições sociais em seu âmago (Sarmiento & Marchi, 2008). Distante de representarem uma condição apocalíptica

que apontaria para a extinção da infância, entende-se que essas modificações expressam de forma categórica o quanto a infância, como categoria social, manifesta de modo específico e relevante as contradições, ambiguidades e paradoxos de uma sociedade que se encontra em mutação, o que também implica em uma alteração do modelo de infância/criança tal qual conhecemos (Sarmiento, 2011; Sarmiento & Marchi, 2008).

## 2.2 CULTURAS INFANTIS

Para além da defesa da proteção à criança, diante da vulnerabilidade inerente a esse momento da existência humana, a compreensão dessa como um ser em transição, pautada no que ela ainda não é, ou não pode ser, constitui-se como uma forma de invisibilidade social, ocultando o que a criança é, o que pode e o que é capaz (Sarmiento, 2012). No lugar de considerar as crianças como meros componentes acessórios da sociedade dos adultos, levar em consideração as suas atuações enquanto atores sociais de pleno direito demanda o reconhecimento da capacidade de produção simbólica desse grupo, bem como a constituição de suas representações e sistemas organizados (Sarmiento & Pinto, 1997).

Como formulou Corsaro (2011), inaugurando o conceito de reprodução interpretativa, as crianças, enquanto agentes sociais ativos e criativos, não se atêm a assimilar as referências sociais e culturais passivamente. Diferente disso, elas reinventam e reproduzem as informações a seu modo, compondo suas próprias culturas de pares e simultaneamente contribuindo para a produção das sociedades adultas. Como coconstrutoras da infância e da sociedade, as crianças estão, assim como os adultos, expostas às condições sociais e aos acontecimentos de diversas esferas, econômicas, políticas, ambientais etc. As culturas da infância se modificam a partir do processo histórico e revelam a sociedade em suas contradições, nos seus estratos e complexidades (Sarmiento, 2003a).

Não é possível interpretar as culturas infantis no vazio social, sendo necessário o olhar para as condições sociais em que as crianças vivem, interagem e geram sentidos. Extremamente permeáveis, as culturas da infância não se fundam em um universo fechado, estando atreladas às culturas dos adultos de que fazem parte. O uso do plural para designar as culturas da infância põe em evidência que a análise das produções próprias das crianças não pode deixar de lado a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e representações, posto que as culturas infantis se ancoram nos espaços de existências das crianças, caracterizados pela sua heterogeneidade (Sarmiento & Pinto, 1997).

Reconhecendo traços que distinguem as culturas da infância, Sarmiento (2003a; 2003b) propõe o estudo da gramática das culturas da infância, composta pelas seguintes dimensões:

semântica, que diz respeito aos processos de referenciação e significação próprios; sintaxe, que se refere às regras de articulação entre os elementos simbólicos; morfologia, que corresponde à especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos da infância; e pragmática, que diz respeito às relações de comunicação que se estabelecem entre pares nas interações.

Para além das dimensões supracitadas, Sarmento (2003a; 2003b) aponta quatro pilares em torno dos quais as culturas da infância se estruturam: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. A interatividade é um fator chave para as investigações acerca das culturas da infância, visto que é justamente na relação com os pares e com os adultos que as crianças podem se constituir como produtoras culturais (Santana, 2008). As culturas das crianças, são, prioritariamente, culturas de pares, conceito proposto por Corsaro (2011) que diz respeito a um conjunto relativamente estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses reproduzidos e compartilhados pelas crianças na interação com seus pares.

A ludicidade se relaciona diretamente com a interatividade, sendo a natureza interativa do brincar um dos primeiros elementos que fundam as culturas da infância. O brinquedo acompanha a criança nas diversas fases da construção das relações sociais, sendo condição para a aprendizagem e sociabilidade (Sarmento, 2003a). O terceiro ponto apresentado por Sarmento (2003a; 2003b) corresponde à fantasia do real, modo específico através do qual as crianças transpõem a realidade imediata e a reconstróem através do imaginário, importando situações e personagens fantasiosos para seu cotidiano ou interpretando de modo fantasioso eventos e situações que ocorrem. Merece ser apontado que a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para representação desses dois universos que estão efetivamente associados nas culturas infantis.

Por fim, a reiteração remete à não linearidade temporal das crianças. Para Sarmento (2003a; 2003b), o tempo da criança é um tempo recursivo, a todo momento reinvestido de novas possibilidades, sempre possível de ser reiniciado e repetido. Esta propriedade recursiva se apresenta tanto no plano sincrônico, através da contínua reprodução das mesmas situações e rotinas, quanto no plano diacrônico, por meio da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais, das crianças mais velhas para as mais novas, possibilitando a recriação da infância todo o momento.

Os mundos culturais da infância sedimentam-se no entrelaçamento entre as culturas direcionadas pelos adultos para as crianças e as culturas construídas nas interações entre crianças (Sarmento, 2003b). Dessa forma, é fundamental retomar a análise do conceito de reprodução interpretativa (Corsaro, 2009; 2011), tendo em vista que este possibilita a

compreensão da relação estabelecida entre as culturas da infância e o mundo adulto (Santana, 2008). Nas palavras de Corsaro (2009, p. 31),

O termo interpretativo captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

A reprodução interpretativa da cultura possibilita uma abertura capaz de produzir uma novidade compartilhada pelo grupo (Pedrosa & Santos, 2009). Este conceito assinala, para as duas faces da cultura da infância, a aderência ao grupo social em que as crianças vivem e a capacidade de inovação, a partir da introdução e exploração de novos significados e modos de atuação (Rossetti-Ferreira & Oliveira, 2009).

Por fim, de forma mais especificamente voltada para o tema de pesquisa aqui proposto, vale ressaltar que as práticas das crianças na internet também são social e culturalmente situadas (Sarmiento, 2011). Nesse sentido, o estudo das relações entre a infância e as tecnologias de informação e comunicação, enquanto meios de expressão das culturas da infância e como espaços de lazer e brincadeira, se torna imprescindível (Barra & Sarmiento, 2006). Os produtos midiáticos e tecnológicos são interpretados de acordo com as gramáticas das culturas da infância e reescritos pelas crianças a partir das suas condições sociais de pertença (Sarmiento, 2011).

Para além disso, destaca-se a necessidade de analisar as produções culturais das crianças no contexto das tecnologias, tendo em vista que as mesmas cada vez em maior escala se engajam na produção de conteúdos de mídia, característica da cultura participativa contemporânea. Como traz Santana (2008), a produção cultural das crianças é ao mesmo tempo uma arte e uma linguagem, revelando um mundo constituído por representações, ideias e referências à realidade que de outro modo ficaria oculto.

### 2.3 CONTEXTO, INTERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Como nos traz Lordelo (2002), muitas vezes utilizada de forma indiscriminada, por exemplo como sinônimo de lugar ou situação, a palavra contexto merece uma posição de protagonismo dentro do âmbito da psicologia. Esta palavra designa um pano de fundo, invariavelmente significativo para o desenvolvimento infantil, devendo incluir as propriedades

dos sistemas sociais, dos ambientes físicos e das pessoas como participantes ativos, que interagem e se influenciam mutuamente dentro de uma perspectiva temporal.

Os contextos não devem ser entendidos como dado estabelecido, mas como algo que se encontra sempre em constituição, mutuamente às atividades dos indivíduos (Pizzinato, 2009). Vygotsky (1934/1994), em texto no qual trata sobre a questão do contexto no desenvolvimento humano, enfatiza a centralidade da relação estabelecida entre o indivíduo e o contexto e o caráter mutável do mesmo. Dessa forma, esse autor indica que o contexto deve ser abordado do ponto de vista da relação que se estabelece entre este e a criança, e não de maneira estritamente objetiva em termos de certas qualidades ou características próprias do mesmo.

O contexto se modifica constantemente ao longo do desenvolvimento infantil, se organizando de maneiras distintas a cada idade, visto que, à medida que a criança cresce, a amplitude de espaços e relações aos quais a mesma tem acesso se modificam. Além disso, mesmo quando o contexto aparentemente permanece inalterado, as transformações ocorridas na própria criança a partir do seu processo de desenvolvimento resultam em mudanças em relação ao papel e ao significado dos fatores contextuais (Vygotsky, 1934/1994).

Ainda de acordo com Vygotsky (1934/1994), a influência de qualquer evento ou situação ocorrido no ambiente da criança depende não exclusivamente da situação em si, mas também da compreensão e consciência da criança em relação à situação. O contexto é mutável, dinâmico e tem papel central no desenvolvimento, se constituindo não como cenário deste, mas como fonte para a aquisição de todos os atributos especificamente humanos. Nesse sentido, enquanto seres sociais, a interação se constitui como base imprescindível para o desenvolvimento das faculdades humanas, que apenas se originam da relação entre os indivíduos (Vygotsky, 1991).

Segundo Vygotsky (1991), as funções psicológicas superiores se originam a partir da internalização, mecanismo através do qual um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal. Todas as funções adquiridas ao longo do desenvolvimento infantil aparecem duas vezes, inicialmente no nível social e posteriormente no nível individual, sendo essas transformações resultado de uma longa série de eventos. O processo de internalização não deve ser tomado como um simples deslocamento do externo para o interno, sendo um conceito complexo que implica em uma transformação do ser e estar no mundo (Prestes, 2013).

Dialogando com as seções anteriores deste capítulo, é possível estabelecer uma relação entre as contribuições de Vygotsky e a Sociologia da Infância, visto que o autor se baseia na relação entre as dimensões social e psicológica, destacando o papel das crianças na ressignificação e apropriação dos elementos compartilhados na cultura, motores do seu

processo de desenvolvimento (Sanders, 2015). A criança é um ser cultural, que se desenvolve na relação com o contexto, no qual ocorrem interações e atribuições de sentido, sendo integrante do mesmo enquanto participante ativo da vida social (Prestes, 2013).

Pino (2005) aponta que, não sendo o suficiente o nascimento biológico enquanto fundador do caráter propriamente humano, a história do homem implica em um novo nascimento, o cultural. Enquanto os animais dependem centralmente da herança genética, os seres humanos são capazes de transmitir e dominar os produtos da cultura, sendo essa diferença fundamental para definição da nossa espécie (Van der Veer & Valsiner, 1996). O funcionamento psicológico do homem é moldado a partir da integração da cultura a sua estrutura, processo histórico que ocorre ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo (Oliveira, 2000).

Sendo parte da organização psicológica de toda pessoa, a cultura é ferramenta indispensável à existência humana (Valsiner, 2012). A noção de cultura aqui discutida não é de algo que se recebe, mas de algo transformado continuamente pelas pessoas (Pizzinato, 2009). Toda atividade humana e os relacionados fenômenos de desenvolvimento não apenas recebem influências, mas também influenciam os diversos contextos culturais que os envolvem (Becker, 2017).

Com base nas ideias de Vygotsky, o desenvolvimento infantil não surge no vazio, mas sempre se origina no desenvolvimento anterior, sendo importante a análise das relações entre a novidade e o passado que lhe precedeu (Prestes, 2013). A relação entre o desenvolvimento em termos do que já foi adquirido e o processo que o originou, é trazida à tona por Vygotsky (1991) através do seu conceito de zona de desenvolvimento proximal ou, melhor dito, iminente como destacou Prestes (2013), aprimorando a tradução de sua obra. A zona de desenvolvimento iminente caracteriza o desenvolvimento prospectivamente, sendo a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança e o nível de desenvolvimento possível, ou seja, aquilo que ela é capaz de solucionar se contar com o apoio de adultos ou pares mais capacitados (Vygotsky, 1991), destacando dessa forma, mais uma vez, o papel da interação no desenvolvimento humano.

Por fim, a abertura do olhar para o contexto cultural de desenvolvimento traz importantes contribuições, dentre elas a necessidade de compreensão do funcionamento humano em conjunto com seu contexto de atividades (Rogoff & Morelli, 1989). Dotada de um sistema de significação a todo momento construído e modificado pelo grupo, a atividade humana ocupa um lugar de centralidade nessa perspectiva (Ribas & Moura, 2006). Nos diferentes contextos organizados, as crianças se apropriam de diversas competências sociais,

de forma amplamente relacionada com as interações, objetos e situações disponíveis (Rossetti-Ferreira & Oliveira, 2009). Desse modo, a criança se desenvolve através de suas experiências cotidianas, experiências eminentemente culturais, nas quais por meio da interação com pares, familiares ou outros, observam, contribuem, discutem e são instruídas sobre as práticas culturais (Rogoff, Dahl, & Callanan, 2018).

#### 2.4 É DIFERENTE SER CRIANÇA NOS DIAS DE HOJE? INFÂNCIA E PERSISTÊNCIA DA CULTURA LÚDICA NA CONTEMPORANEIDADE

A criança compõe sua existência em condições sociais concretas, preexistentes a ela mesma e independentes de sua vontade e é nessa circunstância que ela ocupa sua posição de ator social, dando sua contribuição para a estabilidade e a mudança da sociedade. Reconhecidas em sua dimensão cidadã e participante da sociedade, não podemos deixar de considerar o contorno, resultante de processos de transformação social, que circunscreve as crianças, moldando as condições e possibilidades do seu agir sobre o mundo (Sarmiento, 2011). Como questiona Momo (2014, p. 16), “Como as crianças de hoje seriam como antigamente se nosso mundo mudou, se as condições culturais sob as quais vivem e aprendem sobre o mundo e sobre a vida já não são mais as mesmas?”.

Sarmiento (2011) destaca que, ainda que seja possível estabelecer traços comuns em relação às mudanças que marcam a infância contemporânea, é importante destacar que a condição geracional é múltipla, complexa e heterogênea, marcada por contradições e desigualdades. Alguns dos traços citados por esse autor são, restrição da mobilidade relacionada à urbanização, automobilização e insegurança presumida; geração de oportunidades desiguais na relação entre restrições econômicas e sociais e sociedades cada vez mais abertas e cosmopolitas; relações intergeracionais mais democráticas e horizontais; influência da cultura globalizada e do mercado de conteúdos, produtos e serviços direcionados para o público infantil; e o acesso às tecnologias de informação e comunicação.

Sobre este último aspecto, as formas de organização da sociedade, o modo como vivemos e interagimos entre nós e com o mundo são cada vez mais marcadas pela inserção vigorosa das tecnologias em nosso cotidiano, trazendo muito mais do que facilidades e conveniências na realização de atividades habituais (Oliveira, Nodari, Merçon-Vargas & Rosa, 2019). Em relação às crianças, essas adotam as novas tecnologias cada vez mais cedo, de forma enérgica e autônoma, como mecanismos de comunicação, aprendizagem, entretenimento, entre outros (Monteiro & Osório, 2015).

O crescimento da violência e da sensação de insegurança nas grandes cidades, em conjugação às rotinas extensas de trabalho dos pais e à crença de que crianças são seres frágeis que necessitam de tutela e proteção diante das ameaças existentes, contribuem para produzir limitações cada vez maiores à circulação das crianças e conseqüentemente às atividades lúdicas infantis, com restrições ao uso dos espaços públicos, que passaram a ser considerados inadequados e perigosos (Bichara, Modesto, França, Medeiros & Cotrim, 2011; Cotrim, Fiaes, Marques & Bichara, 2009; Doretto & Ponte, 2015). Com os pais amedrontados com a ideia de deixarem as crianças brincarem “do lado de fora”, as crianças do século XXI geralmente brincam em espaços fechados e vigiados – escolas, playgrounds, brinquedotecas de condomínio, dentro de casa ou em espaços pagos de shopping centers (Fraga, Alves & Torres, 2019).

Nesse panorama, as tecnologias digitais ampliam sua presença no cotidiano lúdico da criança, possibilitando as mesmas alcançar “longas distâncias” e manter suas atividades como brincantes, mesmo permanecendo instaladas nos espaços pretensamente seguros estimados pelos pais (Becker, 2013; Fraga et al., 2019). Como traz Becker (2019), qualquer investigação que se direcione para compreender as crianças desse momento sociocultural engloba como um elemento fundamental o fenômeno das crianças imersas em uma rotina privada, regulamentada e apartada dos perigos das cidades e, conseqüentemente, dos espaços de convivência das mesmas.

Em paralelo, o acesso cada vez maior ao universo *on-line* e às tecnologias móveis não só aumenta o volume de consumo das mídias, como amplia as possibilidades de uso dessas e das interações integradas às mesmas, dando origem a novas experiências que se afastam cada vez mais do que antes era reconhecido enquanto audiência (Tomaz, 2019). A cultura midiática se insere no universo das crianças oferecendo-lhe referências simbólicas, narrativas e possibilidades de identificação, dialogando com a cultura lúdica infantil (Salgado, Pereira & Jobim e Souza, 2006). É importante destacar que as informações inseridas nos produtos midiáticos e tecnológicos são filtradas em sua recepção e reinventadas pelas crianças, a partir de suas condições sociais de pertencimento (Sarmiento, 2011).

Enfatizada de forma desproporcional, a tecnologia é tomada como elemento desencadeador ou protagonista das atividades lúdicas, enquanto no ponto de vista das crianças, é a própria brincadeira, especialmente aquela compartilhadas com os pares, a verdadeira personagem principal do seu fazer lúdico (Becker, 2019). Resultados de pesquisa como os de Becker (2013, 2017) e Marsh et al. (2018) destacam como a brincadeira na contemporaneidade ocorre de forma fluida em um *continuum* entre os domínios digitais e não digitais, não fazendo



sentido a oposição entre o ciberespaço e o espaço físico, como nós, adultos, insistimos em afirmar em discursos geralmente saudosistas ou críticos em relação às mudanças nas realidades infantis.

Tanto quanto é próprio da nossa espécie o compartilhamento de valores, crenças, costumes e hábitos, o que nomeamos como cultura, também o é a ludicidade, sendo essas duas características humanas inseparáveis (Bichara & Gomes, 2019; Huizinga, 2000). Nesse sentido, a brincadeira, atividade reconhecida por todas as sociedades como essencial à infância, é considerada aqui enquanto um fenômeno cultural (Becker, 2013; Carvalho & Pontes, 2003; Pontes & Magalhães, 2003). A brincadeira, segundo Kishimoto (2017), é o lúdico em ação, o que a criança executa ao mergulhar na prática lúdica.

Huizinga (2000) aponta como elemento fundamental do jogo a liberdade, sendo uma atividade voluntária que perde suas características se estiver sujeita a ordens. Outra característica fundamental é sua diferenciação da vida cotidiana e real, sendo uma espécie de escape para uma esfera momentânea com orientação própria. De forma semelhante, Gray (2009) caracteriza o brincar como uma atividade autoescolhida e autodirecionada, impulsionada por motivações intrínsecas, organizada por regras mentais, imaginativa e estabelecida por uma atividade alerta, mas não estressante.

É importante evitar o estabelecimento de uma dicotomia entre lúdico e não-lúdico, visto que, na experiência comum das crianças, essa diferenciação dificilmente é possível. Por vezes determinadas brincadeiras são desenvolvidas em um clima de total seriedade, enquanto outras atividades, a priori não consideradas como lúdicas, como estudar, aprender e trabalhar, são realizadas como se fossem brincadeiras ou em meio a brincadeiras (Bichara, Lordelo, Carvalho & Otta, 2009).

De acordo com Vygotsky (1991), ao brincar a criança cria uma situação imaginária, operando com significados desvinculados dos objetos e das ações aos quais estão geralmente ligados, sem estar excluída a possibilidade de incluir ações e objetos em sua dimensão realista. Segundo este autor, na brincadeira a criança ultrapassa seu comportamento habitual, constituindo uma zona de desenvolvimento proximal, conceito trazido na seção anterior. Dessa forma, Vygotsky destaca o papel do brincar como fonte de desenvolvimento.

Sem refletir uma criança universal, nem genérica, sendo, pelo contrário, individual, social e contextual, a brincadeira das crianças sofre diversas interferências como a do contexto econômico, das opiniões dos adultos sobre as atividades infantis e dos valores transmitidos às crianças pelos adultos (Bichara & Gomes, 2019). Brougère (2010), traz o conceito de cultura lúdica, entendida como uma estrutura complexa e hierarquizada, composta de diversas

brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras de ordem individual, tradicional ou universal e geracional. Não sendo um universo fechado em torno de si mesmo, essa cultura lúdica é permeada por elementos externos que atuam na brincadeira, como atitudes e capacidades, cultura geral e contexto social.

Dessa forma, o surgimento das culturas lúdicas demanda um contexto cultural que lhe sirva de substrato, ofertando recursos concretos ou simbólicos para possibilitar sua existência (Bichara & Gomes, 2019). Dotada de uma certa autonomia e ritmo próprio, a cultura lúdica só pode ser compreendida em interdependência com a cultura ampla de uma determinada sociedade, retirando elementos do repertório de imagens que a representa (Brougère, 2010).

Em suas brincadeiras, as crianças, mais do que imitar o mundo social supostamente já instituído, exprimem sua crítica, o afetam e o recriam (Ribes, 2013). A brincadeira é, em primeira instância, uma confrontação com a cultura, através da qual a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, se apropriando deles a seu modo (Brougère, 2010). Dessa forma, a cultura afeta e é afetada pela brincadeira, sendo os processos de reprodução interpretativa e a produção da cultura de pares, ambos já tratados anteriormente nesse trabalho, elementos centrais dessa relação (Bichara & Gomes, 2019).

Se vivemos hoje inseridos em um contexto global digitalizado, seria totalmente incompreensível que as crianças não se apropriassem desses recursos em sua brincadeira (Bichara & Gomes, 2019). Segundo Becker (2017, 2019), ao incorporarem as tecnologias digitais nos episódios de brincadeira, as crianças dão origem a uma brincadeira híbrida *on-line/off-line*, com elementos digitais e analógicos associados e com igual valor hierárquico. Essa autora agrega que, dado o caráter altamente fluido, híbrido e singular das suas experiências lúdicas, conceitos que indicam divisões didáticas como real e virtual, digital e analógico, *on-line* e *off-line* não fazem sentido para as crianças contemporâneas.

As formas de inserção das tecnologias na brincadeira podem ser organizadas em dois tipos de acordo com a função ocupada por estas. De um lado, a tecnologia pode ser utilizada enquanto “coisa”, elementos de brincadeira, artefatos culturais apropriados e ressignificados dentro do grupo de brinquedo. De outro, a tecnologia pode servir de “meio”, atuando como mediadora das interações lúdicas, ou seja, como uma espécie de ponte que possibilita a interação entre pares (Becker, 2019).

Há uma percepção difundida no senso comum de que as crianças entram em um tipo de transe quando conectadas à internet e que dão prioridade aos recursos advindos da internet e das tecnologias, em detrimento de outros (Couto, 2013; Tomaz, 2019). Ao contrário dessa perspectiva, a centralidade das atividades lúdicas segue relacionada aos pares, a importância do

brincar junto (Becker, 2013, 2017). Dessa forma, Becker (2017) compreende as tecnologias como recursos que possibilitam a resistência da brincadeira, pois através dessas é possível manter a rotina lúdica e o contato com seus pares, mesmo em meio às rotinas institucionalizadas que os afastam fisicamente. Em relação à apropriação do YouTube, Tomaz (2019) ressalta que as crianças não estão deixando de brincar ao acessarem a plataforma, mas estão transformando as possibilidades de acesso e os dispositivos móveis em brinquedo.

Por fim, o acesso às mídias digitais e tecnologias abre para crianças diversas possibilidades de se constituir no mundo através de um projeto visível de subjetividade. Se ao longo da modernidade a infância foi reduzida a um tempo para crianças se prepararem para serem alguém no futuro, na contemporaneidade ela é também um momento de ser antes de crescer (Tomaz, 2019). Na relação entre infância, mídia e mercado, a participação infantil ocorre tanto pela produção, quanto pelo consumo infantil (Fantin, 2016).

É crescente a presença das crianças no espaço público da internet, através da disseminação da participação das mesmas em redes sociais e da postagem de vídeos que expõem temáticas do seu cotidiano, com uma visibilidade midiática cada vez maior. No entanto, é necessário admitir que esse espaço para a expressão infantil, sobretudo se disponibiliza às crianças consumidoras, que expressam seus desejos e vontades, deixando de lado as crianças que querem ou necessitam expressar algum tipo de necessidade (Tomaz, 2019). Como traz Fantin (2016), é necessário problematizar os usos de certos artefatos e a perspectiva da produção compartilhada e da imersão nos espaços da cultura digital, não sendo suficiente produzir e compartilhar para pertencer de fato, de forma cidadã, a esse contexto.

### 3 MÉTODO

#### 3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COM CRIANÇAS

Antes de apresentar o caminho metodológico percorrido, é importante ressaltar que esta pesquisa se afina com os pressupostos metodológicos emergentes no campo da sociologia da infância, que reivindicam a produção de conhecimento a partir do diálogo com as próprias crianças. Como indica Becker (2016), a busca por metodologias que garantam a participação infantil constitui-se como uma proposta ético-política que toma as crianças enquanto agentes sociais reflexivos e competentes, sem desconsiderar as especificidades próprias dessa fase da vida.

O intuito de compreender a experiência social das crianças a partir da sua própria perspectiva é relativamente novo no campo científico que se dedica ao estudo da infância (Becker, 2016). Isto porque, apesar de haver uma tradição de investigação sobre as crianças, até o século XX se manteve uma espécie de invisibilidade científica desse grupo, visto que a produção de conhecimento se vinculava apenas aos contextos de socialização, sem considerar a criança enquanto elemento válido no processo, o que se baseava na argumentação das incompetências infantis em termos de racionalidade e maturação (Soares, 2006; Soares, Sarmiento & Tomás, 2005). Dessa invisibilização histórica, derivam resultados de pesquisa enviesados, construídos a partir de um olhar adultocêntrico, com base no qual se formularam políticas e práticas prescritivas dirigidas às crianças (Becker, 2017).

A construção de uma ética de investigação com crianças demanda a consideração dessas como atores ou parceiros do processo investigativo e da infância como objeto de investigação por seu próprio valor, o abandono das concepções ultrapassadas do exercício de poder do adulto sobre a criança e o respeito às crianças como pessoas, restituindo dessa forma a voz e a visibilidade para esse grupo social (Soares, 2006). Conhecer nossas crianças através de ferramentas que efetivamente as incorporem é tomado aqui como essencial não só para a compreensão da sociedade como um todo, mas também como condição necessária para o estabelecimento de ações integradas e efetivas para a infância, potentes em robustecer a garantia dos seus direitos e sua inserção na cidadania (Qvortrup, 2010; Sarmiento, 2003a). Como afirma Alderson (2008), as crianças são a principal fonte de conhecimento em relação aos seus próprios pontos de vista e experiências.

Christensen e Prout (2002) enumeram quatro perspectivas sobre as crianças identificadas nas pesquisas: a criança como objeto, a criança como sujeito, a criança como ator

e a criança como participante e copesquisadora. Essas perspectivas não se organizam em uma progressão, coexistindo lado a lado na pesquisa contemporânea. A criança como objeto, a mais tradicional das perspectivas e ainda bastante comum, negligencia em diferentes níveis o entendimento das crianças como sujeitos sociais, considerando-as a partir dos outros. Ao seu lado, a abordagem da criança como sujeito reconhece a criança como uma pessoa com sua subjetividade, no entanto se orienta por julgamentos em relação às suas capacidades cognitivas e competências sociais. A terceira perspectiva, criança como ator, amplia o entendimento das crianças como sujeitos da pesquisa para considerá-las como atores sociais com suas próprias experiências e entendimentos. Por fim, a perspectiva mais recente integra as crianças como participantes ativos no processo de pesquisa, incorporando o reconhecimento desses atores sociais de forma mais efetiva na produção do conhecimento.

Em relação à participação das crianças na investigação, Soares (2006) identificou três possíveis patamares para o seu estabelecimento: o patamar da mobilização, que identifica um processo iniciado por um adulto, no qual a criança é convidada a participar em uma posição de parceria, com possibilidade de escolhas em relação a sua organização; o patamar da parceria, que identifica um processo em que a implicação da criança se faz desde o início do desenho da investigação, envolvendo crianças e adultos nas tomadas de decisão relativas a todos os aspectos do seu andamento; e o patamar do protagonismo, que identifica um processo que depende em exclusivo da ação da criança, em todas as fases, encarando o adulto como um consultor disponível.

Dessa forma, as metodologias participativas, a partir da presença da criança-parceira no trabalho interpretativo, mobilizam um discurso polifônico, resultante da voz e da ação da criança que acompanham todo o processo (Soares et al., 2005). Este trabalho de desocultação e tradução das vozes das crianças só é possível através da consideração da alteridade da infância, reconhecendo as suas culturas como um modo específico, geracionalmente construído, de interpretar e representar o mundo (Soares, 2006).

Essa orientação metodológica convoca o pesquisador a um duplo desafio, por um lado, à imaginação e criatividade metodológica, para definição de ferramentas adequadas e pertinentes; por outro, à redefinição da sua identidade enquanto investigador, sendo necessário um descentramento do tradicional papel de gerenciamento de todo o processo, para a possibilidade de cogestão do trabalho investigativo com as crianças. Apostar nesse modo de investigação não diz respeito a adoção de técnicas de coleta ou de tratamento, mas a algo que orienta a estratégia de pesquisa, relacionado às concepções epistemológicas, políticas e éticas, com implicações técnicas (Soares et al., 2005).

A mudança de perspectiva no campo teórico a partir da tomada das crianças enquanto atores sociais introduz uma maior complexidade no domínio da investigação, convocando os pesquisadores a fazer frente a uma maior possibilidade de dilemas éticos e responsabilidades (Christensen & Prout, 2002). É necessário considerar a alteridade e a diversidade definidoras da infância enquanto grupo social, com as especificidades que o distinguem de outros grupos e com as múltiplas realidades que o compõem, dependentes de aspectos como idade, gênero, experiência e contexto socioeconômico (Soares, 2006).

### 3.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Tendo em visto os objetivos da pesquisa já expostos, que requerem uma inserção aprofundada na temática em questão, e a escassez de estudos na área, especialmente no que diz respeito ao campo da Psicologia do Desenvolvimento nacional, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa exploratória. Esse tipo de estudo se orienta para a familiarização com fenômenos relativamente desconhecidos, sendo caracterizados por uma maior flexibilidade metodológica e amplitude (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Trata-se de uma proposta de investigação participativa, pautada no entendimento de que uma compreensão aprofundada acerca das práticas das crianças na plataforma YouTube, em especial das apropriações criativas que estas engendram a partir dessa ferramenta tecnológica só se faz possível através da participação das mesmas, e, para além disso, na escolha ética que corrobora com a defesa da produção de conhecimento sobre a criança a partir da parceria com as próprias crianças (Becker, 2017).

Tendo em vista que a investigação participativa com crianças demanda a adoção de recursos metodológicos plurais e criativos e que as opções metodológicas devem estar em permanente diálogo com a diversidade de interações estabelecidas durante a investigação (Soares, 2006; Soares et al., 2005), esta pesquisa foi realizada em duas etapas integradas e com a colaboração sistemática de uma criança-investigadora que participou do processo de construção desse trabalho, desde o planejamento e coleta, até a análise dos dados.

### 3.3 CRIANÇA-INVESTIGADORA

A criança-investigadora foi selecionada por acessibilidade, utilizando como critério o grande engajamento e conhecimento desta acerca da plataforma, bem como a presença atuante

na mesma, como consumidora e produtora de vídeos. Trata-se de Victor<sup>2</sup>, um menino, de 10 anos, residente em Salvador e estudante de escola particular. Em 2017, Victor criou seu canal no YouTube - “Lendo e Relendo”<sup>3</sup>, destinado a falar sobre livros lidos por ele. Atualmente o canal possui 100 inscritos<sup>4</sup> e um total de 31 vídeos publicados.

A participação de Victor na pesquisa ocorreu através de 4 encontros nos quais se buscou integrar a voz do mesmo no processo de planejamento e execução da investigação. Vale ressaltar que, apesar de estar orientada para o estabelecimento de uma participação como chamado por Soares (2006) no patamar da parceria, não foi possível contemplar a presença de Victor efetivamente em todas as decisões e etapas do processo de construção da investigação. De modo semelhante, a opção metodológica pela participação de apenas uma criança-investigadora se relaciona à busca pela adequação entre a viabilidade temporal de produção da pesquisa e o direcionamento para a maior participação infantil possível no trabalho investigativo.

Todos os encontros com Victor ocorreram em sua casa, local de escolha do mesmo e da família, com duração entre 20 e 60 minutos e estão descritos na tabela a seguir:

<i>ENCONTRO</i>	<i>OBJETIVO</i>	<i>BREVE DESCRIÇÃO</i>
<i>ENCONTRO 1</i>	Contato inicial e discussão da proposta de pesquisa	A pesquisadora explicou para Victor suas ideias em relação à pesquisa e proposta metodológica. Em seguida, através de alguns tópicos orientadores, foi proposta uma conversa em torno da utilização do YouTube por Victor (criação do canal, preferências, etc). Por fim, foi solicitado a Victor sugestões em relação à metodologia de pesquisa e sua opinião em relação a pertinência do trabalho.
<i>ENCONTRO 2</i>	Construção do questionário para a Etapa 1	O trabalho foi realizado a partir de um esboço do questionário preparado pela pesquisadora. Todas as questões foram discutidas com Victor, no que diz respeito à linguagem, ao conteúdo e à possibilidade de inclusão e/ou exclusão das mesmas. Foi debatido também o formato em que poderia ser apresentado o questionário e os aspectos considerados

<sup>2</sup> De acordo com a proposta de trabalho, foi dada a Victor, em conjunto e de forma condicionada a autorização dos seus responsáveis, a possibilidade de optar em relação a ocultação ou não de sua identidade. Victor apresentou preferência por ter seu nome e dados reais do seu canal divulgados no trabalho, sendo sua escolha aceita e autorizada pelos pais e respeitada pela pesquisadora.

<sup>3</sup> Link do canal: [https://www.youtube.com/channel/UC6mBDeYtWeVfshJZAO\\_QKw](https://www.youtube.com/channel/UC6mBDeYtWeVfshJZAO_QKw)

<sup>4</sup> Acessado em 07/01/2020.

		importantes por Victor para que ele fosse atrativo para as crianças.
<i>ENCONTRO 3</i>	Revisão do questionário	O questionário formatado pela pesquisadora após a discussão com Victor foi levado para a revisão e aprovação do mesmo.
<i>ENCONTRO 4</i>	Análise dos dados	Após a realização das etapas 1 e 2 e organização dos dados, foram levados para a discussão com Victor alguns achados da pesquisa e possíveis desdobramentos considerados pela pesquisadora.

Figura 1. Quadro descrição dos encontros com a criança-investigadora.

### 3.4 ETAPA 1

#### 3.4.1 Participantes

Participaram dessa etapa 65 crianças, 36 meninos e 29 meninas<sup>5</sup>, com idades entre 7 e 12 anos, estudantes de uma escola pública e uma escola privada da cidade de Salvador<sup>6</sup>. A opção pela escola como campo para realização dessa etapa se relaciona com a oportunidade disponível de contato com um número grande de crianças, já agrupadas pela própria organização do sistema de ensino segundo características comuns (Saramago, 2001). Ademais, a utilização de escolas do sistema público e particular de ensino visou abranger a participação de crianças provenientes de distintos níveis socioeconômicos<sup>7</sup> e condições de escolaridade. A inclusão das crianças nessa etapa da pesquisa teve como critérios o interesse na participação, a autorização prévia dos responsáveis e a idade, respeitando a faixa-etária proposta pelo estudo.

Os convites para participação das crianças na pesquisa foram realizados por turma/ano escolar. Foram convocadas crianças de 1 turma de cada um dos anos escolares do 2º ao 5º ano. Na escola pública, devido ao número maior de estudantes por turma e afim de que fosse possível realizar a pesquisa com todas as crianças autorizadas, não foi incluída a turma do 2º ano. No

<sup>5</sup> O gênero foi autorreferido pelas crianças durante o preenchimento do questionário, questão que será comentada na seção 4.3.

<sup>6</sup> As escolas foram escolhidas por acessibilidade, porém suas localizações foram favoráveis do ponto de vista dos objetivos de diversificação dos níveis socioeconômicos da pesquisa. A escola particular está localizada em um bairro nobre da cidade de Salvador e a pública, apesar de estar situada em um bairro mediano do ponto de vista da condição econômica da região, abrange um público que reside em uma comunidade periférica, atravessada pela violência e condições de pobreza significativas. É importante ressaltar também, que ainda que este não tenha sido abordado diretamente na pesquisa, a escola particular realizou, segundo relato da direção, nesse mesmo ano letivo, um projeto abordando o uso das tecnologias de forma ampliada e em uma perspectiva condizente com as questões propostas nesse trabalho, sem um apelo censurador ou acusatório em relação as suas ameaças.



entanto, acabou havendo grandes diferenças na adesão à pesquisa, resultando em um número de participantes um pouco mais baixo na escola pública.

ESCOLA/ ANO	Pública		Particular	
	Menino	Menina	Menino	Menina
<b>2º ANO</b>	0	0	5	2
<b>3º ANO</b>	9	7	9	4
<b>4º ANO</b>	1	3	2	5
<b>5º ANO</b>	3	6	7	2
<b>TOTAL</b>	13	16	23	13
	<b>29</b>		<b>36</b>	

Figura 2. Quadro número de participantes da etapa 1 por escola, gênero e ano.

### 3.4.2 Procedimento de produção de dados

Nessa etapa foi utilizado como instrumento um questionário, aplicado individualmente através de um tablet. Esse questionário foi criado pela pesquisadora em conjunto com a criança-investigadora e aborda além de dados básicos sociodemográficos, questões abertas e fechadas referentes ao uso de tecnologias, à plataforma YouTube e às práticas das crianças na mesma. Com a utilização do tablet se pretendeu criar um meio investigativo atrativo ao público infantil e consonante com a temática do estudo.

Essa etapa ocorreu dentro das escolas pública e particular nas quais as crianças estudavam. As crianças autorizadas pelos pais a participarem foram chamadas uma por vez para o encontro com a pesquisadora. Após a apresentação da pesquisa, leitura do termo de assentimento e concordância com a participação, cada criança foi convidada a manipular o tablet, registrando suas respostas no questionário. Durante o preenchimento do instrumento, além de auxiliar a criança diante de alguma dúvida em relação ao que estava sendo perguntado e com o processo de leitura/escrita para aquelas que apresentavam dificuldade, a pesquisadora trouxe alguns questionamentos complementares, no sentido de confirmar e ampliar o entendimento sobre o que estava sendo respondido pela criança. Dessa forma, entende-se aqui que o questionário foi também utilizado como um mediador para o diálogo com as crianças, não estando a coleta limitada às respostas registradas no mesmo. Foi realizado registro em áudio de todos os momentos de aplicação do questionário com o auxílio de um gravador de voz.

O tempo médio de aplicação do questionário foi de 14 minutos, porém esse valor foi muito variável, tendo sido o tempo mínimo 8'21'' e o máximo 26'9''. Essa variação derivou do ritmo de leitura/escrita de cada criança e também da disponibilidade para participação

através da fala. Algumas crianças deram preferência à participação oral e outras focalizaram no preenchimento do questionário. Essas formas de participação foram respeitadas pela pesquisadora, que procurou observar as preferências e eventuais dificuldades das mesmas no intuito de facilitar ao máximo sua possibilidade de expressão e participação de forma autônoma.

Todas as crianças convidadas quiseram participar do estudo e permaneceram durante todo o período de aplicação. Nenhuma criança manifestou incômodo durante a aplicação do questionário e o diálogo com a pesquisadora. Todas as crianças responderam de forma positiva à pergunta “Você gostou de participar da pesquisa?”. Após o término de preenchimento do questionário, foi ofertado espaço para que as crianças falassem sobre suas opiniões em relação à pesquisa, sugestões de perguntas que poderiam ter sido feitas e outras questões que julgassem importantes.

### 3.5 ETAPA 2

#### 3.5.1 Participantes

Os participantes dessa etapa, com apenas uma exceção<sup>8</sup>, foram selecionados do universo das crianças que estiveram na primeira etapa do estudo. Como critério de inclusão, foi utilizado o expressivo interesse no YouTube e o relato de atuação como produtora de conteúdo para essa plataforma. Destaca-se aqui, que o enquadre da criança como produtora de conteúdo não se relaciona, nessa pesquisa, com a popularidade da mesma, em termos de seguidores e visualizações, nem com o número efetivo de vídeos já produzidos. Mais do que isso, orienta-se pela afinidade da criança com esse campo e a auto identificação da mesma em relação a sua atividade produtiva.

Participaram dessa etapa 8 crianças entre 7 e 11 anos, 3 meninos e 5 meninas, caracterizados na Figura 3.

---

<sup>8</sup> Dani foi a exceção, agregada ao estudo por estar presente no momento da pesquisa junto com sua irmã, Keli, tendo demonstrado interesse e com a autorização dos seus pais. Apesar de não ter sido abordada na primeira etapa, Dani frequenta a escola particular do estudo e não participou inicialmente devido ao fato de estar cursando o 1º ano, escolaridade não incluída no primeiro momento da pesquisa.

<b>NOME PESQUISA</b>	<b>IDADE</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>ANO</b>
<b>LÊO</b>	8	Menino	Particular	3º
<b>KONDZILLA*</b>	11	Menino	Particular	5º
<b>KELI</b>	9	Menina	Particular	3º
<b>DANI</b>	7	Menina	Particular	1º
<b>JULIANA</b>	10	Menina	Pública	5º
<b>ISADORA</b>	10	Menina	Pública	5º
<b>DAVI</b>	9	Menino	Pública	3º
<b>MONICA</b>	10	Menina	Pública	4º

Figura 3. Quadro dos participantes da etapa 2.

### 3.5.2 Procedimento de produção dos dados

Essa etapa se destinou a um aprofundamento dos aspectos levantados na etapa anterior, em especial no que diz respeito à produção de vídeos pelas crianças. Nela foram realizadas entrevistas-conversas individuais ou em duplas (Saramago, 2001; Soares, Sarmento & Tomás, 2005), seguidas de observação participante (Barra & Sarmento, 2006) das crianças em atividade relacionada ao YouTube – navegação na plataforma ou gravação de vídeos. A participação individual ou em dupla decorreu da conveniência e disponibilidade dos participantes.

Inicialmente, estavam programadas apenas coletas individuais, em especial visando uma adequação da proposta metodológica às limitações temporais da pesquisa empreendida. Como traz Neto (2002), o contato com o campo leva à formulação dos caminhos de pesquisa. Situação não prevista, a presença da irmã de Keli no momento da coleta, levou à inclusão da mesma como participante da pesquisa e à abertura para a possibilidade de execução dessa etapa da coleta em duplas. É importante destacar que todos os participantes que foram abordados em duplas possuíam algum tipo de relacionamento anterior à pesquisa – Keli e Dani são irmãs, Juliana e Isadora são amigas e estudam na mesma classe, Davi e Mônica são primos.

Foi realizado contato com todos os pais através de ligação telefônica explicando a segunda etapa da pesquisa e, após à receptividade inicial a proposta, foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido referente a essa etapa aos mesmos. Nesse segundo momento, a proposta era que o contato com as crianças não mais fosse feito necessariamente dentro do espaço escolar. No entanto, a pesquisadora deixou a cargo dos pais, orientando para que a escolha fosse feita em conjunto com as crianças, a determinação do local da realização da coleta, prezando pela garantia da acessibilidade e preservando as condições de familiaridade e bem-estar, essenciais para a realização da pesquisa (Saramago, 2001).

As informações referentes às situações de coleta estão dispostas na Figura 4:

<b>Criança(s) Participante(s)</b>	<b>Local</b>	<b>Duração aproximada</b>
<b>Léo</b>	Playground do prédio	35'
<b>Kondzilla</b>	Sala do seu apartamento	32'
<b>Keli e Dani</b>	Playground do prédio	30'
<b>Juliana e Isadora</b>	Sala pedagógica da escola. Estrutura um pouco diferente da sala de aula, mais espaçoso.	46'
<b>Davi e Mônica</b>	No quarto de Davi em sua casa.	30'

Figura 4. Quadro informações da coleta etapa 2.

Após explicação sobre os objetivos dessa etapa da pesquisa e assentimento da participação por parte das crianças, a pesquisadora apresentou para as mesmas a sua proposta para o encontro. As crianças puderam escolher se gostariam de realizar primeiro a entrevista-conversa ou as atividades propostas para a observação-participante.

O roteiro temático para a entrevista-conversa levou em conta os dados obtidos durante o primeiro momento da pesquisa, bem como a análise preliminar destes. A entrevista-conversa é uma estratégia intensiva de coleta de dados com crianças, que se diferencia da entrevista não estruturada pela sua orientação através de grandes blocos temáticos, com pontos de comunicabilidade que permitem seu seguimento pertinente e lógico (Saramago, 2001). A utilização da entrevista no âmbito de uma investigação participativa preza pela possibilidade de a criança influenciar em seu formato, orientação e duração (Soares, Sarmiento e Tomás, 2005). Dessa forma, o diálogo com as crianças não obedeceu a uma mesma ordem e nem esteve limitado a abordar necessariamente pontos idênticos, já que houve uma grande abertura para as questões trazidas pelos participantes e para os tópicos em relação ao qual apresentaram maior interesse. Como o trazido por Saramago (2001), é necessária muita atenção aos sinais emitidos pela criança durante a entrevista, sendo muito importante que esta proceda de modo divertido, descontraído e agradável.

Para a observação participante foram disponibilizados um tablet conectado à internet e a câmera de um smartphone. A pesquisadora expôs as duas propostas de atividades pensadas para compor esse momento – navegação na plataforma YouTube e produção de vídeo, ficando a critério da(s) criança(s) a realização ou não das mesmas. Léo e Kondzilla optaram apenas pela

navegação no Youtube. As crianças que estavam em duplas priorizaram a produção de vídeo e acabaram não realizando a navegação no YouTube devido ao tempo já extenso do encontro.

Para o registro dos dados foi utilizado gravador de áudio e anotações em diário de campo após o término dos encontros. Os vídeos gravados durante o encontro foram armazenados para posterior descrição e, a fim de atender à solicitação das crianças de guardá-los, enviado para os seus responsáveis, procedimento que ficou acordado com os mesmos durante o encontro.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para iniciar a organização dos dados, todos os registros em áudio foram transcritos na íntegra e as respostas nos questionários foram transpostas para um banco de dados. À princípio as falas das crianças na primeira fase da pesquisa foram organizadas de acordo com as perguntas do questionário a que estavam relacionadas. As respostas das questões fechadas foram agrupadas e geraram percentuais comparativos entre os dois grupos e em relação ao gênero. Os dados qualitativos provenientes das questões abertas do questionário, bem como das transcrições dos diálogos com as crianças na primeira e na segunda etapa, passaram por leitura exhaustiva e repetitiva dos materiais, resultando na identificação dos aspectos relevantes presentes e na elaboração de categorias para análise, de forma coerente com os distintos tópicos tratados.

A análise de dados transcorreu a partir de uma perspectiva qualitativa (Minayo, 2002). Dessa forma, a ênfase está no caráter construtivo interpretativo do conhecimento, compreendendo este como uma produção e não com uma apropriação linear de uma realidade independente que se apresenta (González Rey, 2005). O processo de análise contou com o auxílio da criança-investigadora, assegurando a presença de duas lentes interpretativas e complementares do fenômeno (Becker, 2017), dessa forma buscou-se uma minimização dos efeitos do olhar adultocêntrico sobre o fenômeno investigado e a presença ativa da criança como coconstrutora em todas as fases da pesquisa.

O desenho metodológico permitiu uma triangulação dos dados, contando com registros quantitativos e qualitativos e com diferentes etapas e instrumentos metodológicos, que se complementaram e contribuíram para uma visão mais ampla sobre a temática investigada. Em relação ao uso conjugado de dados quantitativos e qualitativos, distante de qualquer dicotomia, admite-se que esses não se opõem, mas se complementam e sendo o diálogo entre essas perspectivas produtivo para a geração de conhecimento (Minayo, 2002).

### 3.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A execução dessa pesquisa se deu de forma atenta e respeitosa aos princípios éticos e alteridade das crianças como sujeitos de pesquisa. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFBA e aprovada através do CAAE 14282219.3.0000.5686.

A concordância na participação foi realizada através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, destinado aos responsáveis das crianças e de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido destinado às crianças participantes, bem como à criança-investigadora. As crianças apenas tiveram contato com a pesquisadora após a autorização dos pais. Foi assegurado o sigilo das crianças participantes, através da ocultação das suas identidades. Os nomes apresentados ao longo da pesquisa são todos fictícios, escolhidos pelas próprias crianças durante o processo de coleta de dados ou pela pesquisadora em casos específicos<sup>9</sup>. A única exceção para a ocultação da identidade está na criança-investigadora, por se tratar de um modo distinto de atuação na pesquisa e pela escolha da própria criança, bem como autorização dos responsáveis. Vale registrar que, durante todo o processo, as crianças tiveram assegurada a possibilidade de interromper sua participação e autonomia em relação a esta, sem desconfortos derivados da sua escolha.

---

<sup>9</sup> A opção pela escolha dos nomes fictícios pela própria criança se deu após a entrada no campo e primeira aplicação dos questionários. Dessa forma, os nomes dessas crianças foram escolhidos pela pesquisadora, baseada nas respostas das crianças durante a pesquisa.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa foram divididos em três seções distintas. A primeira irá tratar principalmente dos dados provenientes da etapa 1 da pesquisa, a segunda se aprofunda na temática da produção de vídeos pelas crianças especialmente a partir dos dados da etapa 2 e a terceira está voltada para discutir brevemente alguns aspectos levantados em relação ao trabalho com a criança-investigadora. Cabe destacar que os títulos das seções foram todos retirados de falas de Victor durante o processo de construção da pesquisa.

### 4.1 “VARIA MUITO DE UMA PESSOA PARA A OUTRA”: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS INFANTIS NO YOUTUBE

Esta seção apresenta e discute os dados provenientes principalmente da primeira etapa do estudo. É importante destacar que as comparações que serão feitas entre os grupos de participantes por meio de dados numéricos e percentuais não pretende ser determinista, sendo um meio, em conjunto com os dados qualitativos oriundos do diálogo com as crianças, de gerar reflexões acerca do objeto de estudo, que poderão ser melhor exploradas em futuras pesquisas.

#### 4.1.1 “Brincar ou mexer?”: uso de tecnologias e da internet

Em relação ao uso lúdico de dispositivos tecnológicos, os questionários da primeira etapa apontaram para um claro predomínio do celular, seguido do tablet e do videogame. É importante referir que nessa questão as opções foram dadas às crianças, que podiam assinalar mais de um dispositivo, de acordo com seu uso. A Figura 5 mostra o número de vezes em que cada tecnologia foi selecionada:

<b>VOCÊ COSTUMA BRINCAR COM ALGUM DESSES OBJETOS?</b>					
	<b>CELULAR</b>	<b>VIDEOGAME</b>	<b>TABLET</b>	<b>NOTEBOOK</b>	<b>COMPUTADOR</b>
<b>ESCOLA PÚBLICA</b>	28	11	8	4	4
<b>ESCOLA PARTICULAR</b>	32	19	20	8	9
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>12</b>	<b>13</b>

Figura 5. Quadro tecnologias utilizadas pelas crianças.

O predomínio do uso celular é condizente com os dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil (CGI.br., 2019), na qual o celular aparece como o principal meio que jovens (9 a 17 anos) utilizam para acessar a internet, com uma taxa contundente de 93%.

Esse resultado também se relaciona com os estudos de Becker (2017) e Santos (2018) que apontam o celular como dispositivo mais utilizado para fins lúdicos pelas crianças

investigadas. Como trazem Martineli e Moína (2009) a apropriação que as crianças fazem do celular difere daquela predominante no mundo adulto, no qual o mesmo ocupa a posição de um meio de comunicação, ainda que seu uso seja bastante diversificado. As crianças utilizam o celular para fazer uso de funções como jogos, fotos e vídeos, nas quais o aspecto comunicacional também aparece, mas ocupa um segundo plano diante das possibilidades lúdicas encontradas.

A Figura 6 mostra o percentual de cada dispositivo na escola pública e particular, clarificando as diferenças encontradas entre esses dois grupos:

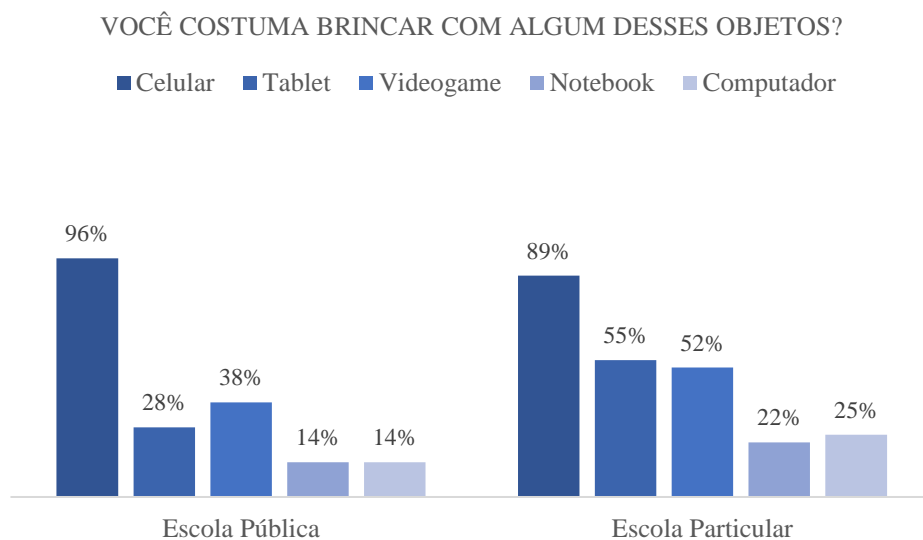


Figura 6. Gráfico comparativo das tecnologias utilizadas entre as escolas.

As crianças das escolas particulares têm acesso e utilizam uma maior variedade de dispositivos, enquanto na escola pública as respostas estão mais restritas, com o predomínio do celular sendo ainda maior. Crianças com diferentes condições socioeconômicas apresentam condições desiguais em relação ao acesso às tecnologias, gerando assimetrias de oportunidades de utilização e de desenvolvimento de competências (Doretto & Ponte, 2015).

Como trazido na introdução desse trabalho, os telefones celulares têm potencial de diminuir a exclusão digital, oferecendo uma maior possibilidade de acesso, ao mesmo tempo podem contribuir para produção de novas desigualdades em termos de padrões e habilidades de uso (Mascheroni, 2015). As falas a seguir, de duas crianças durante o preenchimento do questionário, ilustram essa questão:

*Tadeu (Escola Pública, 10 anos, menino) - Algumas vezes celular... é de vez em quando, mas eu não tenho quase nada... tablet eu não tenho, notebook eu não tenho, computador mais ou menos eu tinha, mas tá quebrado...*



*Diamante (Escola Pública, 9 anos, menino) - ...Vídeo game eu não tenho, porque é muito caro, minha mãe não... um tablet eu já tinha, eu tinha antes, só que grudou o chiclete aí eu, aí como eu fui idiota fui lavar...*

Na sua análise em relação a esses dados, Victor se referiu ao celular como “basicamente um *minitablet*”, rapidamente ocupando-se de justificar que seu uso por crianças não poderia ser classificado como inapropriado:

*Assim, pode brincar com o celular do pai, pode ter o celular e não ter número de telefone, pode não ter internet móvel... o celular é basicamente um minitablet... ele só passa, pode passar a ser considerado inapropriado se os pais não tiverem controle, a partir do momento que você entrega um chip com um número de telefone pra criança...*

Ao ser questionado em relação à preferência das crianças pelo celular, Victor aponta justamente para a maior facilidade de acesso ao mesmo. Em suas palavras:

*É porque geralmente é mais fácil de ter, porque tipo, celular, acaba brincando no dos pais, porque as vezes não tem videogame em casa, só tem a tv, as vezes para jogar alguma coisa acaba pedindo o celular dos pais... acaba tendo um celular antigo dos pais que ficou pra eles quando os pais trocaram... notebook e computador é algo mais difícil... notebook e computador é só aqueles amigos riquinhos, que quer se exibir... eu economizei um ano inteiro, mesmo assim meu computador é uma porcaria, não abre nem um YouTube direito sem travar.*

Desse modo, a análise de Victor destaca questões que se relacionam à possibilidade de acesso, em especial a financeira. A disponibilidade de modelos com um custo mais reduzido e a pluralidade de usos do celular, que permitem acesso a recursos midiáticos e de comunicação, estão entre os fatores que podem explicar o avanço do seu uso por crianças e adolescentes. Embora o dispositivo exerça um papel importante em termos da ampliação do acesso à internet, é necessário refletir sobre a qualidade e a frequência dessa conexão e sua repercussão em termos de aproveitamento das oportunidades do universo conectado (CGI.br., 2019).

Para fechar esse tópico, trago duas questões trazidas pelas crianças durante o preenchimento do questionário que provocaram reflexões do ponto de vista metodológico e teórico. A primeira diz respeito à menção de algumas crianças à televisão, dispositivo que estava ausente no questionário.

*Davi (Escola Pública, 9 anos, menino) - Uhum... e a TV também porque minha minha televisão é de YouTube, aí eu gosto de assistir muito*

*Haru (Escola Pública, 9 anos, menino) - É na televisão porque tem YouTube na minha televisão*

*João (Escola Pública, 9 anos, menino) - Tem dia que é na televisão, tem dia que é no celular...*

Considera-se aqui que a não inclusão da televisão entre as opções do questionário representa um erro que ilustra uma diferença geracional relacionada às tecnologias, um exemplo, mesmo sem um impacto profundo para a construção dessa pesquisa, das lacunas e vieses que podem ser gerados por uma metodologia construída a partir de uma perspectiva adulta, ainda que, nesse caso, a pesquisa conte com o auxílio de uma criança investigadora que não apontou essa ausência no questionário.

Essa questão se torna ainda mais evidente se pensada em relação ao objeto de pesquisa proposto, juntamente centrado na plataforma YouTube, acessada comumente por meio da Televisão. Com o advento da *Smart TV*, a televisão passou a ser um aparelho híbrido, que permite a conexão com a internet, disponibilizando uma diversidade de conteúdos e acessos a aplicativos. A utilização da televisão para acesso à Internet tem aumentando de forma expressiva, dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil (CGI.br., 2019), apontam que 32% dos jovens brasileiros utilizam a televisão para conectar-se à rede.

Talvez a próxima questão possa acrescentar ao possível engano apontado acima. Durante a construção do instrumento, a escolha pela forma de questionar às crianças em relação aos dispositivos tecnológicos usados se mostrou bastante complexa. A direção tomada foi a utilização do verbo “brincar”, que não parecia ideal por talvez restringir outros usos lúdicos das tecnologias. Essa questão se destacou especialmente por parecer algo contraditória ao fato de ser uma pesquisa centrada em uma plataforma que, pelo menos de forma direta, não se constitui um espaço/objeto para brincar. A pergunta que utilizo para nomear esse tópico – “É brincar ou mexer?” foi trazida por uma das crianças participantes (Kim Quel, escola pública, 8 anos, menina) e ilustra de algum modo essa questão, pertinente diante da diversidade de usos lúdicos das tecnologias digitais.

Em relação ao uso da internet pelas crianças, o primeiro dado importante para ser apontado se refere ao fato de, das 65 crianças participantes da primeira etapa, apenas 3 terem respondido que não utilizavam a internet no instrumento. Essas 3 crianças são estudantes de escola pública, uma delas não justificou sua resposta e as outras duas referiram dificuldade no acesso à internet, como pode ser visto nas frases das mesmas abaixo:

*Diego (Escola Pública, 11 anos, menino) - Não, eu não tenho internet. Minha mãe as vezes bota crédito no meu celular. Aí eu vou e aproveito.*

*Goku Utra (Escola Pública, 9 anos, menino) - Na minha casa eu não tenho internet, mas do meu primo, na casa do meu primo tem, mas eu vou dizer não porque eu não tenho internet em casa...*

Mais uma vez emerge das respostas das crianças a questão da desigualdade no acesso. Em pesquisa nacional, 17% dos jovens da “classe social DE” disseram não acessar a internet por não possuírem internet em casa, categoria que é praticamente inexistente nas classes mais favorecidas. Essa desigualdade também pode ser observada em relação às regiões, visto que norte e nordeste apresentam os maiores índices (16% e 14% respectivamente) em relação a essa resposta (CGI.br., 2019). Todavia, é importante destacar que há uma evolução em termos de conectividade, o que pode ser observado por exemplo na diferença em relação ao percentual de jovens da classe DE que utilizam conexão WIFI no telefone celular que em 2014 era de apenas 50% (CGI.br., 2015) e em 2018 passou a ser 81% (CGI.br., 2019).

Não estando apenas presente nesse tópico, os resultados dessa pesquisa apontam, de modo semelhante ao trazido por Fraga et al. (2019), que, no que se refere à circulação no universo tecnológico e online, as crianças estudantes da rede pública compartilham de realidades próximas às de crianças da rede particular. Ao mesmo tempo, marcas das discrepâncias em torno das possibilidades de uso, assistência e participação, também compõem esses achados. Como Oliveira et al. (2019) chamam atenção, é preciso refletir acerca das desigualdades e da exclusão digital, principalmente se tratando de crianças e adolescentes que já nasceram na presença da dimensão on-line e que efetivamente já deveriam fazer parte dela.

No que diz respeito às atividades realizadas na internet, as respostas das crianças nos questionários foram agrupadas em 5 categorias: Jogar<sup>10</sup>, Assistir<sup>11</sup>, Usar o Youtube<sup>12</sup>, Aprender/Pesquisar<sup>13</sup>, Interagir<sup>14</sup> e Outras<sup>15</sup>. É importante destacar que por vezes as crianças citavam mais de uma atividade, que poderia ser incluída em categorias distintas. A categoria “Usar o Youtube” incluiu todas as respostas que fizeram uma menção direta à plataforma ou a canais pertencentes à mesma.

---

<sup>10</sup> Respostas como: “Jogar”, “Brinco nos jogos”, “Minecraft”

<sup>11</sup> Respostas como: “Assistir vídeo”, “Ver vídeos”, “Assistir vídeo engraçado”

<sup>12</sup> Respostas como: “Assistir a vídeos no YouTube”, “Assistir YouTube”, “Palominha Gamer” (canal)

<sup>13</sup> Respostas como: “Pesquisar coisas”, “Ver vídeo-aula”

<sup>14</sup> Respostas como: “Mandar mensagem”, “Falar com meus amigos”

<sup>15</sup> Algumas respostas que não puderam ser agrupadas nas categorias formadas, como: “Comprar coisas pela internet” “Ouvir música”, “Baixar apps”

	<i>JOGAR</i>	<i>ASSISTIR</i>	<i>USAR O YOUTUBE</i>	<i>APRENDER/ PESQUISAR</i>	<i>INTERAGIR</i>	<i>OUTRAS</i>
<i>ESCOLA PÚBLICA</i>	9	15	5	2	0	2
<i>ESCOLA PARTICULAR</i>	22	17	9	7	4	6
<b><i>TOTAL</i></b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>8</b>

Figura 7. Quadro atividades realizadas na internet.

Dessa forma, observa-se que no grupo de crianças investigado, há um predomínio das atividades da categoria “jogar” e “assistir” que obtiveram resultados próximos. No entanto, se somados os valores da categoria “assistir” e “usar o YouTube”, temos um total de 46 crianças<sup>16</sup> que utilizam a internet para acessar conteúdos de vídeos, atividade que, pelo que esteve presente no próprio discurso das crianças participantes, é mais comumente realizada no YouTube, em alguns momentos aparecendo também a menção ao aplicativo Netflix.

Esse resultado é condizente com pesquisas anteriores que investigaram o uso da internet por crianças e encontraram o YouTube entre os sites preferidos por esse público (Bieging, 2012; Blackwell et al., 2014). Dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil de 2018 revelam aumento na proporção de crianças e adolescentes que usam a internet para ver vídeos, programas, filmes ou séries e ouvir músicas on-line, passando a ser o grupo de atividades mais realizadas pelos jovens usuários de internet no Brasil (CGI.br., 2019).

A Figura 8 apresenta um gráfico comparativo dos percentuais das categorias de atividades na escola pública e particular.

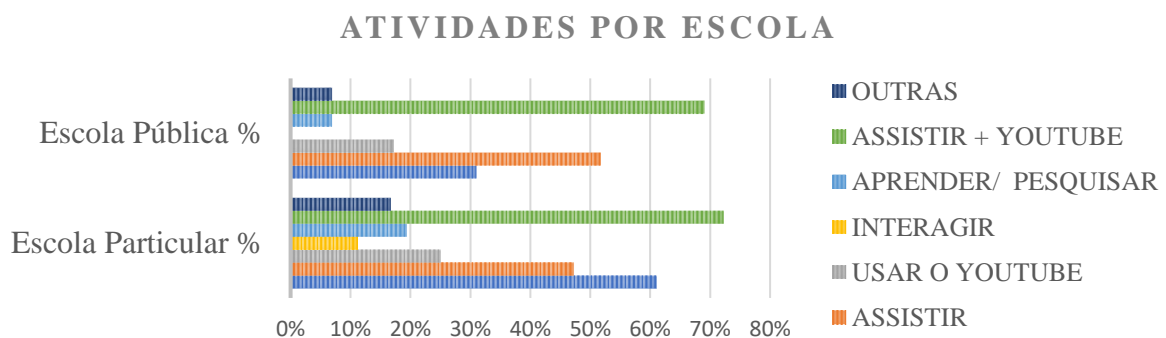


Figura 8. Gráfico comparativo das atividades realizadas na internet por escola.

<sup>16</sup> Destaca-se aqui que não houve aparecimento simultâneo das duas categorias na resposta das crianças o que significa que não há uma dupla contagem dessas respostas.

Uma diferença que se destaca como relevante diz respeito a uma menor menção a jogos entre as crianças de rede pública. Sem a pretensão de alcançar uma explicação determinante, cabe refletir, a que estaria relacionada essa menor frequência de jogos entre as atividades realizadas pelas crianças da escola pública? A existência de jogos que consomem muitos dados da internet ou que envolvem algum tipo de custo pode ser uma explicação possível, porém essa questão precisaria ser investigada de forma mais específica, o que não é o foco dessa pesquisa.

Outro aspecto que merece ser mencionado foi o fato de as crianças da rede particular terem citado mais atividades simultaneamente, levando à contabilização em distintas categorias e à observação de uma maior variabilidade de utilização da internet para esse grupo.

#### 4.1.2 YouTube: uma unanimidade super diversificada

A pergunta “Você conhece o YouTube?” foi respondida afirmativamente por todas as crianças participantes do estudo. Esse resultado também transpareceu nos comentários de algumas crianças, que apresentavam uma certa zombaria diante de uma pergunta que para elas parecia óbvia:

*Keli (Particular, 9 anos, menina) - Você conhece o YouTube? (pausa) quem não conhece?*

*Juggermalt (Particular, 9 anos, menino) - Como é que uma pessoa não vai conhecer o YouTube?*

*Tadeu (Pública, 10 anos, menino) - Sim..., mas quem não conhece...*

*Pesquisadora – Todo mundo conhece o YouTube?*

*Tadeu - Todo mundo, só quem não tem aparelho...*

*Mônica (Pública, 10 anos, menina) – Claro que sim!*

De certa forma essa resposta positiva já era esperada desde o momento da apresentação da pesquisa às crianças, na qual nenhuma apresentou dúvida em relação ao objeto do estudo. Mais além, esse achado apenas reflete a posição desse site como um dos mais usados do mundo e do Brasil e sua grande inserção no universo infantil, dados já conhecidos e que, inclusive, serviram como base para justificar a execução dessa pesquisa (Burgess & Green, 2009; Corrêa, 2016; Lange, 2014; Marôpo et al., 2017; Tomaz, 2019).

Com relação à frequência de uso, as crianças podiam optar entre as respostas “pouco”, “médio” ou “muito” que estavam acompanhadas de representações gráficas, simbolizando a variação desta. Apenas uma criança assinalou duas alternativas simultaneamente, gerando a resposta “médio e muito”. As frequências das respostas para o total de crianças e para cada escola investigada estão representadas na Figura 9.

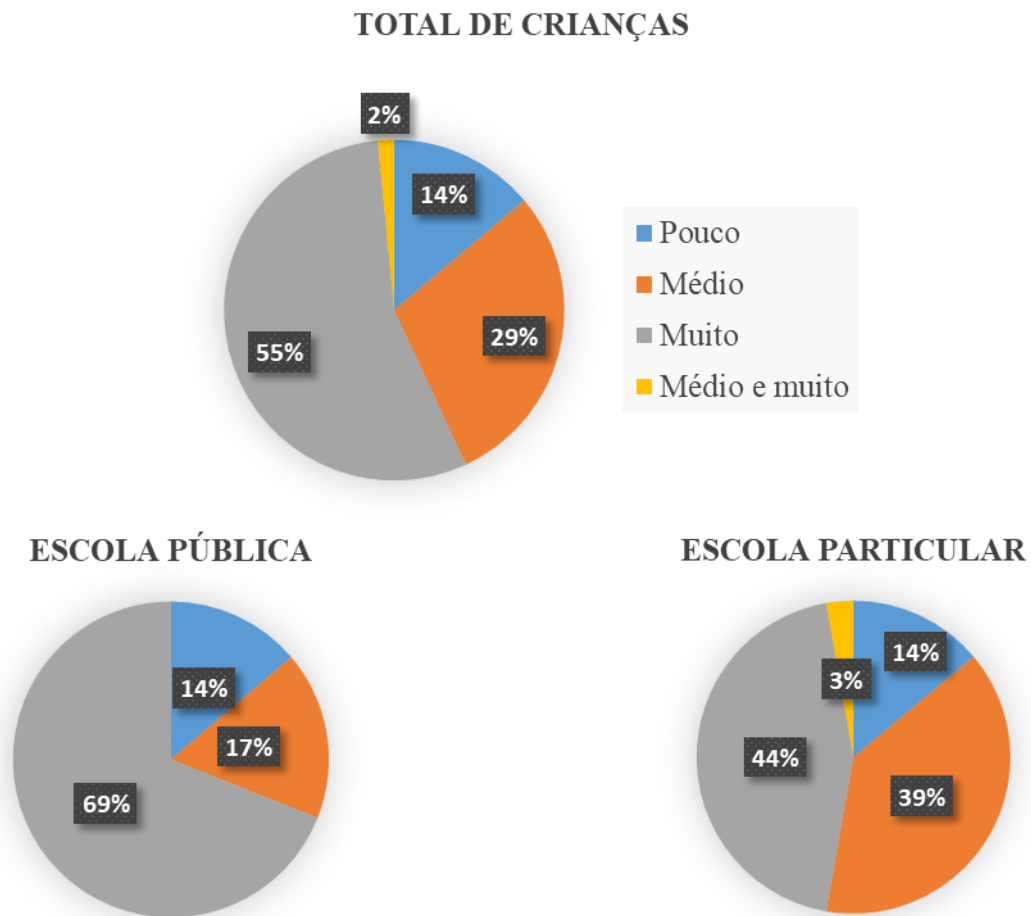


Figura 9. Gráficos de frequência de uso do YouTube.

Como o indicado na Figura 9, mais de 50% das crianças investigadas referiram utilizar muito a plataforma. É importante destacar que nenhuma criança mencionou não fazer uso do YouTube, agregando a unanimidade em relação ao conhecimento da plataforma, o fato de todas as crianças, em frequências variadas, inserirem essa atividade em seu cotidiano. Evidentemente, pelo próprio formato da pergunta, não é possível inferir frequências determinadas de uso, sendo, porém, possível captar a avaliação que as próprias crianças fazem da presença do YouTube em suas rotinas. Esses percentuais podem ser melhor compreendidos em conjunto com as falas das crianças durante o preenchimento do questionário. As crianças que afirmaram utilizar muito a plataforma fizeram comentários como:

*Ginga (Particular, 9 anos, menino) – Muito, muito, muito! Assisto todo dia...*

*GachaLife (Particular, 10 anos, menina) - Muito! Praticamente só uso ele.*

*Marina (Particular, 7 anos, menina) - Até de noite! Eu uso até pra comer!*

*Eloa (Pública, 9 anos, menina) - Tem vezes que eu tô no meu quarto que minha mãe me chama eu nem fico ouvindo, eu nem ouço, porque eu fico no YouTube...*

*Lorena (Pública, 9 anos, menina) - Eu fico o dia inteiro...*

*Goku utra (Pública, 9 anos, menino) - Muito! Já chego no trabalho da minha mãe já vou logo trocando minha roupa e vou logo pro meu YouTube!*

*Pesquisadora – Então o trabalho de sua mãe tem internet também?*

*Goku utra - É, tem internet! ainda bem, me salvei!*

A fala de Goku Utra contribui para pensarmos o uso das tecnologias e, mais especificamente, o YouTube, como uma alternativa diante de contextos pouco favoráveis a outros tipos de práticas. Por meio da plataforma, as crianças se divertem, apartando-se temporariamente do seu cotidiano, o que caracteriza o envolvimento em uma experiência lúdica (Huizinga, 2000; Tomaz, 2019). Tomando emprestada a palavra empregada por Goku, estar conectado por meio dispositivos móveis pode ser uma forma de a criança se “salvar” de rotinas e espaços limitadores à ludicidade.

Em relação ao grupo das crianças da escola pública, esse percentual é ainda maior. Este dado aponta para uma posição de relevância ocupada por essa plataforma no cotidiano de crianças estudantes de escola pública. Sem pretensão de esgotar o tema, de acordo com os dados da própria pesquisa, este resultado pode estar relacionado à menor variabilidade de atividades realizadas na internet apontadas no tópico anterior. Por outro lado, é possível refletir também sobre uma menor vigilância do uso das tecnologias por pais de famílias menos favorecidas economicamente (Almeida et al., 2015), que poderia contribuir para um uso mais frequente da plataforma.

Os comentários das crianças que selecionaram as frequências “pouco” e “médio” foram agrupados em duas categorias: “regulação dos pais” e “outras atividades”. A frequência dessas categorias não se constitui como um aspecto central, especialmente porque nem todas as crianças falaram sobre o assunto, porém, é importante explicitar que a categoria “outras atividades” apareceu mais vezes no discurso das crianças como o aspecto regulador da utilização da plataforma. As crianças que trouxeram a regulação dos pais destacaram a relação com as tarefas escolares e a limitação de momentos para o uso, como exemplificado a seguir:

*Alice (Particular, 10 anos, menina) - É... porque em semana de prova minha mãe e meu pai não deixam eu ficar no celular, jogar... ficar no computador...*

*Área\_secreta (Particular, 10 anos, menino) - É porque eu uso apenas quando eu tô no fim de semana. E como o fim de semana é curto eu assisto pouco. Mas na maioria do tempo eu assisto. Porque eu não posso usar o celular durante a semana.*

*Tadeu (Pública, 10 anos, menino) - Duas horas, final de semana ela deixa duas, dia de semana ela deixa uma, até algumas vezes meia hora, por causa que tem que estudar...*

*Maria (Pública, 8 anos, menina) - É porque minha mãe... bem... minha mãe deixa eu usar YouTube só finais de semana e dias de sexta-feira de tarde, porque eu já tô no terceiro ano, aí ela quer que eu estude mais pra... tirar notas boas e eu tô fazendo a coisa que ela tá pedindo...*

Já a categoria outras atividades, chama atenção para a distribuição do tempo e a subordinação da utilização do YouTube em relação a outras atividades de lazer, em especial o brincar.

*GamesBr (Particular, 10 anos, menino) - Então, eu leio muitos livros... eu não sou que nem aquelas crianças que passa o dia faz atividade e pronto, começa a jogar. Eu jogo um pouco, assisto youtube e leio.*

*Keli (Particular, 9 anos, menina) - Você usa o youtube, pouco, médio, muito... médio. Eu não uso muito, eu fico fazendo mais artesanato.*

*Valéria (Particular, 9 anos, menina) - É... eu acho porque nos finais de semana eu gosto mais de ficar brincando ou então desenhando...*

*Bruninho Fc (Particular, 7 anos, menino) - Eu uso quando eu termino de jogar minecraft...*

Como traz Couto (2013), é equivocada a ideia de que as crianças estão fixadas nas tecnologias e não sabem mais brincar. As falas das crianças investigadas, ao contrário, mostram as possibilidades de escolha e criatividade infantil, inclusive através da expressão de preferências particularizadas em relação ao uso do seu tempo livre. Nesse sentido, o diálogo com Minguado (Particular, 9 anos, menino), é emblemático para essa reflexão:

*Minguado - É... tipo, eu tô assistindo meu vídeo favorito, uma live que o youtuber tá fazendo, o vídeo ao vivo, com todo mundo... se alguém chegar pra mim e falar - “Vamo jogar bola?”, eu vou embora, eu vou jogar bola.*

*Pesquisadora – Você prefere jogar bola?*

*Minguado - Prefiro jogar bola! É mais divertido, né? Interagir com as pessoas, não ficar na internet assistindo vídeo no youtube, nada a ver... Com gente que eu não conheço...*

Distante da criança propagada no discurso condenatório ao uso das tecnologias, que seria tomada por uma espécie de transe no contato com estes dispositivos (Tomaz, 2019), minguado transita para o domínio off-line, destacando ainda sua preferência pelo brincar junto, quando esta possibilidade está disponível. Demonstrando assim, que a abrangência da oferta e do uso das tecnologias pelas crianças não está obrigatoriamente relacionada a uma hierarquia ou preferência por artefatos tecnológicos em detrimento daqueles tradicionais, analógicos (Becker, 2019).



Outro aspecto trazido pela fala das crianças que merece ser mencionado, foi a variação em relação ao uso do YouTube, atrelada a mudanças nas suas preferências pessoais e a disponibilidade de novo recurso lúdico.

*Roberto Carlos (Particular, 9 anos, menino) - Pouco. Antes eu usava bastante, mas agora eu uso pouco. Eu desintressei um pouco.*

*Minguado (Particular, 9 anos, menino) - É antes do videogame ou depois?? Antes do videogame eu usava muito... aí minha mãe foi abaixando por causa da minha visão, aí médio. Ai depois, agora do videogame eu uso pouco.*

Essas mudanças em relação à utilização da plataforma também emergiram em relação a outros tópicos da investigação e voltarão a ser abordadas.

Em relação aos canais preferidos pelas crianças na plataforma, suas respostas foram bastante diversas, resultando num total de 108 canais citados. Vale ressaltar que cada criança era convidada a indicar 3 canais de sua preferência, mas algumas indicaram apenas 1 ou 2 canais. Outro aspecto importante é que alguns nomes que foram citados pelas crianças não correspondiam realmente a canais no YouTube, sendo temas de interesse, conteúdos específicos de outros canais ou filmes. A variabilidade da preferência das crianças estudadas fica ainda mais evidente pelo fato de, dos 108 canais referidos, apenas 25 terem sido escolhidos por mais de uma criança e desses, apenas 9 terem aparecido em mais de duas crianças.

<b>NOME DO CANAL</b>	<b>QNT. CITAÇÕES</b>	<b>CATEGORIA NA PESQUISA</b>	<b>POSIÇÃO NO RANKING NACIONAL</b>
<b>FELIPE NETO</b>	10	Youtuber adulto	3°
<b>GATO GALÁCTICO</b>	6	Youtuber adulto	34°
<b>LUCCAS NETO</b>	5	Youtuber adulto	5°
<b>REZENDEEVIL</b>	5	Youtuber adulto	7°
<b>CAMILA LOURES</b>	4	Youtuber adulto	43°
<b>JULIA MINEGIRL</b>	4	Jogos	174°
<b>LIPÃO GAMER</b>	3	Jogos	69°
<b>AUTHENTIC GAMES</b>	3	Jogos	10°
<b>CRESCENDO COM A LULUCA</b>	3	YouTuber Mirim	102°

Figura 10. Quadro dos canais mais citados pelas crianças

Dessa forma, por detrás de estatísticas que apontam para os canais mais populares com cifras impressionantes de seguidores<sup>17</sup>, capazes de induzir à ideia de uma audiência homogeneizada, pode estar escondida uma grande variabilidade em termos das preferências de grupos e indivíduos. De forma mais abrangente em relação ao ambiente virtual da internet, esses dados estão de acordo com Becker (2013) que aponta para a diversidade das atividades desenvolvidas pelas crianças. Os sites que as crianças buscam na internet se relacionam com atividades e interesses presentes em seu contexto off-line (Almeida et al., 2015), não podendo ser vistos de forma massificada ou homogênea.

Com a escassez de estudos<sup>18</sup> que se debruçassem pelas preferências das crianças no YouTube optou-se por elaborar uma categorização própria em relação aos canais, agrupados a partir da classificação trazida pelas próprias crianças em diálogo com considerações da pesquisadora ao visitar os canais citados. Dessa forma, os canais foram agrupados em 9 categorias: “Jogos”, “Futebol”, “Desenhos/Programas originários da televisão”, “Desenhos/Programas originários do YouTube”, “Música”, “Artesanato/Ideias”, “Curiosidades”, “Youtuber Mirim” e “Youtuber adulto”<sup>19</sup>. Somados os nomes que não foram encontrados, que não correspondiam a canais no YouTube ou que não puderam ser classificados, totalizam 14 canais que não foram agrupados na análise.

O número de canais citados em cada categoria está representado na Figura 11:

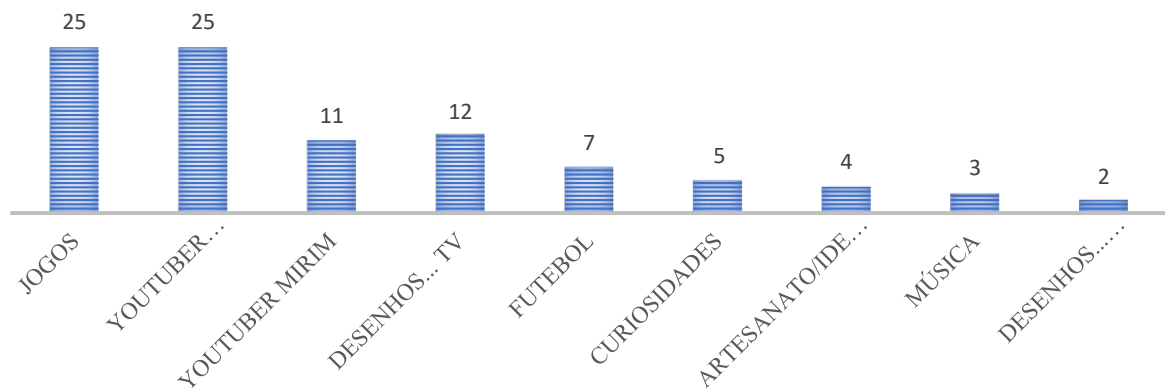


Figura 11. Gráfico frequência das categorias de canais.

<sup>17</sup> Essas estatísticas podem ser vistas através do site internacional de ranqueamento de redes sociais Social Blade - <https://socialblade.com/youtube/top/country/br/mostsubscribed>

<sup>18</sup> A pesquisa de Corrêa apresenta uma categorização dos canais infantis, porém não há, no material publicado, uma descrição clara dos critérios para alocação dos canais. Além disso, considerou-se que as categorias propostas levam em conta apenas a estrutura e os conteúdos dos próprios canais, sem um diálogo com as ideias das crianças sobre esses.

<sup>19</sup> Nesse estudo optou-se por classificar os canais de *youtubers* em relação a idade do produtor de conteúdo e não de uma avaliação a respeito da faixa-etária a qual o mesmo se destinaria.

Nessa distribuição podemos perceber como em relação à totalidade de crianças, os canais de jogos e os youtubers adultos foram as categorias mais citadas em suas preferências.

#### 4.1.2.1 Canais de Jogos

O número de canais de jogos citados entre os preferidos pelas crianças participantes foi bastante expressivo, sendo importante refletir sobre esse segmento. Vale citar que, entre os 110 canais do YouTube Brasil analisados na pesquisa Geração YouTube (Corrêa, 2016), 39 foram classificados como de games/Minecraft, somando o maior número de visualizações entre as categorias. A relação entre o sucesso dos canais de games e a posição de relevância dessa plataforma no cotidiano infantil, pode ser ilustrada por esse diálogo com Minguado (Particular, 9 anos, menino):

*Minguado - Minecraft e Roblox<sup>20</sup>, você já ouviu falar?*  
*Pesquisadora – De Roblox não...*  
*Minguado - Você não conhece o youtube não?*

Esse protagonismo dos canais de jogos também emergiu no discurso da própria criança investigadora, que referiu que 90% dos canais que assiste são sobre jogos e que percebe uma mudança do seu uso do YouTube relacionada aos jogos que vão ganhando o seu interesse. As crianças na contemporaneidade não só jogam, mas assistem aos jogos, conhecem a fundo seu funcionamento e se apropriam de seus recursos, mesmo que por vezes não tenham acesso àqueles que são comercializados (Fraga et al., 2019).

Um trecho do relato de campo de um dos encontros com Victor mostra claramente essa relação entre games e YouTube, porém ainda com acréscimo de se tratar de um jogo cujo enredo se baseia na própria plataforma, gerando assim uma situação algo metalinguística, como o mesmo chama atenção:

*Chego e Victor está com a televisão ligada no YouTube. Quando pergunto o que estava assistindo ele diz que é um vídeo sobre um jogo que é sobre se tornar youtuber. Ele mesmo ri disso, repetindo de maneira enfática sua descrição – “eu estou vendo no YouTube um vídeo sobre um jogo de se tornar youtuber”. Explica que no jogo você tem que fazer seu personagem se tornar um youtuber de grande sucesso e refere que não joga o jogo porque é pago, então que fica aproveitando para ver de quem gastou o dinheiro para comprar.*

Dessa forma, Victor, assim como muitas outras crianças, desfruta de um prazer indireto ao acompanhar um jogo através da experiência de outro jogador (Marsh, 2016).

---

<sup>20</sup> Roblox (<https://www.roblox.com/>) e Minecraft (<https://www.minecraft.net/pt-br/>) são dois jogos eletrônicos de mundo aberto bastante populares entre as crianças e com presença acentuada em canais de games no YouTube.

Como trazem Fraga et al. (2019), as crianças também aprendem sobre os jogos, seus desafios e etapas, ao acompanharem esse tipo de canal, que agrega ao entretenimento uma função pedagógica, possibilitando que se tornem experts em games de seu interesse. Dessa forma, os canais de games conjugam aprendizagem e ludicidade, questão importante do ponto de vista desenvolvimental, recobrando a atuação da aprendizagem com pares na zona de desenvolvimento proximal conceituada por Vygostsky (1991).

O uso de games é trazido por Buckingham (2010) como uma atividade de multiletramento. Envolve interpretação de complexos ambientes tridimensionais, leituras e processamento de informações auditivas, demandando um leque de processos de aprendizagem informal, para os quais é essencial a colaboração de outros indivíduos. Não se limitando à relação entre jogadores e jogo, o relacionamento entre jogo e aprendizado é encontrado na interação entre jogadores que aprimoram suas habilidades através da colaboração online e de discussões (Ryu, 2013).

Dessa forma, o YouTube tem ocupado um papel importante na aprendizagem das crianças em relação a temas que lhes interessam e mobilizam, como os jogos (Fraga, Alves & Torres, 2019). A vivência em rede não gera o abandono das práticas lúdicas, mas contribui para o aparecimento de novas formas de brincar, novos significados e sentidos do brincar e da própria ludicidade (Couto, 2013)

#### 4.1.2.2 *Youtubers*

Como o trazido na introdução desse trabalho, são chamados de *youtubers* produtores de conteúdo que desfrutam de um status na rede, cujos canais se tornaram uma importante fonte de renda (Holland, 2017; Tomaz, 2019). O surgimento da figura do *youtuber* se relaciona com a compra da plataforma pelo Google, seguida da criação do Partner Program, programa que possibilitou que a renda proveniente dos anúncios fosse dividida com os produtores de conteúdo, em um processo chamado monetização de vídeos (Tomaz, 2019).

O fenômeno que gerou essa categoria de usuários se deu em meio a um cenário cultural favorável à participação e se transformou numa nova possibilidade de mercado, evoluindo de hobby para uma das carreiras mais lucrativas da atualidade (Bernadazzi & Costa, 2017; Holland, 2017; Jenkins et al., 2009). Os *youtubers* se comportam como eles mesmos, retratando sua vida cotidiana e estabelecendo um contato familiar com o público, que possivelmente é atraído pela autenticidade transmitida (Holland, 2017; Tomaz, 2019).

O destaque dos canais de *youtubers* entre as preferências do grupo investigado era algo esperado, visto que uma das mais notórias modalidades de presença das crianças na plataforma

é justamente como fãs desses produtores de conteúdo (Tomaz, 2019). Porém foi surpreendente o inferior aparecimento de canais produzidos por crianças, que foram citados em menor quantidade e por menos participantes, apenas 8, em comparação com os 33 que referiram preferência por canais de *youtubers* adultos. Este resultado não era esperado, visto que a eclosão das celebridades mirins no YouTube compõe um fenômeno midiático difundido a nível nacional e internacional (Marôpo et al., 2017; Tomaz, 2019).

Para Victor, esse resultado se relaciona com diferenças técnicas e de produção, entre os canais de adultos e crianças, nas suas palavras:

*Victor – Existem alguns truques no YouTube, por exemplo, Felipe Neto, ele tem a produção atrás falando e fazendo comentários como se fosse o público que você não pode ser durante o vídeo... fazendo comentários que o público acabaria por fazer*

*Pesquisadora – E esses truques fazem o que?*

*Victor – Eles deixam melhor a qualidade do vídeo e deixa a vontade de assistir maior... geralmente também esses canais de crianças é menos qualidade de vídeo... aí fica impossível entender alguma coisa do áudio, da imagem...*

Essa explicação não se mostra suficiente para compreender o favoritismo dos canais de adultos entre as crianças investigadas, visto que os *youtubers* mirins de renome contam com um grande aparato para produção de seus vídeos (Tomaz, 2019).

Porém essa percepção de Victor pode contribuir para o entendimento do fato trazido por alguns participantes, de que muitas vezes não assistiam aos vídeos postados por crianças de sua rede de amizade, como o exemplificado a seguir:

*Juggermalt (Particular, 9 anos, menino) - Eu nunca vi o canal dele, mas eu sei que ele tem... nunca entrei.*

O próprio Victor, no nosso primeiro encontro, refere que um dos seus amigos mais próximos tem um canal sobre jogos, porém que nunca entrou para assistir aos vídeos dele. Apenas uma das crianças participantes citou um canal de uma criança da sua escola que contava com poucos seguidores na sua lista de preferidos.

Cabe aqui refletir sobre o não engajamento dos próprios pares em relação ao conteúdo produzido por crianças que não possuem notabilidade dentro da plataforma, cujos vídeos são produzidos de forma mais autônoma e espontânea. Como trazem Jenkins, Ito & boyd (2016), apesar de uma cultura voltada para o engajamento coletivo na produção e divulgação de conteúdos e de plataformas como o YouTube, que facilitam a comunicação dos indivíduos, nem

todas as formas de participação recebem a mesma significação e importância. Essa questão será retomada mais à frente, quando for abordada a produção de conteúdo por crianças no YouTube.

Para finalizar essa subseção, destaco que, no diálogo com as crianças, quando questionadas sobre se os canais escolhidos eram destinados ao público infantil, o critério baseado para definir sua classificação como um canal para adultos foi a presença de xingamentos, sem menções às temáticas trazidas pelos diferentes canais. Apesar de nem todas as crianças terem falado sobre essa questão, parece interessante que justamente o único canal percebido como não destinado ao público infantil – “Felipe Neto”, ter sido justamente aquele mencionado por mais participantes.

#### *4.1.2.3 De menino ou de menina?*

Os estudos de Becker (2013) e Santos (2018), apontaram para o gênero como uma variável significativa nas atividades lúdicas que ocorrem na internet. Esse lugar de destaque do gênero em relação às práticas lúdicas infantis já era retratado no contexto off-line (Bichara, 2001; Carvalho, Beraldo, Santos & Ortega, 1993; Silva, Monteiro, Pontes, Magalhães & Silva, 2012), estando presente até nas brincadeiras mais fantasiosas das crianças.

É importante contextualizar, ainda que brevemente, o termo gênero, trazido por Scott (1985) como uma forma de enfatizar as origens sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. Dessa forma, constitui-se como uma rejeição ao determinismo biológico presente em termos como “sexo” ou “diferença sexual” e uma defesa de que as ideias sobre feminino e masculino são construídas por meio da forma como as características sexuais são representadas ou valorizadas por uma sociedade em um determinado momento histórico. Dessa forma as explicações para as diferenças entre os gêneros devem ser rastreadas nos contextos sociais, na história, nas condições de acesso a recursos, nas representações dessas categorias na sociedade (Louro, 1997).

Em relação às crianças, as construções das suas culturas de masculinidade e feminilidade são atravessadas pelas diversas mídias acessíveis por meio de equipamentos eletrônicos e brinquedos (Santos & Bichara, 2019). Cabe destacar, como o retratado na pesquisa de Santos (2018) e Kropeniski e Perurena (2017), o quanto as mudanças em relação às questões de gênero que vêm ocorrendo no contexto social se refletem de maneira vagarosa no universo de brinquedos e jogos disponibilizados às crianças.

As preferências de canais entre meninos e meninas apresentaram algumas diferenças significativas que serão aqui discutidas, levantando reflexões iniciais, visto que uma discussão aprofundada dessa temática demandaria um estudo mais focado sobre a temática de gênero. Os

dados estão representados na Figura 12 através de percentuais, visto que há uma diferença entre o número de meninos e meninas participantes da pesquisa.

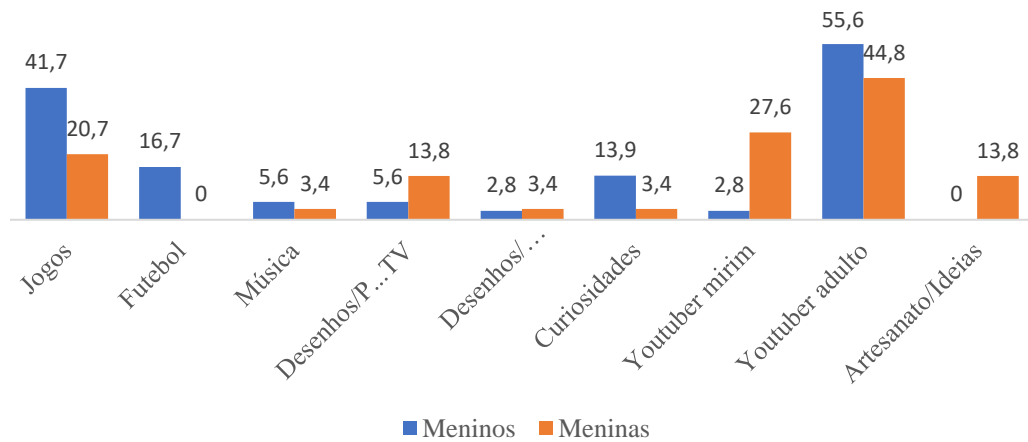


Figura 12. Gráfico comparativo da frequência das categorias de canais por gênero.

Além da categoria “Youtuber adulto”, notória entre os dois gêneros, as categorias “Jogos”, “Futebol” e “Curiosidades” foram as mais citadas entre os meninos. Já com relação as meninas se destacam “Youtuber mirim”, “Jogos” e “Artesanato/Ideias” e “Desenhos/Programas originários da TV”.

No estudo de Santos (2018), que investigou as diferenças de gênero nas brincadeiras de crianças em sites e/ou aplicativos, apesar de não terem sido identificadas diferenças de gênero com relação ao acesso ao YouTube, as distinções apareceram em relação aos conteúdos acessados na plataforma. Nesse estudo, os meninos acessaram canais de jogos, seus próprios canais ou de amigos, enquanto as meninas acessaram vídeos de desenhos, piadas e de *youtubers* renomados.

A ausência de menções a canais de futebol entre as meninas e, por outro lado, a ausência de canais de artesanato/ideias entre os meninos, expressa uma relação entre as preferências das crianças enquanto espectadoras e os comportamentos tipicamente considerados como masculino e femininos, aceitos socialmente para cada gênero. Em relação ao futebol, o estudo de Santos (2018), através da análise dos jogos de futebol on-line, demonstra o quanto esse permanece sendo um universo majoritariamente masculino e como o universo dos jogos digitais colabora para perpetuar essa condição.

Um aspecto interessante que emergiu dos resultados foi o fato de as crianças assistirem majoritariamente a conteúdos produzidos por pessoas do mesmo gênero que elas. Essa questão se acentua ainda mais entre os meninos, visto que apenas um canal protagonizado por uma

mulher<sup>21</sup> foi citado por um menino na pesquisa. Em relação às meninas houve mais flexibilidade, já que as mesmas citaram alguns canais comandados por pessoas do gênero masculino, em especial youtubers adultos. Vale destacar que essa flexibilidade não esteve presente nos canais de jogos, visto que, nessa categoria, as meninas apenas citaram canais produzidos por meninas.

No estudo de Esperança e Dias (2010) acerca das representações de gênero em desenhos animados e seriados televisivos, meninos referiram não assistir desenhos animados protagonizados por personagens meninas ou mulheres, enquanto meninas apresentaram descontentamento com a presença do sexo masculino entre os personagens principais. No caso dos desenhos e programas televisivos, as preferências não se justificam apenas pelo protagonismo dos personagens, mas pelos temas tipicamente pertencentes a cada gênero – como embates físicos e competição para os meninos e relacionamentos amorosos e aparência para as meninas.

Essa situação é um pouco distinta do que o que acontece com os canais do YouTube, visto que, principalmente em relação à “Jogos”, os canais se centravam no mesmo tema, diferindo apenas em relação ao gênero dos produtores. A não exclusão dos canais protagonizados por homens, no caso das meninas, pode se relacionar com o fato de os meninos enfrentarem mais coerção em relação à tipificação dos seus comportamentos do que as meninas (Bichara, 2001; Carvalho et al., 1993). Becker (2013) observou que as meninas se aproximaram mais de conteúdos tipicamente masculinos na internet, apresentando comportamentos menos estereotipados que os meninos na rede.

A fim de complementar a análise desse tópico, a existência ou não de canais de meninas e de meninos foi discutida na entrevista-conversa com os participantes da segunda etapa do estudo. Reproduzo abaixo trechos dos diálogos com as crianças sobre o tema:

*Pesquisadora - Como é que vocês acham que é um canal de menino e um canal de menina?*

*Dani (Particular, 7 anos, menina) – Canal de menino é louco...*

*Pesquisadora – É louco?*

*Keli (Particular, 9 anos, menina) – Tem... Tem... meninos... pessoas fazendo coisas malucas... tipo parkour... e também... fazendo... brincan... tipo, mostrando jogos e outras coisas...*

*Dani – Loucas...*

*Pesquisadora – E de menina? Como é que vocês acham que é um canal de menina?*

---

<sup>21</sup> O canal citado foi “Palominha” e está agrupado na categoria “Jogos” nesse trabalho.  
[https://www.youtube.com/channel/UCQwdDAPRn7hnAy\\_DTtkj3Ww](https://www.youtube.com/channel/UCQwdDAPRn7hnAy_DTtkj3Ww)



*Keli – onde uma menina, tá mostrando... brinquedos... brinquedo novo*

*Dani – Brinquedo, tipo...ensinando a fazer alguma coisa...*

*Keli – Um brinquedo novo... de... tipo barbie e tal*

*Pesquisadora - Você acha que tem vídeo de menino e de menina?*

*Léo (Particular, 8 anos, menino) - Não, por mim eu acho que só tem de menino, a maioria é de menino, alguns são para todos... chiclete tridentes para todos, café da manhã parte 1 e parte 2, para todos... jogos.... Jogos meninos... porque tipo... os jogos que a gente joga não é tipo como fazer pizza... (falando do seu canal)*

...

*Léo- Só que alguns são de meninos e meninas, alguns é juntos... e... meta... quase nada é de menino e menina. Games: meninos e meninas, maioria meninos, dependendo do game meninas... porque tipo, não tem muitos games de meninas... (Falando sobre outros canais)*

*Pesquisadora – E vocês acham que existe canal de menino e canal de menina?*

*Monica (Pública, 10 anos, menina) – Uhum, claro que existe*

*Pesquisadora – Diferentes?*

*Davi (Pública, 9 anos, menino) – Sim*

*Pesquisadora – E como é que são? Como é que é um canal pra menina e um canal pra menino?*

*Davi – É tipo assim...*

*Monica – Canal de menino é chato!*

*Davi – Canal de menina é sobre negócio de boneca, essas coisas... roupa... canal de menino...*

*Monica – Sim Davi\*... (reclamando)*

*Davi - ... é boneco, futebol, essas coisas, sabe?*

*Pesquisadora – E não tem nenhuma menina que goste dessas coisas?*

*Davi – Tem!*

*Monica – Eu as vezes eu jogo futebol...*

*Davi – É, quando a gente tá jogando futebol com Daniel meu amigo também, aí quando...eu falo, Monica\* é bobinha, aí quando a bola vai por baixo das pernas dela ela fica toda irritada*

*Pesquisadora – E você acha que tem canal de menino e canal de menina?*

*Kondzilla (Particular, 11 anos, menino) – Tem um monte...*

*Pesquisadora – Mas como é que divide qual é o canal de menino e qual é o canal de menina?*

*Kondzilla – Depende... unicórnio? É menina... Futebol? Menino... É... ah! Várias coisas... porque tem vários canais... eu assisto de menina também*

*Pesquisadora – você assiste de menina também?*

*Kondzilla – Bibitato*

*P - Então mesmo sendo de menina o menino pode gostar?*

*Kondzilla – Bibitato também faz quase as mesmas coisas que os vídeos de Felipe Neto...*

*Pesquisadora – Vocês acham que tem canais diferentes pra menina e pra meninos?*

*Juliana (Pública, 10 anos, menina) – Sim!*

*Isadora (Pública, 10 anos, menina) – Tem!*

*Juliana – Tipo assim, o... é... menino gosta de minecraft, vê jogo de bola, assiste freefire... as pessoas jogando freefire, eu acho que é maluquice... aí o que a gente tá assistindo eles acham que é maluquice...*

*Pesquisadora – E o que que você gostam? O que é que é de menina?*

*Juliana – Menina? Fazendo slime, maquiagem, arrume-se comigo...*

As falas das crianças apresentam uma clara classificação dos conteúdos destinados ao público masculino e feminino que se associam a diferenças entre gêneros construídas socialmente e que muitas vezes se justificam a partir de um discurso naturalizante (Louro, 1997). Outro aspecto interessante foram os adjetivos atribuídos às preferências do outro gênero – “Maluquice”, “Chato”, “Louco”; que pareciam acentuar mais ainda as distinções com uma espécie de incompreensão dos atributos que seriam atrativos naqueles canais.

Em relação à criança investigadora, o mesmo não se deteve nessa questão durante a discussão da análise dos dados, entendendo as escolhas dos canais preferidos pelas crianças como uma questão de gosto pessoal. Victor também defendeu que um canal pode ser produzido com um foco em um público, mas que isso não delimita quem serão os espectadores que serão atraídos por seu conteúdo.

#### *4.1.2.4 O fim da TV?*

Ao analisar a forte presença do YouTube no cotidiano das crianças estudadas, Victor traz para o debate as relações entre a plataforma e indústria televisiva, acentuando uma espécie de substituição e superação da primeira em relação à segunda. Segue abaixo, trecho do diálogo com o mesmo:

*Pesquisadora – E a maioria disse que usa muito o YouTube...*

*Victor – É por isso que tem tanta treta do YouTube versus a TV aberta assim... porque é uma guerra de mídia... o Youtube tá tentando tomar o controle... o YouTube tá... não é que o YouTube tem que tomar o controle, é que a TV meio que morreu ultimamente, hoje em dia...*

*Pesquisadora – Você acha que a TV morreu?*

*Victor – Assim... o canal aberto sim, meio que morreu...*

*Pesquisadora – Porque que você acha que as crianças preferem YouTube do que ver TV?*

*Victor – Primeiro, a TV, chega um momento, que não passa episódio novo nunca mais... você fica tipo 3 meses é... aí passa um episódio novo, nunca mais aparece o episódio... E tipo, o jornal também, até o jornal deu uma morrida, porque as pessoas leem tudo on-line... papai mesmo, dá TV assim, porque a gente não assiste telecine, ele só assiste o canal de esportes, pra assistir jogo...*

*Pesquisadora – É verdade...diminuiu bastante mesmo... Então você acha que o fato de as crianças usarem muito o YouTube tem a ver com elas deixarem de assistir TV pra ver o YouTube?*

*Victor – Sim.*

Victor compara o inesgotável volume de conteúdo audiovisual presente na plataforma YouTube com a programação limitada da televisão, especialmente aquela das emissoras abertas. A diversidade de canais citados pelas crianças apresenta essa diferença de forma clara. Há um leque aberto de possibilidades por meio do qual a criança opta, com muito mais autonomia, pelo conteúdo da sua preferência, com o qual mais se identifica, e isso inclui diferenças que vão muito além da temática geral do canal, avançam para diversas características não menos importantes como o perfil dos apresentadores, linguagem utilizada, organização dos vídeos, etc.

Dessa forma, a grande atratividade gerada pelo YouTube, parece estar relacionada com essa variedade de conteúdo que permite maior liberdade na escolha dos consumidores, sendo possível a qualquer pessoa encontrar um vídeo que lhe interesse (Tomaz, 2019; Holland, 2017). Esta questão se acentua ainda mais se levamos em conta a realidade da televisão aberta no Brasil, cuja programação infantil teve uma queda, principalmente após a proibição da publicidade dirigida ao público infantil<sup>22</sup> (Tomaz, 2019).

É possível considerar também o quanto as crianças com condições econômicas mais precárias estão mais expostas a essa restrição da programação infantil, visto que, para aquelas com mais recursos, é possível optar por fazer assinaturas que permitam o acesso a canais com programação 24h de conteúdo exclusivamente infantil. Retomando dados já apresentados aqui, talvez essa questão possa estar refletida na representatividade das categorias “Assistir” e “Usar o YouTube” dentro das atividades realizadas por esse grupo na internet e na frequência de uso elevada da plataforma descrita pelas crianças, sendo o YouTube uma alternativa de acesso a programações infantis.

Diante de um cenário tecnológico em que ferramentas como a plataforma YouTube tornam complicado até mesmo utilizar o termo audiência - os usuários podem comentar, pular

---

<sup>22</sup> Notícia veiculada no dia 18/08/2016 na Folha de São Paulo falando sobre o tema: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/08/1801269-apos-proibicao-de-publicidade-infantil-canais-vendem-espaco-para-desenhos.shtml>

anúncios (em algumas ocasiões), parar e continuar a reprodução, repetir, compartilhar o que assistem, etc.; a indústria televisiva tem tentado se transformar para que seu declínio não seja definitivo, principalmente entre o público mais jovem (Tomaz, 2019; Jenkins, 2009). Porém, como traz o próprio Jenkins (2009), o cenário atual não pressupõe uma substituição de uma mídia pela outra, ao contrário, o fenômeno que se apresenta é o da cultura de convergência, na qual os conteúdos circulam entre múltiplas plataformas de mídia, com a cooperação entre distintos mercados midiáticos e o público se comporta de forma migratória, acessando qualquer meio de comunicação em busca da experiência de entretenimento que deseja.

Junto com a convergência, que caminha em direção a uma elevada interdependência dos sistemas de comunicação, estende-se a complexidade das relações entre a mídia corporativa e a cultura participativa. Em relação ao YouTube, essa questão pode ser exemplificada, por exemplo, com a disponibilização na plataforma de programações oriundas da televisão, em paralelo ao aparecimento e à exploração da fama dos *youtubers* na mídia tradicional (Jenkins, 2009). Como traz Holland (2017), os *youtubers* não estão tentando desbancar a mídia gerada profissionalmente, eles estão na televisão, escrevem livros e aproveitam as mídias convencionais para construir sua marca pessoal e aumentar sua visibilidade.

As crianças, portando aparelhos cada vez menores e de mais fácil manuseio, podem se conectar com uma mesma narrativa através de várias mídias, sendo a cultura da convergência um dos pontos emblemáticos da cultura lúdica infantil contemporânea (Couto, 2013; Marsh, 2016). Apesar de não ser o foco do estudo o estabelecimento de relações entre mídias, essas apareceram entre os resultados de diferentes formas, como por exemplo com crianças que seguiam os *youtubers* em outras redes sociais ou que transportavam suas preferências de uma mídia para outra, sem se preocupar com a determinação da origem daquele conteúdo<sup>23</sup>.

#### 4.1.3 Para além de espectadoras: participantes ativas da plataforma

O YouTube é uma plataforma que prospera na necessidade de comunicar (Jiménez, Garcia & Ayala, 2016) e esse aspecto não diz respeito apenas à difusão de ideias e imagens através de produções audiovisuais. Além do extremo mais participativo permitido pela plataforma, a postagem de vídeos, as crianças podem se integrar ativamente à sua dinâmica se tornando seguidoras dos canais, manifestando sua aprovação ou reprovação dos vídeos, fazendo comentários e utilizando esse cenário para interagir com pares, previamente conhecidos ou não.

---

<sup>23</sup> Esse foi o caso por exemplo de duas crianças que citaram personagens de jogos entre os canais preferidos do YouTube, personagens esses que também são retratados em desenhos e filmes e que ao mesmo tempo aparecem em vídeos que reproduzem o próprio jogo.

Nessa subseção serão discutidos os resultados em relação a postagens de comentários e relações de amizade no YouTube, os aspectos referentes à produção e postagem de vídeos serão abordados na seção seguinte, voltada para a segunda etapa do estudo.

Em relação à publicação de comentários na plataforma, as crianças deveriam assinalar no questionário uma das opções entre “sempre”, “às vezes” ou “nunca”. Em relação ao total de crianças, a resposta “Às vezes” foi a predominante, como o representado na Figura 13:

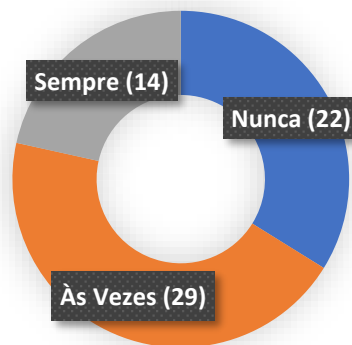


Figura 13. Gráfico frequência de comentários.

Porém esse resultado apresenta variações significativas na comparação entre as crianças da escola pública e particular. Se em ambas a opção “às vezes” seguiu sendo a mais assinalada, na escola pública o número de crianças que assinalou a opção “sempre” foi maior, superando o “nunca”. Dessa forma, as crianças da escola pública declaram comentar mais nos vídeos do que aquelas da escola particular, como pode ser visto através da Figura 14.

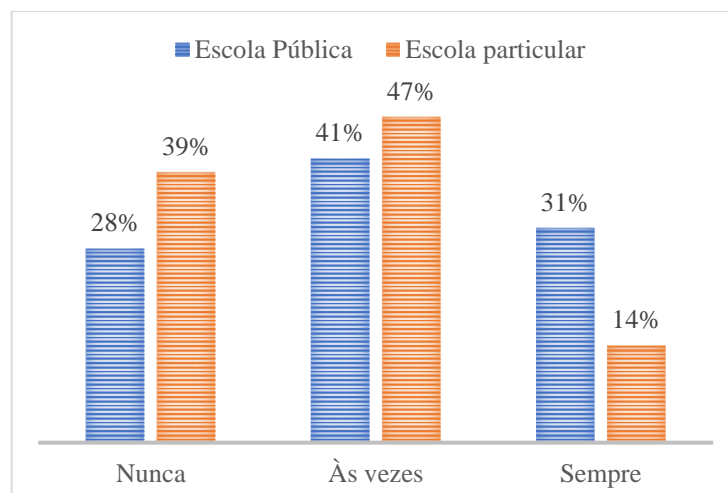


Figura 14. Gráfico comparativo da frequência de comentários entre as escolas.

Quanto ao gênero, também foram encontradas diferenças em relação às respostas, indicando que, no universo das crianças participantes, as meninas comentam mais que os meninos nos vídeos.

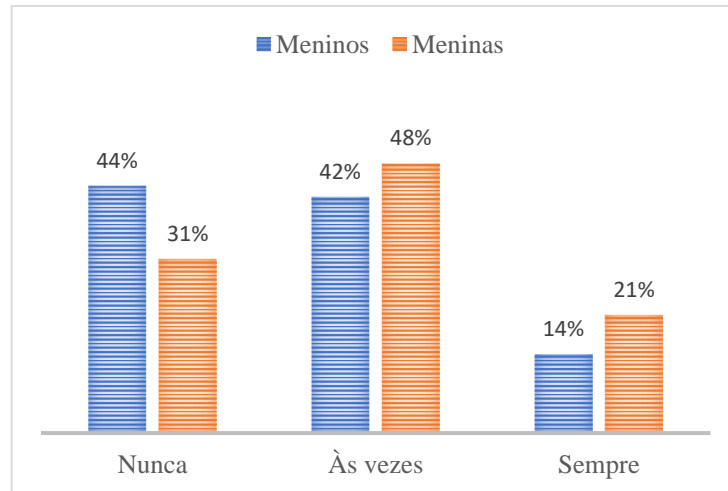


Figura 15. Gráfico comparativo da frequência de comentários entre os gêneros

Uma primeira coisa que merece ser assinalada é que, ainda que a plataforma disponibilize essa ferramenta de expressão dos usuários, foi alto o número de crianças que referiram nunca utilizar a mesma, apresentando uma apropriação menos participativa desse espaço, em certo sentido mais semelhante a um espectador da televisão (Jiménez et al., 2016). As tecnologias podem ser interativas em seu design, podem ter ferramentas que facilitam a comunicação de muitos para muitos, podem ser sensíveis e adaptáveis para muitos tipos de usuários, porém é o uso que comunidades darão às mesmas que se constituem como participativos e não elas próprias que possuem esse atributo (Jenkins et al., 2016).

Vale lembrar, no entanto, que a visualização de vídeos na plataforma é aberta, enquanto para realizar outras ações como postar comentários, marcar como “gostei” e seguir canais é necessário ter uma conta no YouTube. Fazer um cadastro no YouTube, por sua vez, demanda a criação de uma conta do Google, para a qual é necessário a idade mínima de 13 anos ou a vinculação à conta de um responsável para o seu gerenciamento<sup>24</sup>.

Dessa forma, postar comentários não é uma ação completamente acessível, demandando requisitos e compreensão do funcionamento da plataforma, não necessariamente realizável para todas as crianças. Essa questão está presente nos comentários de 4 crianças que responderam “nunca” no questionário:

<sup>24</sup> Informações para criação de conta: <https://support.google.com/accounts/answer/1733224?hl=pt>

*Hambúrguer (Particular, 8 anos, menino) - Olha... comentários nos vídeos que assiste... nunca porque eu assisto na tv ne...*

*Tadeu (Pública, 10 anos, menino) - Nunca... porque é do celular de outra pessoa, se fosse com o meu eu até comentava...*

*Davi (Pública, 9 anos, menino) - Eu nunca deixei comentários, porque eu não sei o lugar dos comentários lá na minha televisão, mas que queria deixar...*

*João (Pública, 9 anos, menino) - não... eu não sei fazer...*

Por outro lado, postar comentários é uma ação realizada pela maioria das crianças estudadas, que em suas falas trazem aspectos como dar suas opiniões sobre os vídeos, apresentar sugestões, responder às solicitações dos *youtubers* e buscar interações com os mesmos. De acordo com Couto (2013), as pessoas não se contentam em consumir as informações disponíveis, mas desejam contribuir com opiniões e sugestões, em um processo marcado pelo entretenimento e a ludicidade.

Os likes e comentários tão solicitados pelos criadores de conteúdo na plataforma têm um papel fundamental, servindo, junto com o número de inscritos, para os critérios de valorização do canal e monetização atrelada, além de funcionar como um meio de consulta, um retorno do público sobre o que está sendo veiculado (Tomaz, 2019). Importante destacar que a interação frequente entre criadores de vídeo e espectadores é um componente essencial da participação no site, mas também resulta em números indicadores de lucro, o que não está totalmente explícito na interface, nem no discurso dos *youtubers*.

Através de suas falas algumas crianças expressaram que sua publicação de comentários se relacionava com as solicitações feitas pelos *youtubers* durante os vídeos, além de uma tentativa de conquistar uma interação com seus ídolos. Duas dessas falas estão elencadas abaixo:

*@fadeauthentic (Particular, 9 anos, menino) - Meio que tipo... “Authentic, lança aquela série de novo!!”. É porque ele pergunta...*

*Sofia (Particular, 10 anos, menina) – “Que legal!” ... Ai as vezes elas falam, “comenta aí”, tipo, outras brincadeiras... essas coisas pra fazer.*

Dessa forma a postagem de comentários se relaciona com dois aspectos, por um lado, através dessa forma de interação ativa com os criadores de conteúdo, as crianças se sentem como alguém imprescindível na trama dos acontecimentos, que contribui e faz parte do jogo (Couto, 2013), interferindo no rumo dos canais e, para além disso, das vidas dos seus próprios ídolos, os *youtubers*, como pode ser visto nas falas das crianças:

*Maria (Pública, 8 anos, menina) - Eu comento jogos pra elas fazerem e também comento desafios... “joga freefire!”*

*Superman (Pública, 9 anos, menino) - Em Dudu Moura...é... quando ele... tem pessoas que comentam pra ele fazer uma casa de gato, aí ele fez... que ele ganhou um gato*

*2metros (Particular, 8 anos, menino) - Tipo, se as pessoas, se os caras falarem... tipo, eu vejo um canal também que é “nando leki”, que ele faz um vídeo de videogame. Ai tipo, ele fala se troca o cabelo ou não, aí eu comento sim ou não.*

Por outro, há a possibilidade, de estabelecer algum tipo de relação com as celebridades que admira. Os criadores de vídeo podem responder aos comentários, falar sobre os comentários nos seus vídeos, seguir os canais dos seus seguidores e assim estabelecer uma diversidade de vínculos distintos dentro das possibilidades que a rede oferece (Lange, 2008). Essa expectativa de contato com os *youtubers* pode ser vista na fala de GamesBr:

*GamesBr (Particular, 10 anos, menino) - Às vezes... Porque tem o negócio dos youtubers ne? Que você posta comentários aí eles te respondem... essas coisas, aí eu posto as vezes.*

Tendo em vista que o YouTube se configura como um site de rede social (boyd e Elisson, 2007; Lange, 2008; Tomaz, 2019), na qual os indivíduos possuem uma espécie de perfil e podem criar conexões com os outros usuários, considerou-se importante a investigação de possíveis práticas de amizade entre as crianças por meio dessa plataforma. No questionário esse tópico foi expresso por meio de uma pergunta fechada – “Você já fez algum amigo no YouTube?”. Essa pergunta gerou dúvida para muitas crianças, que por vezes devolviam “como assim amigo?”. Interessante que a mesma quase não foi incluída no questionário, pois no primeiro encontro com a criança investigadora, o mesmo respondeu de maneira enfático quando questionado sobre o assunto: “Não dá! Pelo YouTube você não faz amigos!”. Ainda assim, como durante a construção do instrumento sua presença não foi questionada por Victor e nem foco de discussão para o mesmo, optou-se por mantê-la.

A maioria das crianças (51) respondeu negativamente à pergunta, resultado que se manteve quando separados os grupos por escola e gênero. Em relação a aquelas que afirmaram ter feito algum amigo no YouTube, houve diferenças na compreensão da pergunta<sup>25</sup>, dessa forma, o “sim” guarda significados diferentes que puderam ser capturados a partir do diálogo com as crianças. Pelo menos 6 crianças, visto que nem todas que responderam “sim” quiseram

---

<sup>25</sup> Vale ressaltar que, apesar de estar a todo tempo auxiliando as crianças no preenchimento do questionário, a compreensão das mesmas foi respeitada e o “sentido” da pergunta só foi explicado para aquelas que expressaram dúvida. Acredita-se que não seria coerente tendo em vista a ética da pesquisa participativa com crianças não colaborar na compreensão do instrumento, ao passo em que, também não o seria, fazer qualquer tipo de “correção” em suas respostas.



comentar sua resposta, relacionaram a pergunta com o fato de terem algum amigo que atua como produtor de vídeos na plataforma, como expresso nas falas a seguir:

*Unicórnio (Particular, 10 anos, menina) - É... Meu colega ele faz alguns vídeos no YouTube... então, sim.*

*Juggermalt (Particular, 9 anos, menino) - Olha, se, eu não sei... Léo\*, eu não sei se ele veio pra cá, ele tem um canal, só que ele não posta um vídeo há 7 meses. E meu primo... o pai dele tem um canal e aí ele postou algumas vezes, mas só.*

*Pesquisadora – Mas você já conhecia eles antes de ver eles no youtube ne?*

*Juggermalt - Já, Léo\* eu já conhecia. Eu nunca vi o canal dele, mas eu sei que ele tem.*

*Pesquisadora – Mas você nunca viu o canal dele?*

*Juggermalt - Não, nunca entrei*

Importante ressaltar, que tendo em vista que se procurou abordar, a consideração da compreensão distinta da pergunta não esteve relacionada só ao fato das crianças terem falado sobre pessoas que já faziam parte de sua rede social off-line, mas sim, pelo fato de não se referirem a nenhum tipo de interação mais expressiva com esses pares utilizando a plataforma. De forma similar a esse grupo, uma das crianças justificou o seu “sim” referindo amizade com um “inscrito”, que, no entanto, também era alguém que o mesmo já conhecia fora do mundo virtual.

*Bruninho Fc (Particular, 7 anos, menino) - Ele é um inscrito, ele já foi pra minha casa...*

*Pesquisadora – Você conheceu ele por causa do YouTube?*

*Bruninho Fc – Não... ele é meu vizinho também...*

De alguma forma, essas falas chamam atenção para as interferências entre as relações e práticas das crianças dentro e fora da rede, que de modo algum podem ser vistas de forma segregadas.

Outras crianças que responderam assertivamente a essa pergunta referiram ter feito amizade com algum youtuber famoso, seja por ter estabelecido algum tipo de diálogo com o mesmo por meio da plataforma ou por ter encontrado pessoalmente com este, o que em geral ocorre em eventos presenciais realizados comumente por este tipo de celebridade (Tomaz, 2019).

*Jubiscreusa (Particular, 9 anos, menina) - Foi assim, eu fiz com a youtuber, porque ela fica curtindo os comentários, aí a gente virou amiga*

*Pesquisadora – E vocês se falam?*

*Jubiscreusa - Só pelo o YouTube...*

*@fadeauthentic (Particular, 9 anos, menino) - Não... sim, sim! O authentic! Eu fiz o... Eu conheço ele, meio que tipo ele vai pros shows e eu conheço.*

*P – Você conhece ele?*

*@fadeauthentic - Sim, conheço.*

*P – Ele é seu amigo?*

*@fadeauthentic - É, meio que tipo, se parar pra pensar, sim ne, já que tipo a gente conversou e se conheceu.*

*Isadora (Pública, 10 anos, menina) - Foi bem legal... que também eu conheci Juliana Baltar pessoalmente!*

*Pesquisadora – Você conheceu ela pessoalmente?*

*Isadora - Foi, no shopping da Bahia, Shopping Salvador*

*Pesquisadora – Ela teve aqui?*

*Isadora - Ela teve um show aqui e eu também já queria conhecer ela... a gente tava se falando pelo youtube, aí em um dos canais dela, do instagram dela, tem o número dela, aí eu abri e falei com ela.*

*Pesquisadora – Você falou com ela no whatsapp?*

*Isadora - Não, no instagram*

*Pesquisadora – E ela é sua amiga?*

*Isadora - É, no youtube sim... Ela mora no Rio de Janeiro, mas eu não gosto de viajar de avião...*

Com o avanço das redes sociais, o termo “amigo”, frequentemente utilizado, ganha novas conotações, podendo se referir desde àqueles com quem se tem um vínculo de intimidade até a estranhos (Tomaz, 2019). No caso dos relacionamentos estabelecidos por crianças dentro do ambiente digital, pesquisas anteriores apontaram para o fato destes majoritariamente ocorrerem entre pares já conhecidos – amigos, familiares, colegas (Becker, 2013; Marsh, 2010).

Fechando o grupo de crianças que respondeu positivamente à questão, dois participantes, referiram ter estabelecido relação de amizade com outras crianças, não youtubers, por meio da plataforma. Dado pouco representativo diante da caracterização geral do grupo, mas bastante significativo para a pesquisa aqui retratada.

*Nome secreto (Particular, 7 anos, menino) - ó, eu e meu amigo, Paulo... ele... eu tava lá postando vídeo com ele, ne? Ai... ele... um menino que chamava Arthur, postou, ele deu like na gente. Aí a gente viu. Ele também deu comentário no nosso vídeo. Aí a gente viu e a gente ficou amigo dele no YouTube... a gente não pegou telefone, a gente não pegou nada, a gente... a gente... é... se falava no youtube...*

*Gabriel (Pública, 11 anos, menino) - No jogo mesmo, aí a gente tava conversando sobre... onde tem o comentário no youtube, aí ele disse o nome dele lá no, porque o jogo é online, aí eu botei o nome dele aí a gente virou amigo...*

*Pesquisadora – ah... porque você joga junto com ele. Aí você tem o contato dele? Você conversa com ele ou é só pelo jogo?*

*Gabriel - É só pelo jogo mesmo... E também eu tenho o whatsapp dele.*

Ainda que não seja frequente, redes sociais podem ser usadas por crianças para fazer novos amigos, outras crianças que residem em locais distantes, com quem compartilham interesses e atividades, como por exemplo os jogos online (Almeida et al., 2015). Como traz Holland (2017), o YouTube pode ser um cenário de encontro com outros usuários que desfrutem de conteúdos semelhantes.

Duas crianças que responderam negativamente à pergunta relataram que já tinham tentado estabelecer relações por meio do YouTube, mas que encontraram dificuldade.

*Haru (Pública, 9 anos, menino) - Porque no YouTube arranjar um amigo é muito difícil.*

*Pesquisadora – É muito difícil? Mas você já tentou?*

*Haru – Já.*

*Pesquisadora – Como foi que você tentou?*

*Haru - Chamei algumas pessoas, em alguns vídeos de pessoas, eu comentei nos comentários, se alguém queria...*

*Pesquisadora – Pra tentar fazer um amigo? Mas você não conseguiu?*

*Haru - Não...*

*João Pedro (Pública 10 anos, menino) - Eu já tentei, mas eu não fiz.*

*Pesquisadora – Você tentou? Como assim você tentou? O que você fez?*

*João Pedro - Eu peguei... botei na inscrição assim, quer ser meu amigo? Mas só que eu fui e apaguei*

*Pesquisadora – E porque você apagou?*

*João Pedro - Eu tinha enviado errado, esqueci o nome...*

A fala das crianças chama atenção para dois pontos interrelacionados. A vontade expressa de estabelecer relações de amizade on-line, de interagir e se conectar com pares virtualmente e as barreiras encontradas por estas para o seu sucesso.

Por fim, trago a fala de João (Pública, 9 anos, menino), que de alguma forma foge à temática tratada nessa subseção, mas ao mesmo tempo toca em um ponto relevante, fazendo uma conexão com o próximo tópico a ser discutido, acerca das funções da plataforma na percepção das crianças.

*João - Não..., mas..., mas... eu fico companhia quando eu assisto eles... antes eu ficava com medo de ficar em casa sozinho, só que quando eu assisto eles eu já fico mais tranquilo...*

#### 4.1.4 “Para assistir, aprender e se divertir”: as funções do YouTube

Vinculados às suas necessidades e práticas cotidianas, os usos que as crianças fazem das tecnologias não são simples experimentações, mas atendem a propósitos de entretenimento, aprendizagem e interação (Doretto & Ponte, 2015). As funções atribuídas à plataforma pelas crianças foram investigadas através da questão aberta no questionário: “Para que serve o YouTube?”. Os resultados foram agrupados em 5 categorias – “Assistir”, “Se divertir”, “Aprender/Se informar”, “Postar vídeos” e “Ouvir Música”. As respostas de algumas crianças foram contabilizadas em distintas categorias, já que englobavam mais de uma função. A frequência em que cada categoria apareceu está representada na Figura 16.

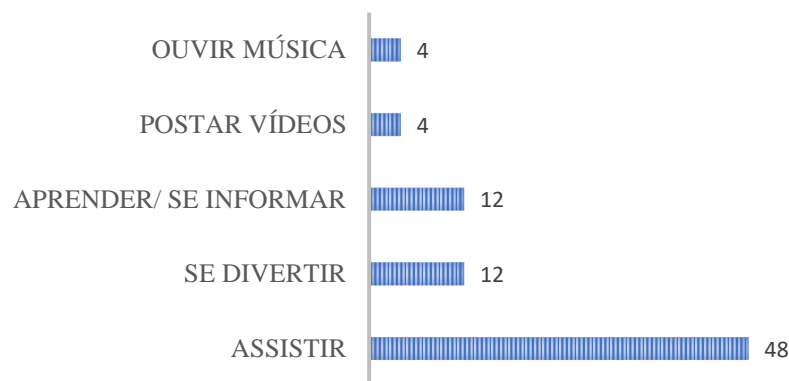


Figura 16. Gráfico frequência das funções atribuídas ao YouTube.

A apropriação do YouTube como uma ferramenta de aquisição de conhecimento e informação se mostra como um achado significativo dessa pesquisa. Vale a pena destacar, sem a intenção de engendrar sugestões apressadas sobre o tema, que as crianças da escola particular citaram significativamente mais vezes a categoria “Aprender/Se informar” (10), do que as da escola pública (2). A aprendizagem, destacada pelas crianças, envolve desde o auxílio para compreensão de assuntos da escola, até o aprendizado de brincadeiras que podem ser feitas com os pares fora da rede. Dessa forma, alguns exemplos de resposta foram:

*Sofia - Particular, 10 anos, menina*

*Resposta questionário “Tirar dúvidas de algumas coisas”*

*Comentário: Às vezes eu acho, quando eu esqueço... essas coisas... mais no google, mas as vezes um dia eu esqueci um pouco da continha que a pró fez, ai eu lembrava o nome, ai eu... ai eu botei lá e tinha um homem, eu acho que um professor explicando. E até a pró bota na sala de informática, um homem que explica lá as coisas sobre o que a gente tá estudando...*

*Valéria – Particular, 9 anos, menina*

*Resposta questionário: “Para ensinar tanto os adultos quanto as crianças a como solucionar problemas”*

*Comentário: Ah... eles podem... é... ó, as crianças elas podem ver como fazer as coisas. Tipo assim, um exemplo, você vê lá no “troom troom (nome de um canal), aí mostra como fazer um penteado, aí você vai lá e pede pra sua mãe fazer, e além dessa criança aprender, ela é... além dela aprender, ela vai mostrar pra mãe que poderia por exemplo nunca ter feito esse penteado...”*

*Cissa – Particular, 9 anos, menina*

*Resposta questionário: “Fazer brincadeira com os amigos”*

*Comentário: Postou um vídeo de uma brincadeira que fez com um amigo aí você pode fazer e chamar uma amiga pra poder fazer essa brincadeira...*

No relato de Cissa, o YouTube aparece como um recurso que apoia a brincadeira com seus pares fora do contexto *on-line*. Principalmente nos vídeos produzidos por *youtubers* mirins (Tomaz, 2019), mas também naqueles centrados em atrair o público infantil, a brincadeira e os brinquedos são uma temática comumente utilizada. É grande a oferta de vídeos em que as crianças podem assistir a outros grupos de crianças brincando, comportando-se de certa forma como observadores passivos que partilham do evento da brincadeira (Pontes & Magalhães, 2003). Levanta-se aqui a possibilidade de que o YouTube possa estar atuando como um espaço para transmissão da cultura da brincadeira (Carvalho & Pontes, 2003 Pontes & Magalhães, 2003), questão que pode ser analisada com maior profundidade em outros estudos.

Encerrando esse tópico, vale a pena comentar sobre a resposta de uma das crianças, Goku Utra (Pública, 9 anos, menino), que escreveu “Para ajudar a família”. Ao dialogar com o mesmo sobre isso, ele se refere ao YouTube como uma forma de ganhar dinheiro, “ficar muito rico”, e conseqüentemente de poder auxiliar os familiares. A perspectiva do engajamento como produtor de conteúdo na plataforma como uma alternativa para ascensão social (Tomaz, 2019) será melhor tratada na próxima seção.

#### 4.1.5 Riscos do YouTube na perspectiva das crianças

Meio que possibilita experiências estimulantes e valiosas, a internet e os distintos sítios acessados através dela podem também ser palco de encontro com situações ruins, arriscadas e até mesmo prejudiciais para as crianças (Bieging, 2012; Livingstone, Kirwil, Ponte & Staksrud, 2014). Como já foi destacado anteriormente neste trabalho, as crianças não estão alheias a essa questão, sendo essencial incluí-las nas discussões sobre o tema e conhecer como elas próprias avaliam os aspectos positivos e negativos nas suas práticas na rede, sem perder de vista que

oportunidade e risco podem assumir distintos significados de acordo com diferentes costumes, valores e contextos (Livingstone et al., 2014; Monteiro & Osório, 2015).

Essa questão foi investigada junto às crianças, através da pergunta: “Você acha que tem alguma coisa ruim no YouTube? O que?”. A maioria das crianças (34) respondeu positivamente, porém com uma diferença pequena em relação às que referiram não haver nada de ruim na plataforma. Uma criança optou por não responder à pergunta. Comparativamente as escolas apresentam diferenças significativas em relação a essa questão. Enquanto a maioria das crianças da escola particular respondeu que “sim” (23 – 66%), na escola pública prevaleceu o “não” (18 – 62%).

Entre as crianças que responderam que “sim”, houve aquelas que se referiram a desgostos em relação ao funcionamento da própria plataforma, como por exemplo, mudanças na interface e dificuldades para encontrar algo conteúdo que desejam. Outro aspecto que apareceu nesse sentido foi a exposição a propagandas, não em relação ao incentivo ao consumo, mas por interromperem a visualização dos vídeos, atrapalhando a experiência das mesmas na plataforma.

Os riscos apontados pelas crianças se referem majoritariamente à exposição a conteúdos. Ademais, uma criança citou que “as pessoas ficam viciadas” (GamesBr – Particular, 10 anos, menino) e outra que “Tem alguns adultos que falam que são crianças e enganam as pessoas” (Alice – Particular, 10 anos, menina). É interessante destacar que o risco percebido por GamesBr não estava associado à sua própria prática, nem direcionado para as crianças. Em outro momento durante o diálogo com o mesmo, este se queixou de uso excessivo do YouTube e da internet em geral por seus familiares.

*GamesBr - Se uma pessoa que você conhecesse fica viciada no youtube, não quer brincar com você... É tipo lá na minha casa que.. assim meu irmão tem problema no joelho, aí meu pai também e meu irmão é... ficam no celular, eles não querem descer comigo, aí eu acabo chutando a bola na parede pra ver se consigo brincar com alguém...*

*Pesquisadora – Você acha isso ruim, ne?*

*GamesBr - porque é melhor jogar bola com outras pessoas...*

Em relação aos riscos relacionados a conteúdos, estes foram organizados em três grupos inspirados na classificação apresentada por Livingstone et al. (2014), são eles “conteúdo assustador”, “conteúdo ofensivo/inadequado” e “conteúdo sexual”. Em pesquisa que investigou os riscos on-line a partir da perspectiva das crianças, sites de compartilhamento de vídeo, como

o YouTube, foram os mais mencionados por participantes que citaram alguma plataforma, associados a risco de conteúdo, em especial violento e pornográfico (Livingstone et al., 2014).

A menção a conteúdos sexuais foi a menos frequente, citada apenas por duas crianças no estudo, que se referiram como “*osadia*”. Em relação a conteúdo inadequado/ofensivo, os riscos disseram respeito à presença de “xingamentos” e a “brincadeiras de mau gosto”, porém ambas as questões foram pouco comentadas pelas crianças. Uma resposta que não foi agrupada nessas categorias, mas que se refere a conteúdo, foi a de GachaLife (Particular, 10 anos, menina) – “Pois as pessoas raqueio<sup>26</sup>”, fazendo menção a possibilidade de modificarem os vídeos publicados, inserindo conteúdos inapropriados.

A possibilidade de contato com vídeos assustadores foi o risco mais trazido e comentado pelas crianças. Algumas já haviam passado por experiências negativas do tipo e outras faziam referência a notícias e comentários que ouviram a respeito. Protagonizando as falas das crianças estavam as referências a Momo, uma espécie de lenda urbana que começou a circular no Brasil em meados de 2018 através de correntes de aplicativos de mensagens (Cunha & Nejm, 2019).

*Área\_secreta (Particular, 10 anos, menino) - Parece que é um hacker que bota lá uma galinha, misturada com um pato, misturada com uma cara e um cabelo, tipo o seu. Aí ela desafia as pessoas a se enforcarem, não sei porque...*

*Pesquisadora – Essa momo?*

*Área\_secreta - É... que invade vídeos das pessoas. Tipo baby shark, é o que mais é invadido.*

*Bruninho FC (PA-2-O) - Você acha que tem alguma coisa ruim no YouTube (lendo)... tem mais eu não sei escrever... aquela musiquinha de baby... um negócio... eu não gosto dela*

*Pesquisadora – você não gosta da música de baby shark?*

*Bruninho FC - é... porque aparece... Daquela música de baby shark, porque tem a momo...*

*Pesquisadora – Tem o que?*

*Bruninho FC - A momo... eu nunca durmo de noite, depois que... a primeira vez que eu ouvi apareceu um negócio que era a momo*

O início da repercussão da Momo se deu através de rumores, que seguem sendo investigados por distintos países, de que números de telefone que utilizavam essa imagem estavam ameaçando e persuadindo crianças a cometer suicídio através de mensagens em aplicativos virtuais. Com grande repercussão na imprensa, aumentaram as buscas no Google sobre o tema e o mesmo chegou a render zombarias entre crianças e adolescentes, que

---

<sup>26</sup> Hackeiam

propagaram o tema como meio de angariar curtidas ou assustar seus pares (Cunha & Nejm, 2019). Esta última situação foi trazida na fala de Goku (Particular, 9 anos, menino):

*Goku - Não, foi um criador da china, não sei se você já tinha conhecido, mas... era um tal de uma boneca Momo, conhecia essa boneca momo?*

*P – eu já ouvi falar sobre isso...*

*Goku - Caramba, quando eu fui pesquisar na internet, véi... aqueles dentão... eu, deus é mais! Acho que hoje eu vou morrer... eu chorei pra caramba véi, eu fiquei falando, meu deus do céu...*

*P – Mas foi você mesmo que foi buscar na internet a momo?*

*Goku - Me falaram que era pra eu pesquisar... falando... é um jogo de futebol, é massa... É o campo da momo... eu fui lá e pesquisei não era o campo da momo não... era uma boneca mesmo. Eu disse deus é mais véi... eu tomava susto...*

Como foi trazido por Victor durante a análise dos dados, a imagem da Momo é proveniente de uma escultura de um artista japonês, que foi retirada do seu contexto e utilizada na criação de uma espécie de personagem. A criança investigadora também destacou a propagação de notícias falsas em relação ao aparecimento da Momo em vídeos do YouTube, referindo que os vídeos teriam sido editados e propagados por meio de outras redes sociais como o Facebook e o Instagram. Essa questão relacionada às notícias falsas é trazida por Cunha e Nejm (2019), ressaltando o quanto a cobertura sensacionalista da imprensa e a grande disseminação dos rumores geraram dificuldade para o discernimento entre situações inofensivas ou realmente geradoras de vulnerabilidade relacionadas ao fenômeno.

Para além da discussão nessa questão em específico, a temática em relação aos riscos e possíveis malefícios advindos do YouTube retornou nas falas das crianças ao final do preenchimento do questionário, quando perguntei para as mesmas se teriam algo a mais que gostariam de falar ou alguma sugestão de pergunta que não tivesse sido feita. Além de tratar sobre as situações desagradáveis em si, as crianças abordaram as estratégias utilizadas para lidar com estas e recomendações para outras crianças e adultos, lançando também questões para mim a esse respeito.

*GachaLife (Particular, 10 anos, menina) - Sim! Porque assim, algumas pessoas usam o youtube pra postar coisas ruins, tipo mostrar coisas que as crianças não podem ver, que é ruim pra elas ver, que pode acontecer traumas com elas, acontecer traumas que elas fiquem com medo de ... (incompreensível) ver o youtube. Tipo as pessoas botam vídeos de terror, de it a coisa, essas coisas que as pessoas não podem ver, que as crianças não podem ver. Aí as vezes eu fico com medo disso.*

...

*Pesquisadora – E tem alguma coisa que eu não perguntei e você acha que seria legal de perguntar para as crianças?*



*GachaLife - Hum... (...) Seria o que vocês praticam quando estão, o que vocês fazem quando estão assistindo vídeo... Não... O que você sente, o que vocês percebem quando estão assistindo... porque as pessoas veem as coisas de ruim e ficam pra elas mesmo, não falam pra ninguém...*

*Pesquisadora – Mas o que é que você responderia nessa pergunta?*

*GachaLife- Eu responderia que quando aparece alguma coisa eu desligo logo, eu não vejo, eu falo com minha mãe...*

*Yasmin (Pública, 12 anos, menina) - Só que as vezes tem criança que já passa do limite no YouTube né... Que já assiste coisa mais imprópria. Mas eu não assisto isso, mas eu assisto vídeos de outras coisas... Isso de coisa imprópria eu não assisto, mas tem criança que assiste... E aí os pais tem que ficar mais alerta.*

*Unicórnio (Particular, 10 anos, menina) - O YouTube faz bem ou faz mal pras pessoas?*

*Pesquisadora – O que é que você acha?*

*Unicórnio - Eu acho que pra algumas pessoas faz bem, mas pra outras faz mal porque elas acabam assistindo demais e pra outras elas acabam assistindo uma vez por semana, uma vez por dia...*

*Diego (Pública, 11 anos, menino) - Eu quero que a senhora me responda: como é o melhor jeito de se prevenir no YouTube?*

*Pesquisadora – Como é que você faz pra se prevenir?*

*Diego - Eu... tipo eu tomo cuidado dos vídeos que assisto e não caio nas coisas que botam. Se botar essas coisas e eu não conseguir tirar, eu faço com mi... eu tenho que falar com minha mãe, nunca tem que esconder.*

*Pesquisadora – Eu acho legal isso ne, se por acaso você ver alguma coisa estranha, que você acha que não é pra você assistir ou que te dê medo, que peça pra você fazer coisas ruins, o melhor é conversar com algum adulto, ne? Sobre isso... parar de assistir o vídeo que você não tá gostando e conversar com alguém... Porque aí o adulto vai poder te ajudar, ver realmente o que é, se você precisar de alguma ajuda depois sobre o que você viu? Ne? E é isso que você falou ne? Você tem que prestar atenção, não escrever uma palavra e ver qualquer coisa, ne? Ver o que você realmente quer assistir...*

*Diego - E eu tô achando que você tá fazendo um bom trabalho e... que a senhora continue ajudando as crianças que... num... consegue ainda navegar no YouTube, pra dar uma mensagem, entendeu? Pra ajudar ainda mais.*

Vale registrar a forma como fui surpreendida pelas indagações das crianças dirigidas a mim, trazendo à tona, de forma enfática, a ética e a responsabilidade do pesquisador. Antes de responder do lugar de especialista, busquei escutar o que a própria criança tinha a dizer sobre a questão colocada, apenas depois destacando ou sugerindo o que fosse necessário. Deixo registrada também esta última fala de Diego, que me gerou reflexões em relação às repercussões que podem advir de uma situação de pesquisa, apenas pela abordagem de determinados temas.

## 4.2 “GRAVANDO É BRINCADEIRA, MAS QUANDO POSTA É DE VERDADE”: APROFUNDAMENTO NO CAMPO

A fim de adentrar mais nas práticas das crianças na plataforma, em especial naquelas referentes à produção de vídeos, foi empreendida, como descrito na metodologia, uma etapa de aprofundamento do estudo, na qual foram realizadas entrevista-conversas e observações participantes de 8 crianças, 2 individualmente e 6 em duplas com vínculos anteriores familiares ou de amizade. Esses dados serão discutidos nessa seção, em conjunto com os dados provenientes da primeira etapa acerca da prática de postagem de vídeos entre as crianças investigadas.

É importante ressaltar que os encontros da segunda etapa com as crianças transcorreram de maneiras diversas. O foco não estava centrado em estabelecer os mesmos parâmetros de investigação, mas de efetivar um diálogo mais aberto com as crianças acerca do tema, buscando respeitar ao máximo sua autonomia durante a pesquisa. Merece ser mencionado também que as restrições temporais para a execução da pesquisa levaram a algumas modificações do planejamento inicial do estudo, em especial o fato de ter sido necessário dar início à coleta de dados da segunda etapa antes da finalização da primeira etapa nas escolas.

### 4.2.1 Gravar e postar vídeos: uma prática infantil contemporânea

Das 65 crianças investigadas, 29 responderam que sim para a pergunta: “Você já postou algum vídeo?”. Já na pergunta que fazia referência ao desejo de se engajar nesta atividade – “Você gostaria de postar?”, as respostas positivas foram maioria, totalizando 43 crianças. Vale ressaltar que 6 das crianças que disseram já terem postado, referiram não ter mais pretensão de fazê-lo. Proporcionalmente, em termos de grupos, crianças da escola pública e meninos foram os que mais referiram já terem realizado alguma postagem.

O papel como produtoras de textos midiáticos é essencial para compreender as dinâmicas que atravessam as crianças na contemporaneidade, visto que essas se envolvem intensamente com a criação e publicação de conteúdo, se expressando na rede através de fotos, vídeos, memes, entre outros (Girardello, 2014). A imersão no universo dos seus ídolos *youtubers* contribui para despertar o desejo de produzirem vídeos e terem seus próprios canais, no qual podem retratar seus cotidianos, atividades preferidas, brincadeiras, etc. (Fraga et al., 2019).

Alguns participantes encontraram dificuldade para delimitar se já haviam postado vídeos ou não e em qual canal haviam feito.

*Ginga (Particular, 9 anos, menino) - Sei lá, eu acho que sim... porque tipo, eu não sei se minha prima postou, mas eu acho que eu já apareci... ela não posta tantos vídeos assim, mas eu já apareci em alguns deles... eu não lembro o nome do canal...*

*Virgínia (Pública, 10 anos, menina) - Não, é porque eu postei só um vídeo só, eu não lembro o nome do canal...*

*Pesquisadora – Você postou em outro canal?*

*Virgínia - Não... eu criei um nome, mas só que eu não lembro... é porque foi meu irmão que escreveu... aí quando eu fui tentar pesquisar de novo eu não achei meu canal, mas acho que ele já apagou já do YouTube.*

Essa questão aponta para essa atividade como algo mais fluido e menos formalmente estruturado pelas crianças, que transitam pelo papel de produtoras de conteúdo viabilizado pela plataforma, sem rigores e definições e sem estarem necessariamente atreladas a qualquer tipo de propósito que não o da própria ludicidade presente na atividade. Essa questão, que envolve pensar na produção de vídeos em uma dimensão de brincadeira, será novamente abordada mais adiante.

Vale a pena mencionar os motivos referidos pelas crianças que disseram nunca terem postado vídeos ou não terem interesse em fazê-lo. Timidez e “falta de jeito” foram questões de dimensão mais pessoal referidas por algumas crianças. Outras indicaram impedimento por parte dos pais, por considerarem a atividade perigosa ou inadequada. Para além dessas questões, algumas crianças apontaram falta de recursos técnicos ou de conhecimentos e habilidades necessários para o manejo da plataforma.

*Goku Utra (Pública, 9 anos, menino) - Ó... postar vídeo eu nunca postei, mas eu tenho uma vontade de querer comprar alguma coisa pra postar vídeo... mas eu não...*

*Pesquisadora – Você queria comprar alguma coisa? Como assim?*

*Goku Utra - Câmera, câmera pra fazer o vídeo com alguém, mas...*

*Pesquisadora – Mas precisa de câmera para postar o vídeo?*

*Goku Utra - Faz o vídeo, mas eu não sei onde aposto... só sei que alguns faz... tipo, pega a câmera, chama os amigos e faz câmera...*

*P – Mas você queria muito?*

*Goku Utra - Queria muito...*

*João (Pública, 9 anos, menino) - Eu já tentei já, só que... já... já tentei enviar no youtube, mas não vai...*

*P - você tentou enviar o vídeo e o vídeo não foi?*

*João - Não, eu acho que ninguém deu pra ver ninguém... parece que tem que fazer alguma coisa... tem que fazer alguma coisa...*

Algumas crianças que referiram que já haviam postado, mas não gostariam mais de postar, expressaram desmotivação com a qualidade dos vídeos e do canal ou com a baixa repercussão dos mesmos.

*GamesBr (PA-5-O) - É porque... é porque eu tinha um sonho de ser youtuber,mas eu desisti desse sonho porque eu descobri que minha voz fica rouca... Quando eu gravo vídeo, eu gravo áudio... aí eu parei. Eu fazia um monte de coisa, eu fazia de jogo... Eu fiz até com meu amigo aqui da escola, quando ele foi lá pra casa...*

*Pesquisadora - Mas vocês chegaram a postar o vídeo? E quem te disse isso da sua voz rouca?*

*GamesBr - Não, é porque depois que eu postei eu fui ver como é que tá no vídeo, porque as vezes eu edito. Mas aí apareceu que minha voz tava meio rouca.*

*P – Aí você não gostou?*

*GamesBr - Não gostei. Aí eu parei.*

*Davi (Pública, 9 anos, menino) - Ah, porque tava fraquinho ne... eu e minha prima tinha... No caso a gente tava fazendo uma série, mas ficou fraquinho...*

*Pesquisadora – Ficou fraquinho como?*

*Davi - tipo... as pessoas num... só tinha 10 likes... eu botei, eu falei assim, a meta ela pode ser 20 likes... aí toda hora eu tava pedindo, pedindo, pedindo...ai só ficava 10. Aí eu disse, não tem ninguém mais me seguindo, eu vou tirar esse canal...ai eu tirei.*

*Pesquisadora – E perdeu a graça gravar os vídeos foi?*

*Davi - Foi*

*Pesquisadora - Por quê?*

*Davi - Porque já tava ficando chato, as pessoas não tavam mais gostando...*

Essas falas chamam atenção para a questão da lacuna da participação (Jenkins, 2009; Jenkins, Ito & boyd, 2016), já tocada neste trabalho, sendo imprescindível refletir sobre seus efeitos no que diz respeito às crianças e as infâncias. Estamos todos envolvidos em um clima cultural que incentiva a participação e ensina que esta é uma condição palpável para todos, porém muitos fatores, culturais, contextuais e pessoais, interferem nas possibilidades de produção e de repercussão dos conteúdos (Jenkins, Ito & boyd, 2016).

Das crianças que declaram já terem postado vídeos, 15 citaram o nome do canal no qual fizeram. Em busca posterior, apenas 5 desses canais foram encontrados pela pesquisadora, todos com mínima repercussão na plataforma entendida com base nos valores numéricos provenientes das interações - seguidores, visualizações, likes e comentários. Alguns canais estavam nomeados com o nome próprio dos responsáveis das crianças, denotando que foram criados a partir das suas contas. Vale mencionar que, nesse trabalho, os canais das crianças não foram utilizados como campo de pesquisa e as informações referidas sobre eles dizem respeito ao que foi trazido pelas próprias crianças.

Em relação às crianças que integraram a segunda etapa do estudo, estas apresentam relações distintas com a produção de vídeos na plataforma, porém todas manifestaram grande interesse pela mesma e referiram já terem postado ou tentando postar em algum momento. Três delas possuem canais próprios – Juliana (Pública, 10 anos, menina) e Eliana (Pública, 10 anos, menina), ou compartilhados com outras crianças – Léo (Particular, 8 anos, menino), ativos no momento. Duas produziam vídeos para um canal, que foi encontrado pela pesquisadora, mas referem não fazer mais postagem de vídeos – Davi (Pública, 9 anos, menino) e Mônica (Pública, 10 anos, menina). As outras três crianças, referem já ter tentado postar vídeos no YouTube, Dani (Particular, 7 anos, menina), Keli (Particular, 9 anos, menina) e Kondzilla (Particular, 11 anos, menino).

#### 4.2.2 Uso da plataforma

Em relação ao início do uso da plataforma, as crianças não souberam precisar quando o mesmo ocorreu. As irmãs Keli e Dani referiram ter começado a usar a plataforma após a mãe ter mostrado um vídeo do canal de Dany Martines, que ela havia visto no Instagram, canal preferido das duas no momento. Já Juliana e Isadora relataram que começaram a usar o YouTube através de pares que indicaram a página.

*Juliana – Foi assim, eu tava... é... eu tava conversando com minha prima... a gente... minha mãe já tinha comprado o celular dela... eu falei tá bom... ai eu vi minha prima no YouTube, aí eu falei... é... o nome dela é Pabliele, eu falei – “Pabliele, que negócio é esse?”, ela falou “YouTube, porque você não abaixa?”, aí eu falei “perai que eu vou abaixar também”, aí eu botei no negócio “YouTube” ai eu fui e abaixei...*

Um achado interessante foi o fato de todas as crianças referirem algum tipo de dificuldade no manejo da plataforma. Keli, Dani, Léo e Kondzilla expressaram abertamente não saberem como fazer login e conseqüentemente como se inscrever nos canais, fazer comentários, e, no caso de Léo, enviar vídeos, dificuldade que era atenuada quando acessavam o YouTube através de um dispositivo já conectado em alguma conta, o que facilitava a execução dessas ações pelos mesmos. A ajuda dos pais ou de pares mais experientes atua de forma essencial nesses casos, questão que foi trazida não apenas por essas crianças, mas por outras da primeira etapa do estudo.

De todas as crianças, a única que possui uma conta própria na plataforma é Juliana, cujo canal recebe o seu nome. As outras crianças utilizam o cadastro dos pais ou acessam a plataforma sem fazer login, já que isso não é impedimento para assistir aos vídeos disponíveis.

Juliana é a criança que faz uso das diversas funções do YouTube com mais autonomia, referindo ter aprendido a manipulá-lo através de vídeos contidos na própria plataforma.

*Pesquisadora – Vocês tiveram ajuda de alguém?*

*Juliana – Não, eu tive sozinha... que eu tava desde pequena eu tava querendo ser uma famosa no YouTube, aí eu vi falava toda hora, todo dia... eu ficava vendo: “Como se faz um canal no YouTube”, “Como se faz” ...*

*Pesquisadora – Você pesquisava na internet?*

*Juliana – Não, no próprio YouTube mesmo... “como se faz um canal no YouTube” ... aí tava me dizendo, aí eu comecei a... deixa eu achar outra palavra... fazendo a mesma coisa do que eles, aí eu fiz um canal no YouTube... botei meu nome, botei uma foto... fiz um vídeo no YouTube...*

#### 4.2.3 Contexto e motivação para a produção de vídeos

O engajamento na produção de vídeos para o YouTube ocorreu de forma distinta entre as crianças. Keli e Dani realizaram uma tentativa de postar um vídeo feito por elas, que não teve sucesso, segundo as mesmas, porque a mãe e a tia que as estavam auxiliando a gravar não conseguiram fazer a publicação. Keli referiu que a ideia de produzir o vídeo surgiu porque, nas suas palavras, “tava com vontade de fazer alguma coisa... um negócio pra poder mostrar pras minhas colegas...”. Quando questiono sobre as motivações das crianças para postarem vídeos, as irmãs não exploram muito a temática, porém trazem uma relação entre gostar de vídeos que assistiram e desejar fazer um vídeo parecido.

No caso de Léo, o mesmo referiu que a ideia de iniciar o canal surgiu em uma manhã rotineira durante as férias com o primo, enquanto assistiam ao YouTube, juntamente com a inspiração para o primeiro vídeo. Léo compartilha o canal com seu primo e apenas faz postagem de vídeos quando está junto com o mesmo, o que acontece mais durante as férias. Sobre seguidores, Léo diz que tem o tio e outras pessoas desconhecidas, mas não sabe precisar o número. A motivação do mesmo é se divertir, não apresentando nenhuma preocupação com relação a conquistar seguidores.

Assim como Keli e Dani, Kondzilla não conseguiu efetivar seu plano de ter um canal no YouTube. O mesmo refere que a ideia inicial era fazer um canal com alguns colegas da escola no qual filmariam suas idas a um clube para jogar futebol e que eles tinham a intenção de se tornarem sócios do clube. Durante a entrevista, Kondzilla se recordou que uma vez participou de uma gravação para o canal do YouTube de um vizinho, porém que o vídeo não ficou bom por causa da falta de iluminação no local. Segundo ele, topou aparecer porque não estava fazendo nada no momento, porém não estava interessado pela publicação propriamente dita do vídeo.

Mônica e Davi são primos e iniciaram a publicação de vídeos juntos. Os mesmos referiram que cada um tinha um canal, o de Mônica tinha o nome inspirado em um brinquedo que ela gostava muito e o de Davi em um personagem de desenho animado. Quando questionados sobre as motivações para gravarem vídeos, os mesmos se referiram à interação com seguidores na plataforma, em seguida associando essa questão a ganho financeiro e fama, cuja vantagem atrelada foi o fato de poderem conhecer outros *youtubers*.

A ideia de criar um canal, para Isadora, veio durante um momento de brincadeira com amigas na rua. A mesma referiu que inicialmente pegou o celular para brincar de alguma coisa de música, mas que depois sugeriu “que tal a gente gravar pro YouTube?”. Seu canal possui dois vídeos e no momento não está sendo atualizado por problemas no seu celular. Isadora referiu desejo de ganhar dinheiro com o YouTube, motivação também apontada por Juliana.

Segundo Juliana, desde pequena ela sempre quis ser famosa no YouTube, o que a levou a criar o seu canal sozinha, no qual grava vídeos individuais e na companhia de outras crianças da família. No momento da entrevista, tinha acabado de abrir um canal novo para substituir o anterior, que segundo ela estava sem graça e tinha poucos seguidores, o que a deixava constrangida. A temática dos seguidores apareceu mais enfaticamente para Juliana, que referiu ter chorado de emoção com um comentário que recebeu elogiando um dos vídeos que publicou.

Um aspecto que emergiu dos relatos das crianças foi a dimensão colaborativa das práticas de produção e postagem de vídeos no YouTube. Todas as crianças participantes dessa etapa fizeram menção a outras crianças com as quais interagiram na realização desta atividade. Esse achado se soma ao de pesquisas anteriores (Almeida, et al., 2015; Barra & Sarmiento, 2006; Becker, 2013, 2017; Marsh, 2010) que se contrapõem ao mito do isolamento da criança no contexto digital. Como Becker (2013, 2017) enfatizou em seus estudos, para além dos recursos tecnológicos ou não utilizados, a interação entre pares segue sendo elemento central nas atividades lúdicas infantis.

Outro aspecto importante que emergiu no discurso das crianças foi a perspectiva do YouTube como um meio de conquistar recursos financeiros e ascender socialmente, questão que também apareceu no discurso de algumas crianças da primeira etapa do estudo, como Goku (Pública, 9 anos, menino) que além de ter atribuído ao YouTube a função de “ajudar a família” em pergunta anteriormente comentada, acrescentou em relação ao desejo de postar vídeos:

*Goku Utra - Eu acho legal, porque eu posso... né porque é ser rico, é pra ajudar o meu pai, porque o meu pai não tem... ele bebe muito e na vida dele desde que namorou com minha mãe ele me abandonou...me abandonou e eu acabei ficando com minha mãe, ai*

*os dois se separou... porque meu pai bebia muito antes... Ai eu queria ajudar muito ele...*

Chama atenção o fato dessa questão ter aparecido mais nos discursos das crianças da escola pública, o que pode estar ligado a situações socioeconômicas mais desfavorecidas<sup>27</sup>. Como traz Tomaz (2019), no Brasil, falar de celebridade implica em falar sobre mobilidade social. Através das histórias dos *youtubers* consagrados, retratados como indivíduos que alcançaram fama e sucesso exclusivamente por meio do seu próprio mérito criativo, as crianças são apresentadas à possibilidade de ser uma celebridade como uma das, ou a única, via de mobilidade social, teoricamente acessível para todos.

#### 4.2.4 Processo de produção e conteúdo dos vídeos

Essa questão foi investigada com as crianças tanto por meio da entrevista-conversa, quanto da observação participante do processo de planejamento e gravação de um vídeo, atividade sugerida pela pesquisadora aos participantes. Cabe ressaltar que apenas as crianças que estavam em duplas desejaram realizar essa atividade, o que remete a centralidade da interação com os pares abordada anteriormente. A justificativa de Léo para não realizar a atividade, expressa essa questão:

*Léo – Não dá, sempre tem que ter alguém...*

*Pesquisadora – Sempre tem que ter alguém no vídeo?*

*Léo - Uma pessoa inteligente...*

*Pesquisadora – Uma pessoa inteligente? Como assim?*

*Léo - Eu não sei muito explicar... uma pessoa inteligente, que saiba pensar igual a minha cabeça... (cita o nome de um amigo) sabe pensar igual a minha cabeça... meu primo sabe pensar igual a minha cabeça... eles pensam a mesma coisa que eu tô pensando... quando eu começo nem cantar uma música, ele canta a mesma coisa! Meu primo também, ele pensa na mesma coisa que eu penso!*

*Pesquisadora – ah... aí precisa disso pra poder gravar... E como é que é pensar na cabeça?*

*Léo - Pensar a mesma coisa que eles tão pensando...*

Léo indica que, na ausência de um parceiro que “pense com a sua cabeça”, o que pode ser entendido como, que compartilhe da mesma cultura de pares (Corsaro, 2011), não seria possível ou, talvez também não teria sentido, a realização daquela prática para ele. Em relação

---

<sup>27</sup> Cabe ressaltar que não foram recolhidos dados que permitam uma avaliação adequada das condições socioeconômicas das famílias, no entanto e a divisão entre as escolas foi utilizada como uma aproximação a esta questão. Porém, especialmente em relação à segunda etapa do estudo, na qual pude ir até a residência de algumas das crianças, as diferenças sociais ficaram bem evidentes.



à produção de vídeos com o primo, Léo refere que primeiro eles ficam um tempo pensando sobre o que vão gravar, momento que para ele é mais divertido do que o da gravação. Nas suas palavras, “Ó, pensando a gente fica lá deitado 1 hora no sofá... a gente joga almofada no outro... A gente fica 1 hora lá... 40 minutos, 45...”.

No primeiro vídeo do canal, chamado por ele de “Café mais doido”, Léo e o primo fizeram uma espécie de desafio no qual precisavam misturar vários ingredientes no café e depois bebiam, escolhendo o que havia ficado pior. O relato desse vídeo apresenta semelhanças a uma brincadeira realizada por *youtubers* do mundo inteiro, denominada *Smoothie Challenge*, no qual dois participantes sorteiam ingressos diversos e batem no liquidificador, disputando quem consegue beber a mistura resultante (Tomaz, 2019). No entanto, Léo refere ter tirado a ideia do vídeo apenas da sua cabeça, inspirado pelo café-da-manhã.

Kondzilla contou, a respeito da gravação da qual participou, que o planejamento era que o vídeo retratasse o grupo de amigos brincando de “Eu nunca”, brincadeira que se popularizou na plataforma, tanto em vídeos de adultos, como de crianças, na qual um participante faz perguntas aos outros, que devem responder se “eu já” ou “eu nunca”. É interessante comentar que ao buscar “eu nunca” no YouTube, apareceram muitos vídeos dessa brincadeira sendo feita por adultos e envolvendo conteúdo sexual, o que mudou com a inserção da palavra “crianças”.

O vídeo que Keli e Dani contaram ter tentado postar apresentava Keli ensinando a fazer um porta-lápis de unicórnio. As irmãs não contaram muito sobre o processo de planejamento e execução do vídeo, porém cabe ressaltar a relação do seu conteúdo com o canal preferido delas – “Dani Martines”, que faz principalmente vídeos do tipo “faça você mesmo”.

Já Mônica e Davi referiram que, quando tinham os canais, faziam tudo junto, mesmo quando se tratava de um vídeo apenas de um. Quem não estava “em cena” auxiliava fazendo a filmagem. Os primos contaram sobre uma série “Da momo” que fizeram para o canal, na qual uma outra prima representava a momo e eles os caçadores que a procuravam. Compreende-se que, nesse relato, emerge o fenômeno da reprodução interpretativa (Corsaro, 2011), visto que, como numa brincadeira de faz-de-conta tradicional, as crianças se apropriaram ativamente dos elementos da cultura mais ampla, reproduzindo-os a seu modo dentro do grupo de pares.

Sendo a criança que demonstrou a maior preocupação com a qualidade do vídeo e com o aumento de seguidores, Juliana referiu ensaiar na frente do espelho antes de gravar os seus vídeos. Outro aspecto interessante que a mesma trouxe foi em relação à inspiração para os vídeos, referindo “eu vejo no YouTube as pessoas brincando, aí eu gosto da brincadeira, vou e gravo”. Essa questão é vista por exemplo em um dos vídeos do seu canal que a mesma mencionou, no qual brinca com os primos de pedra, papel e tesoura.

#### 4.2.4.1 Observação participante

Em relação à observação participante da produção de vídeos pelas crianças, conforme o dito acima, as três duplas optaram por realizar a atividade, sendo que Juliana e Isadora foram a única dupla que não conseguiu chegar a um consenso e gravou dois vídeos. Os ambientes em que as observações, bem como as entrevistas, foram realizadas, têm características bastante distintas, o que provavelmente influenciou na escolha das crianças em relação aos conteúdos dos vídeos.

Uma questão interessante que emergiu da observação de Keli e Dani foi que a última se comportou como uma espécie de “consultora” da irmã na construção do vídeo, aparentando ter mais expertise no tema do que a irmã mais velha. As crianças se divertiram levantando ideias “loucas” de nomes para o canal – como “Sandália Chulezenta” e “Mundo da mesa maluca”, que segundo Dani era o primeiro passo a ser feito. Em seguida, Dani questionou a irmã sobre o que a mesma iria fazer de especial quando “chegar qualquer coisa assim de like”, fazendo referência a vídeos de comemoração quando atingem alguma marca de inscritos, comumente feito por *youtubers* famosos (Tomaz, 2019).

Keli e Dani optaram por fazer um vídeo de “Tour” mostrando o playground do prédio, mesmo que esse espaço, a princípio, não tivesse muitas coisas interessantes, “a gente finge”. Por fim, antes de começar a gravação, elas combinaram de que forma começaria o vídeo – “Hoje a gente vai fazer um tour no play” e Dani instruiu Keli a se posicionar em um local melhor para iniciar. A princípio apenas Keli quis aparecer no vídeo, porém ao longo da filmagem Dani foi se integrando ao mesmo.

Com relação a Mônica e Davi, os mesmos decidiram rapidamente como seria feito o vídeo. Mônica sugeriu que fizessem a “brincadeira das três cores”, o que foi aceito por Davi, porém o mesmo demonstrou preocupação por não possuir folhas de ofício no momento, material necessário para brincadeira. Assim que o problema foi resolvido, ofereci folhas de rascunho que trazia comigo, os mesmos começaram a preparar a brincadeira. Para isso, precisavam fazer um desenho, que posteriormente seria colorido utilizando apenas três cores sorteadas no momento. O vídeo começou com ambas as crianças falando “Oi Galerinha!”, seguido da apresentação do que seria o vídeo por Mônica, “Hoje a gente vai fazer um jogo... é... desafio das 3 cores”. A filmagem dos dois foi bastante confusa, pois o cômodo da casa onde estávamos, o quarto de Davi, era bastante apertado e havia crianças menores no mesmo espaço causando interferências.

Isadora e Juliana apresentaram bastante discordâncias durante o planejamento dos vídeos, já que Isadora gostaria que fosse gravado um vídeo para cada uma e Juliana preferia que fosse gravado apenas um, para o seu canal. A ideia inicial delas foi realizar um *vlog* pela escola, local onde estavam. Porém como estávamos no turno oposto de estudo delas e havia outras crianças na escola, considerei melhor que permanecêssemos na sala onde estávamos, a fim de não causar qualquer tipo de perturbação na escola. Sem acordo em relação ao tema do vídeo, foram realizadas duas gravações das quais ambas participaram. Juliana optou por fazer um vídeo sobre os cartazes que estavam na sala, demonstrando mais preocupação com a gravação do vídeo em si e com sua atuação, do que com o próprio tema abordado. O vídeo começou com “Oi fofinhos!” seguido de explicação de Juliana sobre o que seria abordado, “no vídeo de hoje a gente vai falar sobre os cartazes da escola”.

Já no seu vídeo, Isadora resolveu falar sobre o que elas haviam feito aquele dia na escola, desde as atividades em sala de aula, até o momento do recreio. Juliana complementou sua fala, incluindo o momento de participação na pesquisa. Novamente o vídeo foi iniciado por um cumprimento, seguido de explicação sobre do que se tratava. Dessa vez, Juliana fez o fechamento do vídeo, usando as frases comumente usadas pelos *youtubers* na plataforma – “Então gente, esse foi o vídeo, espero que vocês tenham gostado, se você gostou deixe seu like, se inscreva aqui no canal, ative o sininho das notificações, tchau!”

Vale comentar a inserção de uma espécie de linguagem específica da “cultura youtube” nos vídeos produzidos. Essa fica mais evidente na forma como as 3 duplas iniciaram os vídeos de maneira semelhante, com uma espécie de apresentação dos mesmos, estrutura comum entre os *youtubers* mirins (Tomaz, 2019). Como o trazido na pesquisa de Salgado et al. (2006), que investigaram a produção de desenhos animados por crianças, é possível observar que quando atuam como produtoras de imagens, as crianças utilizam valores estéticos e conhecimentos produzidos ao interagirem com os textos midiáticos na vida cotidiana, nesse caso aqueles presentes no YouTube.

Outro aspecto importante é que os relatos trazidos pelas crianças por meio das entrevista-conversas acabaram sendo mais ricos para análise dentro do presente trabalho do que a observação-participante proposta, ainda que essa tenha agregado algumas questões. Talvez isso tenha decorrido da artificialidade da situação gerada a partir da sugestão da pesquisadora, além do pouco contato anterior estabelecido com as crianças e do intervalo de tempo limitado, visto que o mesmo encontro foi dividido com a realização da entrevista-conversa.

#### 4.2.5 Uma brincadeira?

A frase que dá nome a essa seção foi dita por Victor no primeiro encontro, quando questionei se o mesmo compreendia que utilizar o YouTube era como uma brincadeira. Ele referiu que assistir era entretenimento, mas que, em suas palavras:

*“Fazer vídeos é como uma brincadeira, só que uma brincadeira de verdade, porque se você só gravar e não postar é brincadeira normal, mas quando posta é de verdade, as pessoas veem”.*

Victor dessa forma chama atenção de um lado, para a propriedade lúdica da criação dos vídeos e de outro para a seriedade que envolve a postagem de um conteúdo ao qual outras pessoas terão acesso.

O entendimento da produção de vídeos como uma brincadeira também esteve presente entre as crianças da segunda etapa para as quais essa pergunta foi feita. Para além da própria resposta positiva à pergunta, as falas das crianças durante a entrevista-conversa trouxeram essa questão de forma ainda mais clara, como pode ser visto nestes trechos:

*Mônica – e a gente as vezes, teve um dia, que a gente pensou, não foi Davi?! Fazer um...um vídeo de terror!*

*Davi – Foi!*

*Mônica – A gente foi numa casa mal-assombrada... com arma, de verdade não, de mentira, de brinquedo*

*Davi – É nois! a gente tava brincando*

*Mônica – Ai a gente foi de noite... ai tava eu, Lucas que é o nosso amigo, e Davi e a nossa prima... ai a gente abriu a porta, quando a gente foi na janela, a gente não viu um vulto Davi?*

*Davi – A gente viu um vulto...*

*Mônica – Foi sim! A janela da casa...*

*Keli – Ela finge que tá gravando vídeo com Dany Martinez...*

*Pesquisadora – então você brinca de gravar vídeo... mas você não queria que contasse por quê?*

*Keli – Porque ela faz isso falando sozinha...*

*Pesquisadora – E o que é que tem?*

*Dani – vergonha... não faço nada... ela fica zoando de mim...*

*Keli – Ela fica com vergonha de dizer... de dizer pra mamãe*

*Pesquisadora – E é divertido brincar de gravar vídeo?*

*Dani – É, eu gosto... ali no banheiro...*

Os relatos das crianças em conjunto com a observação das mesmas, apontam para a produção de vídeos no YouTube enquanto uma prática lúdica contemporânea. Como trazido por Tomaz (2019), as crianças brincam diante das câmeras (ou até mesmo sem elas) como se estivessem filmando, independentemente de terem canais. Essa autora, a partir de seu estudo com *youtubers* mirins e seus seguidores, indicou a existência de novos modos de brincar mediados pela plataforma.

Entende-se aqui que as produções de vídeos pelas crianças devem ser consideradas expressões autênticas que, assim como outras práticas lúdicas, não se fazem no vazio, mas demandam um contexto cultural que oferta recursos concretos e simbólicos para sua ocorrência (Bichara & Gomes, 2019). Nos processos produtivos e nos conteúdos dos vídeos revelados pelas crianças participantes é possível perceber o que Corsaro (2011) denominou como reprodução interpretativa. Dessa forma, ao brincar de produzir vídeos as crianças não estão apenas imitando o “mundo *youtuber*” em torno delas, mas interpretando e dando sentidos próprios a esse.

O reconhecimento de que as crianças brincam de produzir vídeos e, por outro lado, de que produzir vídeos pode ser considerado como uma forma de brincadeira pelas crianças, não abarca toda a dimensão dessa prática. Ainda que a postagem efetiva na plataforma e a repercussão dos vídeos em geral não ocupem uma posição central no relato das crianças participantes, não se pode deixar de considerar que o ato de disponibilizar o conteúdo na rede tem implicações, ou, utilizando as palavras de Victor, “quando posta é de verdade”.

As tecnologias possibilitam uma maior visibilidade para as crianças e suas produções, sendo necessário lidar com a audiência e as repercussões das suas transmissões (Fraga, 2019). Algumas crianças não só na segunda fase, mas também na primeira, trouxeram frustrações por não terem tido seus conteúdos repercutidos na rede. Por outro lado, a importância dada à conquista de uma interação positiva na plataforma também apareceu no discurso de Juliana:

*Juliana – Pra gravar é igual a uma brincadeira, mas... pra assistir, é diferente. É porque a gente vê os vídeos dos outros e... os outros vê nossos vídeos... ó, eu fiquei tão tipo... minha lágrima desceu assim ó... que o vídeo do réveillon tinha um comentário que ficou assim, alguém botou assim mesmo ó: “tá melhor... esse vídeo tá melhor”.*

*Pesquisadora – Você ficou emocionada?*

*Juliana – Foi porque o primeiro comentário, vei... nos meus vídeos todos você pode ver, não tem nenhum, nenhum comentário, mas esse vídeo, só teve esse que foi o melhor vídeo. Que teve uma pessoa que falou assim mesmo, esse vídeo foi melhor*

Longe de tentar construir uma única compreensão para essa prática infantil, se faz necessário entender que convivem diferentes perspectivas e sentidos para uma mesma

atividade. Victor, por exemplo, apresenta uma relação com o seu canal bem distinta das crianças participantes. Ainda que o mesmo não seja, até o momento, uma celebridade na plataforma, o seu canal possui uma estrutura organizada, um foco bem definido e uma quantidade considerável de seguidores. Mesmo assim, a sua motivação para gravar os vídeos segue estando à frente de qualquer tipo de compromisso com o canal, como o mesmo expressa:

*V – Não vou gravar o vídeo quando eu não tô com vontade, se não o vídeo fica horrível...*

*P – Então só dá pra gravar quando tá com vontade...*

*V – Gravar é... é um exercício, por mais que seja mais um exercício mental, dependendo do tipo de vídeo, é algo que você tem que estar feliz com aquilo, bem alimentado e bem descansado... não dá pra gravar com fome, não dá pra gravar com sono, e não dá pra gravar sem vontade, seu vídeo vai ficar uma merda*

Outro aspecto importante a ser ressaltado, é que o reconhecimento da dimensão lúdica da produção de vídeos não pode dar lugar à desconsideração desta enquanto uma atividade criativa que gera um produto audiovisual “de verdade” capaz de transmitir mensagens não só entre as crianças, mas também aos adultos e com um valor cultural próprio. Cabe destacar que não estamos tratando nesse trabalho das práticas de celebridades mirins que têm sua produção associada a ganhos financeiros e grande popularidade na plataforma e que estas demandam outras discussões teóricas e éticas distintas.

Por outro lado, pensar na relação da brincadeira com o YouTube também se relaciona aos próprios conteúdos dos vídeos. Brincadeiras são temáticas frequentes, tanto dos vídeos produzidos pelas crianças participantes da pesquisa, quanto daqueles que recebem grandes quantidade de likes na rede, protagonizados por *youtubers* super populares. Essa brincadeira voltada para aqueles que assistem é nomeada por Tomaz (2019) como uma brincadeira performática, recorrendo à definição de performance apresentada por Schechner (2006) que traz a realização de uma performance como uma espécie de exibição de um comportamento, como traçar uma ação para aqueles que assistem. Caracterizado pelo componente performático, brincar para alguém ver representa um jeito peculiar de se divertir, que merece ser abordado de forma mais aprofundada em novas investigações.

Paralela a essa compreensão, há a possibilidade de as crianças entrarem em contato com brincadeiras, previamente conhecidas ou não, por meio da plataforma. Essa questão se mostra interessante se vista conjuntamente com o afastamento dos espaços públicos considerados como ameaçadores (Bichara et al., 2011; Doretto & Ponte, 2015; Cotrim et al., 2009), que também afastou as crianças do convívio com um número maior de pares de distintas idades, questão importante para a transmissão da cultura na brincadeira (Pontes & Magalhães, 2003; Carvalho

& Pontes, 2003). Depreende-se, das falas das crianças na pesquisa, que as brincadeiras observadas na plataforma muitas vezes são agregadas às suas culturas lúdicas.

Ademais, os conteúdos dos vídeos assistidos na plataforma também servem como suporte para as brincadeiras infantis, de forma semelhante ao trazido por Brougère (2010), em relação à televisão. Os elementos capturados através das diversas “telas” possíveis na contemporaneidade são combinados, utilizados e transformados nas práticas lúdicas. Ainda com base nesse autor, pode-se afirmar que o consumo de conteúdos audiovisuais, seja através das mídias tradicionais, como a televisão, ou das alternativas, como o YouTube, não se opõe a brincadeira, mas a alimenta e influencia. Essa questão pode ser ilustrada através da fala de Kondzilla:

*Kondzilla – Os dois, que é... uma brincadeira e você vê vídeo*

*Pesquisadora – E qual é que é a parte da brincadeira?*

*Kondzilla – Que você vê e tem vontade de fazer isso...*

*Pesquisadora – tem vontade de fazer também?*

*Kondzilla – Exatamente... tipo o paraná<sup>28</sup> de Now United, a gente tá fazendo, pra brincar...*

*Pesquisadora – ai vira uma brincadeira?*

*Kondzilla – Exatamente*

#### 4.3 “DE UMA CRIANÇA PARA OUTRAS CRIANÇAS”: NOTAS SOBRE O TRABALHO COM A CRIANÇA INVESTIGADORA

Parto de uma proposta, que é também uma defesa, integrar a criança no processo investigativo, realizar uma pesquisa que alcance efetivamente ser “com” e não “sobre”. Para isso incluo a presença de uma criança-investigadora, parceira de pesquisa. O trabalho com esta atravessou a construção da pesquisa, desde a validação dessa como uma proposta interessante a partir do seu ponto de vista, até o essencial olhar do mesmo para estruturar ferramentas metodológicas coerentes e interessantes e para uma análise de dados mais completa e sensível à realidade infantil.

Considero que o processo de construção da investigação de forma colaborativa também se constitui por si só como uma fonte de conhecimento, desafios e reflexões, fornecendo elementos para pensar tanto na temática específica da pesquisa, quanto na própria prática de pesquisa com crianças. Como traz Hendrick (2008), se queremos alterar a posição ocupada

---

<sup>28</sup> A criança se refere a um vídeo de uma coreografia da música “paraná” de um grupo pop denominado Now United.

pelas crianças no fazer científico, precisamos ser extremamente sensíveis aos seus pontos de vistas e reconhecer que as opiniões e interesses adultos são sempre dominantes, sendo para nós o que de fato conhecemos, o que coloca as crianças em inerente desvantagem quando falam com a gente e tentam se apresentar como atores sociais. Dessa forma, essa seção pretende levantar questões centrais do trabalho realizado com a criança investigadora, abordando brevemente os desafios e as possibilidades de reflexão advindas do mesmo.

Após contato inicial feito com os pais e interesse apresentado por Victor em participar da pesquisa, fui ao encontro do mesmo em sua casa. Victor me recebeu no espaço no qual costuma gravar os seus vídeos, um quarto com brinquedos e livros, onde normalmente fica o seu computador, que no momento estava quebrado. Logo ao entrar no quarto tive uma grande surpresa: uma câmera apoiada em um tripé e direcionada para o local no qual iríamos nos sentar. Muito centrada na minha proposta de pesquisa, animo-me com a suposição que faço da presença da câmera e pergunto a Victor se o mesmo iria me mostrar como grava os seus vídeos. Mas a câmera não estava ali para “me servir”, Victor havia deixado tudo preparado para filmar nosso encontro para colocar em seu canal, argumentando que “seria interessante uma entrevista no canal, uma coisa diferente.”. Filmar esse momento não estava no script, muito menos ter ele publicado em um canal no YouTube e, desconcertada, precisei explicar a Victor que isso não seria possível no momento, mas que poderíamos pensar em fazer isso outro dia. Foi a primeira negociação necessária, entre outras que se sucederam ao longo do trabalho.

Vale a pena comentar sobre o meu embaraço neste primeiro encontro com a criança-investigadora, ao sair das ideias sobre produzir uma pesquisa participativa e me defrontar com a prática e com as dúvidas que me apareciam: que tom de voz devo usar nesse momento? De que forma posso explicar isso? Qual deve ser a minha postura nesse espaço? Imbuída da proposta ético-política em relação à infância já aqui trazida, eu me questionava sobre como deveria agir para ser condizente com isso, para dar a Victor o lugar de sujeito, valorizar sua fala e escutar com devido cuidado e atenção. Segundo Alderson (2008), o maior obstáculo na pesquisa com crianças reside em perceber e tratar elas como imaturas, o que pode incluir falar de forma infantilizada e usar linguagem e conceitos de forma exageradamente simplificada. Esta foi uma das minhas grandes preocupações durante esse primeiro diálogo, momento inicial de contato com Victor no qual expliquei minhas ideias em relação à pesquisa e à sua participação.

Foi perceptível como a motivação de Victor para nosso encontro mudou após a impossibilidade da filmagem para seu canal. Ainda assim, o mesmo manteve o interesse em se integrar à pesquisa como criança-investigadora e considerou a proposta como interessante.



Durante a conversa, observei impaciência diante de algumas perguntas feitas por mim, como se o que era respondido por ele fosse óbvio ou não tivesse muita importância. Procurei questionar Victor sobre tudo que o mesmo trazia em relação ao YouTube, buscando compreender os termos e questões trazidas a partir de seu ponto de vista e não de conhecimentos prévios.

A postura ocupada por mim aproxima-se ao que Corsaro (2011) nomeia como adulto atípico, deslocado do status de poder habitual ocupado por um adulto na relação com uma criança. É possível comparar, nesse caso, o meu saber restrito em relação ao YouTube e o desconhecimento de termos utilizados por Victor, com o não domínio do idioma do local de pesquisa, apontado por Corsaro e Molinari (2008) como uma variável importante em uma das investigações realizadas por Corsaro. Porém ao mesmo tempo que o pouco conhecimento acerca do YouTube foi gerador de questionamentos mais espontâneos, colaborando para o estabelecimento da relação participativa com o mesmo, também pareceu contribuir para seu aparente enfado em alguns momentos durante a realização do encontro.

Nesse dia, Victor me contou um pouco sobre sua própria trajetória dentro da YouTube e seus pontos de vista a respeito dessa plataforma. Em relação ao seu canal, referiu não lembrar muito bem como começou, pois já havia passado muito tempo (2 anos) e não ter uma periodicidade para postar seus vídeos, associando esta ação à existência de vontade e ao encontro de algum conteúdo que considere interessante. A partir desse encontro com Victor comecei de fato a me inserir no universo do YouTube, aprendendo com o mesmo sobre seu funcionamento e adquirindo vocabulário novo, como por exemplo o termo monetizar e “receber a plaquinha”<sup>29</sup>.

Realizei dois encontros com Victor especificamente para tratar sobre o questionário destinado à etapa 1 da pesquisa. No primeiro, apresentei ao mesmo um esboço do questionário concebido por mim no momento de elaboração do projeto e já modificado após nosso primeiro contato. Dessa vez Victor me recebeu no sofá da sala de estar e abriu diferentes aplicativos no celular enquanto conversávamos, em alguns momentos falando sobre essas atividades comigo.

Antes de mostrar as perguntas propostas por mim, questionei Victor sobre o que mesmo considerava que seria importante perguntar.

*Eu acho que devia perguntar um pouquinho sobre o que a criança acha do YouTube, se ela gostaria de ter um canal, ou se já tem e perguntar um pouco sobre, tipo, resposta: “diga três canais que você gosta de assistir”*

---

<sup>29</sup> Prêmio para criadores entregue pelo YouTube.

Perguntei então a Victor se devemos colocar algumas opções de canais para a criança escolher ou se deixamos livre e ele defende que devemos deixar a criança escolher.

*“Porque as vezes pode ser que ela queira escrever algum outro... Não necessariamente o que esteja aqui”*

Ao falar para Victor da classificação feita por uma pesquisadora (Côrrea, 2016) dos canais do YouTube e perguntar ao mesmo o que ele achava de incluímos no questionário, ele novamente defende que a resposta seja aberta e que a própria criança nomeie de que tipos são os canais que ela mais gosta. Começo então a mostrar as perguntas que havia elaborado e a dialogar sobre elas com o mesmo.

Diante da pergunta de múltipla escolha proposta, “O que você mais gosta de acessar na internet? a) Jogos b) Buscadores c) Facebook d) Instagram e) YouTube f)Outros:\_\_\_\_\_”, Victor me coloca uma questão: “Você vai perguntar pra criança de quantos anos em média?” comentando após minha resposta:

*Victor - Então eu acho que é meio exagerado tá rede social, principalmente por causa da própria política de privacidade das redes sociais, que você não pode acessar até certa idade.*

*Pesquisadora - Então você acha que não devia ter?*

*Victor – Das redes sociais acho que não, porque na teoria não devia ter. A criança não devia ter acesso nessa idade.*

Chegamos então ao acordo de que essa questão deveria ser aberta, deixando espaço para que a criança expressasse as atividades que realiza na internet.

A sugestão de Victor foi bastante coerente e se relaciona com importantes debates em relação à ética na pesquisa com crianças. Considero interessante também do ponto de vista da discussão acerca das ameaças do uso das tecnologias pelas crianças que Victor não só incorpora as recomendações em termos da utilização dessas ferramentas, como se preocupa com as repercussões do mau uso para outras crianças.

*“Por isso que voltou a repercussão da Momo. Porque o vídeo não tava em youtube nenhum. Editaram e colocaram no facebook, coisa que criança de 6 anos não devia ta usando por exemplo.”*

No momento que retomei umas das primeiras perguntas do questionário “Eu sou... ( ) menino ( ) menina” para mostrar a Victor minha sugestão de como elas seriam respondidas pelas crianças (uso da ferramenta desenho livre para selecionar as alternativas), o mesmo questionou as alternativas disponibilizadas por mim:

*Victor – Acho que pode ter outra opção também, não me encaixo em nenhum dos dois.*

*Pesquisadora – Nesse menino e menina?*

*Victor – Não me encaixo em binário*

*Pesquisadora – É assim que você acha que devia escrever? Nenhum dos dois?*

*Victor – É, algo assim, tipo... Que eu me sinto transgênero, não me encaixo em binário... porque muito pouco tem isso e as vezes tem a criança assim.*

*(...)*

*Victor - Até hoje eu só vi uma vez, foi num... login no wifi, essa opção não me encaixo em binário ou transgênero...*

Mais uma vez fui surpreendida por Victor e mais uma vez estava de frente com algo que precisaria ser negociado, já que, assumir a inclusão dessa outra alternativa me faria adentrar em um polêmico debate, principalmente tendo em vista a aplicação dos questionários em contexto escolar. Ao final desse encontro, combinei com Victor que organizaria o questionário a partir do que foi discutido com ele e que, como o mesmo considerou importante, retornaria para mostrar a ele como havia ficado essa nova versão antes de iniciar a coleta de dados nas escolas.

No terceiro encontro, Victor parecia menos disponível para conversar, olhando o questionário de forma rápida e pouco interessada. Quando dei um retorno a ele sobre a impossibilidade de incluir uma outra alternativa com relação ao gênero, o mesmo seguiu manifestando discordância. Expliquei ao mesmo sobre a vantagem de pelo menos ser uma autodeclaração e da criança ter o direito de responder como quiser e também de não marcar nada caso não queira. Além disso, busquei deixar claro que a questão colocada por ele era importante, ainda que não fosse possível trazê-la para o questionário no momento.

Nesse sentido, vale refletir que o respeito ao status social das crianças não diminui a responsabilidade dos adultos, pelo contrário, coloca novas responsabilidades para permitir sua participação social de forma coerente com seu entendimento. Como trazem Woodhead e Faulkner (2008), as crianças são ao mesmo tempo “ser” e “vir a ser” e nesse ponto residem muitos desafios de pesquisa. Todo um campo complexo com diversas possibilidades de dilemas éticos e novas responsabilidades para os pesquisadores surge quando partimos para a consideração das crianças como atores sociais (Christensen & Prout, 2002).

Fora a contrariedade em relação à questão do gênero, Victor se mostrou de acordo com o formato do questionário e com as perguntas colocadas, concordando com o uso desse instrumento. Infelizmente, por problemas enfrentados na coleta de dados da primeira fase, aliado a questões pessoais de Victor, a participação do mesmo ao longo da pesquisa não pode ser tão intensa quanto havia sido planejado inicialmente - os procedimentos da segunda etapa

não puderam ser discutidos com o mesmo e a discussão a respeito da análise de dados precisou ser feita em apenas um encontro.

A fim de aproveitar ao máximo o tempo com Victor elaborei um roteiro com as principais questões extraídas dos dados por mim para discussão. Porém, a ordem e a prioridade de algumas temáticas foram sendo alteradas a partir do diálogo com o mesmo. Por vezes questões que pareciam centrais para mim foram abordadas por ele de forma breve ou de modo totalmente diferente ao pensado por mim inicialmente. Dessa forma, respeitando o papel ativo do mesmo durante a investigação, eu precisei lidar com a falta de diálogo com Victor a respeito de alguns temas, ao mesmo tempo tendo em conta que a não priorização de alguns dados por ele poderia também ser uma informação importante em relação às questões da pesquisa. Como traz O’Kane (2008), o uso de técnicas participativas permite que criança forneça os parâmetros, transformando as relações de poder com o adulto pesquisador. Dessa forma, planos e métodos de pesquisa podem ser objetos de renegociações.

Um dos dados abordados com Victor foi o fato de todas as crianças convidadas para a pesquisa terem não só aceitado participar, mas se mostrado envolvidas durante toda sua realização e respondido positivamente à última pergunta: “Você gostou de participar da pesquisa?”. Enquanto eu sugeri possíveis relações com o tema ou com o formato do questionário por meio do tablet, Victor apresentou uma terceira possibilidade: “O fato do questionário ter sido feito de uma criança para outra criança”. Dessa forma, o próprio Victor identificou o seu papel enquanto criança-investigadora para o engajamento das crianças participantes na pesquisa, referindo especialmente a adequação da linguagem para o público infantil.

Uma questão importante que emergiu durante a análise dos dados foram as mudanças do uso do YouTube por Victor que ocorreram ao longo da pesquisa. Se no início do nosso contato, o canal tinha uma grande importância e estava bastante ativo, no momento, Victor refere que seu canal “morreu”, pois “Rotina de vídeos não existe mais, saco pra fazer os vídeos também não existe mais.... Tempo para fazer os vídeos também não existe mais...”. O mesmo destaca que está faltando motivação para produzir vídeos e que essa é essencial para gravar e também para o resultado ser positivo. Sem fazer maiores pressuposições, é importante considerar, a interação entre a sua mudança de postura como usuário da plataforma e a sua percepção acerca das questões tratadas na pesquisa, bem como seu envolvimento na mesma. Porém, cabe citar, que a “morte” nesse caso não foi definitiva, já que após o último encontro um vídeo novo já foi postado por Victor e o seu canal segue ativo.

Por fim, foi considerada pertinente que a opção por revelar dados de identificação de Victor fosse discutida junto com ele e seus responsáveis. Essa questão foi abordada no final do último encontro com o mesmo, já com prévia autorização dos pais caso fosse feita a opção pela não-confidencialidade. Victor referiu que gostaria de que o seu nome real fosse usado na pesquisa, bem como o nome do seu canal, questão que foi atendida. Defende-se desse modo, que, sem perder de vista a proteção e todos os cuidados envolvidos nessa questão, é necessário discutir a construção de uma ética de pesquisa que também possa mostrar as crianças como sujeitos de direito, com possibilidades de autoria e participação (Barbosa, 2014). O que se tentou fazer através da não ocultação dos dados de Victor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS OU ATIVE O SININHO

*Aí eu assisti um vídeo de um menino, aí ele disse que o YouTube tomou uma multa, que não sei o que... que aí bloquearam os comentários e depois não ia poder nem comentar pros canais menores e nem dar like.... (Capitão América, particular, 9 anos).*

Em setembro de 2019, mudanças na política do YouTube para os vídeos infantis viraram notícia na imprensa<sup>30</sup>. Às vésperas de receber uma multa por violar regras de proteção à privacidade das crianças, o Google anunciou mudanças que incluem suspensão de anúncios personalizados e de recursos como comentários e notificações nos conteúdos infantis<sup>31</sup>. Essas mudanças de caráter protetivo, que já começaram a ser implementadas, impactam não apenas na redução da lucratividade dos canais infantis na plataforma, mas nas possibilidades de ação das crianças na mesma.

Foi através de uma das crianças participantes que essa notícia chegou. Antes mesmo da pesquisa ser encerrada, já se processavam mudanças nesse campo de estudo particularmente instável (Burgess & Green, 2009), que é o YouTube. Longe de tornar obsoleto qualquer achado inserido nesse trabalho, já que estes não se referem à plataforma em si, mas aos destinos que as crianças dão à mesma, essas modificações convidam a novas reflexões e de alguma forma, apontam justamente para a importância de estudos que forneçam uma compreensão acerca das apropriações que as crianças fazem das tecnologias digitais e seus diferentes recursos, como foi a nossa intenção.

Assumir o diálogo com as crianças como o foco principal da pesquisa procurando evitar qualquer tipo de prejulgamento sobre essas práticas distanciou esse trabalho de temas polêmicos no âmbito da proteção, como o estímulo ao consumo. Esse direcionamento não negligencia a responsabilidade com as crianças, nem a necessidade de empreender medidas que tornem a rede mais segura para as mesmas, porém, representa um esforço por construir uma concepção distinta de responsabilidade, pautada na horizontalidade, na alteridade e no diálogo (Pereira & Macedo, 2014; Ribes, 2013).

Dessa forma, este trabalho buscou, no lugar de enxergar o YouTube como uma “febre” que ameaça as crianças, compreender o que as atrai nesse espaço virtual e de que forma elas o recriam e inserem dentro de suas culturas infantis. Entende-se assim, que escutar as crianças é

<sup>30</sup> Ver: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/youtube-anuncia-mudancas-na-monetizacao-e-na-producao-de-conteudo-infantil/>  
[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2019/09/06/internas\\_economia,780985/multa-forca-youtube-a-mudar-politica-de-videos-infantis.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2019/09/06/internas_economia,780985/multa-forca-youtube-a-mudar-politica-de-videos-infantis.shtml)

<sup>31</sup> <https://youtube.googleblog.com/>

uma forma de se afastar de compreensões reducionistas das suas práticas e, conseqüentemente, dos perigos e oportunidades que podem estar relacionadas a elas. Uma perspectiva restrita, alarmista e estigmatizante dos riscos no lugar de beneficiar as crianças pode contribuir para dificultar pedidos de ajuda ou a tomada de atitudes mais cuidadosas pelas mesmas, já que não dialogam com suas culturas (Monteiro & Osório, 2015).

A condução desse trabalho junto às crianças evidenciou não só a disponibilidade das mesmas para falarem sobre suas práticas no YouTube, mas a necessidade apresentada de dialogar sobre essa temática, claramente presente nas dúvidas e receios compartilhados durante a pesquisa. Atrélada a isso, uma outra questão importante apontada foi a percepção de menos aspectos negativos na plataforma entre as crianças da escola pública, o que pode sugerir uma menor consciência dos riscos aos quais estão expostas, deixando-as mais vulneráveis a esses. O conhecimento dos riscos, por sua vez, pode estar atrelado a diversos fatores como a disponibilidade de informações e diálogos no âmbito da família e da escola.

Diferenças entre as crianças da escola pública e particular também foram encontradas em relação a outras dimensões. A frequência de uso e a interação através de comentários foram maiores entre os estudantes da escola pública. Por outro lado, as crianças da escola particular utilizam uma maior variedade de dispositivos tecnológicos e apresentam uma maior variabilidade com relação às atividades realizadas na internet e às funções atribuídas ao YouTube. As distinções encontradas nas respostas das crianças das diferentes escolas realçam a importância de realizar estudos que levem em conta as variações de natureza social e intrageracional no uso das tecnologias de informação e comunicação e incluam as diferenças encobertas pela homogeneizante “geração digital” (Sarmiento, 2011).

Na presente pesquisa, as possibilidades de aprendizado na rede, inclusive na plataforma estudada, emergiram nas respostas as crianças, sendo, porém, menos mencionado entre aquelas da escola pública. Esse fato merece atenção em pesquisas futuras que possam colaborar para entender como as crianças estão usufruindo, ou não, das possibilidades da internet no âmbito da educação e aquisição de competências, inclusive para o próprio manejo adequado dos recursos presentes no universo digital. Para além da atenção para os riscos presentes nesse contexto, é preciso descortinar a ameaça que representa os diferentes níveis de exclusão que podem afetar as crianças nesse âmbito, afastando-as das oportunidades disponíveis (Doretto & Ponte, 2015; Oliveira et al., 2019).

Em termos gerais, os achados da pesquisa apontam para a importância do YouTube no cotidiano das crianças, que fazem um uso diversificado dessa plataforma, acessando conteúdos

heterogêneos e se engajando de forma variada nas possibilidades de participação e interação disponíveis.

A análise da preferência de canais pelas crianças trouxe questões de gênero significativas. Além de diferenças em relação ao conteúdo acessado, foi observada uma clara tendência a assistir vídeos produzidos por pessoas do mesmo gênero. Esses resultados ratificam estudos anteriores, que já demonstraram o gênero como uma variável significativa para as práticas lúdicas infantis dentro e fora da rede (Becker, 2013; Bichara, 2001; Santos, 2019; Silva et al., 2012).

Foi percebido que a interação com os pares é um fator central nas práticas das crianças no YouTube. Além disso, há uma forte presença da cultura lúdica nas atividades realizadas na plataforma, seja sob a forma de conteúdo dos vídeos ou das próprias práticas de produção de vídeos para postagem, ou não, na rede. Dessa forma, essa pesquisa se agrega a estudos anteriores que contrapõem o mito do isolamento e da perda da ludicidade relacionada às tecnologias, demonstrando que estes artefatos, no lugar de desbancar as brincadeiras e o convívio com os pares, estão submetidos a esses aspectos centrais nas culturas infantis (Barra & Sarmiento, 2006; Becker, 2013, 2017; Couto, 2013; Marsh, 2010).

Para além dos achados específicos da pesquisa, vale ressaltar o caráter participativo que esta buscou assumir, não só presente em relação à inclusão da criança-investigadora, mas no planejamento e execução de toda a coleta de dados, e, para além disso, nas concepções epistemológicas e ético-políticas assumidas (Soares et al., 2005). Em um âmbito mais prático, foram adotadas medidas como a possibilidade de escolha do nome fictício que seria utilizado na pesquisa e a inclusão de um espaço ao final de todos os momentos de coleta de dados com as crianças para que essas pudessem falar livremente sobre o tema e dar sugestões/opiniões sobre a própria pesquisa.

A disponibilidade para escutar o que as crianças tinham a dizer sobre o tema de modo horizontal e aberto foi o principal norte metodológico adotado. Dessa forma, a pesquisadora, principalmente na primeira etapa, buscou amparar a participação das crianças, auxiliando na compreensão das perguntas e no preenchimento do questionário sempre que necessário, ao mesmo tempo proporcionando autonomia às crianças para optar pela forma como gostariam de se expressar, utilizando o instrumento ou através do diálogo direto.

Ainda que não tenha sido possível uma participação mais ampla da criança-investigadora em todas as etapas, considera-se a presença desta como um importante diferencial do estudo, um esforço para ter a voz e o olhar da criança incluídos na construção da pesquisa e dos seus resultados. Em termos metodológicos, é provável que a inclusão de mais crianças nessa



função fosse geradora de maior riqueza para o trabalho, principalmente pela possibilidade de troca entre as mesmas.

Por fim, os resultados dessa pesquisa evidenciam as práticas das crianças no YouTube como um importante campo de estudo para a compreensão da infância vigente, indicando caminhos para futuras investigações do tema. Destaca-se aqui a necessidade de realizar investigações sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação que incluam crianças em condições socioeconômicas desfavorecidas.

Pretende-se com esse estudo contribuir para uma compreensão menos dicotômica acerca dos usos das tecnologias pelas crianças e promover o entendimento das mesmas enquanto atores sociais reflexivos e competentes, que devem ser incluídas na produção de conhecimento. Ademais, espera-se colaborar com a aproximação da Psicologia do Desenvolvimento a estas temáticas tão centrais para a infância contemporânea e, ao mesmo tempo, ainda tão ausentes na produção científica dessa área.

Para fechar esse trabalho da forma mais coerente possível com o campo de estudo, me utilizo das palavras de Juliana, que tanto me ensinou durante esse processo:

*“Então gente, esse foi o vídeo, espero que vocês tenham gostado, se você gostou deixe seu like, se inscreva aqui no canal, ative o sininho das notificações, tchau!”*

## REFERÊNCIAS

- Alderson, P. (2008). Children as Researchers: Participation Rights and Research Methods. Em: P. Christensen & A. James, *Research with Children: Perspectives and practices* (2nd ed.). Routledge.
- Almeida, A. N., Alves, N. A., & Delicado, A. (2011). As crianças e a internet em Portugal: Perfis de uso. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (65), 9-30.
- Almeida, A. N., Delicado, A., de Almeida Alves, N., & Carvalho, T. (2015). Internet, children and space: Revisiting generational attributes and boundaries. *New Media and Society*, 17(9), 1436–1453.
- Andersen, P. (2007). *What is Web 2.0?: ideas, technologies and implications for education* (Vol. 1, No. 1, pp. 1-64). Bristol: JISC.
- Ariès, P. (1979). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Barbosa, M. C. S. (2014). A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis educativa*, 9(1), 235-245.
- Barra, S. M., & Sarmiento, M. J. (2006). Os saberes das crianças e as interações na rede. *ZeroSeis, periódicos UFSC*, 8(14).
- Becker, B. (2013). *Brincando na web: Descrição e análise das atividades lúdicas desempenhadas por crianças de 5 a 12 anos na internet* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Becker, B. (2016). A voz da criança na pesquisa e na sociedade: em busca de metodologias (efetivamente) participativas. *Revista Brasileira de Psicologia*, 03(01), 9-24.
- Becker, B. (2017). *Infância, tecnologia e ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma nova cultura lúdica* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Becker, B. (2019). “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 I. D. Bichara, F. Souza & B. Becker (Orgs.), *Crianças e adolescentes em redes: tecnologias digitais e culturas lúdicas*. Salvador: EDUFBA.
- Bernadazzi, R. & Costa, M. H. B. (2017). Produtores de conteúdo no YouTube e as relações com a produção audiovisual. *Revista Comunicare*, 17, 146-160.
- Bichara, I. D. (2001). Brincadeiras de meninos e meninas: segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta. *Temas em Psicologia da SBP*, 9(1), 19-28.
- Bichara, I. & Gomes, S. T. (2019). Cultura lúdica: a cultura da (e nas) brincadeiras e jogos infantis. In I. D. Bichara, F. Souza & B. Becker (Orgs.), *Crianças e adolescentes em redes: tecnologias digitais e culturas lúdicas*. Salvador: EDUFBA.

- Bichara, I. D., Lordelo, E., Carvalho, A. M. A., & Otta, E. (2009). Brincar ou Brincar: eis a questão: a perspectiva da Psicologia Evolucionista sobre a brincadeira. In Yamamoto, M. E. e Otta, E. (Orgs.), *Psicologia Evolucionista*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Bichara, I., Modesto, J. G. N., França, D. A., Medeiros, S. S. & Cotrim, G. S. (2011). Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. *Psicologia: teoria e prática*, 13(3), 167-179.
- Biegging, P. (2012). As crianças e a internet: navegando pelo mundo virtual. *Intexto*, (27), 148-160.
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., Conway, A., & Wartella, E. (2014). Children and the Internet: Developmental implications of web site preferences among 8-to 12-year-old children. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 58(1), 1-20.
- boyd, D., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura* (8a. ed.; W. Gisela, Trad.). São Paulo: Cortez.
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas* (G. Girardello & I. Orofino, Trad.). São Paulo: Edições Loyola.
- Buckingham, D. (2010). Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Educ. Real.*, 35(3), 37-58.
- Burgess, J. & Green, J. (2009). *Youtube: Online vídeo and participatory culture*. Malden, MA: Polity Press.
- Cabello-Hutt, T., Cabello, P., & Claro, M. (2017). Online opportunities and risks for children and adolescents: The role of digital skills, age, gender and parental mediation in Brazil. *New media & Society*, 1-21.
- Carvalho, V. (1996). *Desenvolvimento humano e psicologia: Generalidade, conceito e teoria*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Carvalho, A., Beraldo, K., Santos, F. & Ortega, R. (1993). Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 13(1-4), 30-33.
- Carvalho, A. M. A. & Pontes, F. A. R. (2003). Brincadeira é cultura. In A. M. A. Carvalho; C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca* (vol. I, O Brasil que brinca). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Checa-Romero, M. (2016). Developing skills in digital contexts: Video games and films as learning tools at primary school. *Games and Culture*, 11(5), 463-488.
- Chen, C. P. (2016). Forming digital self and parasocial relationships on YouTube. *Journal of consumer culture*, 16(1), 232-254.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497.

- Ciarrochi, J., Parker, P., Sahdra, B., Marshall, S., Jackson, C., Gloster, A. T., & Heaven, P. (2016). The Development of Compulsive Internet Use and Mental Health: A Four-Year Study of Adolescence. *Developmental Psychology*, 52(2), 272-283.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br (2014). *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2013*. São Paulo: CGI.br
- Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br (2015). *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2014*. São Paulo: CGI.br
- Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br (2017). *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2016*. São Paulo: CGI.br.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br (2019). *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2018*. São Paulo: CGI.br.
- Corrêa, L. (2015). Geração Minecraft: uma abordagem cultural sobre o consumo de vídeos por crianças no YouTube Brasil [Resumo]. In Escola Superior de Propaganda e Marketing (Eds.), *Resumos de grupos de trabalho*, V Encontro dos GTs de Pós-Graduação. São Paulo, Brasil.
- Corrêa, L. (2016). *Geração YouTube: Um mapeamento sobre o consumo e a produção de vídeos por crianças de 0 a 12 anos – Brasil – 2005/2016*. São Paulo: ESPM Media Lab.
- Corsaro, W. A. (2009). Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In F. Muller & A. M. A. Carvalho, *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez.
- Corsaro, W.A. (2011). *Sociologia da Infância* (2a ed.; L. G. R. Reis, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Corsaro, W. A. & Molinari, L. (2008). Entering and Observing in Children's Worlds: a Reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education. In P. Christensen & A. James, *Research with Children: Perspectives and practices*. Routledge.
- Cotrim, G. S., Fiaes, C. S., Marques, R. L. & Bichara, I. (2009). Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(1), 50-61.
- Couto, E.S. (2013). A infância e o brincar na cultura digital. *Perspectiva*, 31 (3), 897-916.
- Cunha, J. & Nejm, R. (2019). Contato com conteúdos sensíveis de suicídio: lições aprendidas com os casos baleia azul e momo. In CGI.br, *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2018*. São Paulo: CGI.br.
- Doornwaard, S. M., Bickham, D. S., Rich, M., ter Bogt, T. F. M., & van den Eijnden, R. J. J. M. (2015). Adolescents' Use of Sexually Explicit Internet Material and Their Sexual Attitudes and Behavior: Parallel Development and Directional Effects. *Developmental Psychology*, 51(10), 1476-1488.

- Doretto, J. & Ponte, C. (2015). Brasil e Portugal: infâncias contemporâneas e suas culturas digitais. *Contemporânea*, 13(1), 159-176.
- Egas, H. (2017). Estratégias para a proteção integral de crianças e adolescentes no mundo digital. In CGI.br, *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes: TIC Kids Online Brasil 2016*. São Paulo: CGI.br
- Erickson, L. B., Wisniewski, P., Xu, H., Carroll, J. M., Rosson, M. B., & Perkins, D. F. (2015). The Boundaries Between: Parental Involvement in a Teen's Online World. *Journal of the association for information Science and technology*, 67(6), 1384-1403.
- Esperança, J. A. & Dias, C. S. (2010). Meninos versus meninas: representações de gênero em desenhos animados e seriados televisivos sob olhares infantis. *Educação*, 35(3), 533-546.
- Fantin, M. (2016). Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. *R. Educ. Públ.*, 25(59/2), 596-617.
- Fraga, G. (2019). *Viver e compartilhar: fotografia de crianças no Instagram* (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Fraga, G., Alves, L. & Torres, V. (2019). Infância e consumo: as interações das crianças com o canal de Lucas Neto no YouTube. In I. D. Bichara, F. Souza & B. Becker (Orgs.), *Crianças e adolescentes em redes: tecnologias digitais e culturas lúdicas*. Salvador: EDUFBA.
- Girardello, G. (2014). Crianças fazendo mídia na escola: desafios da autoria e da participação. In I. Eleá (Ed.), *Agentes e Vozes: Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Nordicom, University of Gothenburg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação* (M. A. F. Silva, Trad.). São Paulo: Cengage Learning.
- Gray, P. (2009). Play as a Foundation for Hunter Gatherer Social Existence. *American Journal of Play*. 1(4), 476-522.
- Greenfield, P., & Yan, Z. (2006). Children, adolescents, and the Internet: A new field of inquiry in developmental psychology. *Developmental Psychology*, 42(3), 391–394.
- Hendrick, H. (2008). The child as a Social Actor in Historical Sources: Problems of Identification and Interpretation. In P. Christensen & A. James, *Research with Children: Perspectives and practices*. Routledge.
- Henriksen, D. & Hoelting, M. (2017). Creativity on YouTube: Considering New Media and the Impulses of the Learner. Em: Eleá, I., & Mikos, L. (Eds.), *Young & creative: Digital technologies empowering children in everyday life*. Gothenburg: Nordicom.
- Herring, S. C. (2008). Questioning the Generational Divide: Technological Exoticism and Adult Constructions of Online Youth Identity. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge, Mas: MIT Press.

- Holland, M. (2017). How YouTube developed into a successful platform for user-generated content. *Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 7(1).
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura* (2a. ed.; J. P. Monteiro, Trad.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Jackson, L. A., von Eye, A., Biocca, E. F., Barbatsis, G., Zhao, Y., & Fitzgerald, H. E. (2006). Does Home Internet Use Influence the Academic Performance of Low-Income Children? *Developmental Psychology*, 42(3), 429-435.
- James, A., & James, A. L. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Cambridge: Polity.
- Jenkins, H. (2007). Nine Propositions Towards a Cultural Theory of YouTube. Recuperado em: [http://henryjenkins.org/blog/2007/05/9\\_propositions\\_towards\\_a\\_cultu.html](http://henryjenkins.org/blog/2007/05/9_propositions_towards_a_cultu.html)
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da Convergência* (S. Alexandria, Trad.). São Paulo: Aleph.
- Jenkins, H., Clinton, K., Puroshotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: MacArthur Foundation.
- Jenkins, H., Ito, M. & boyd, d. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era: a Conversation on Youth, Learning, Commerce and Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Jimenez, A., García, B., & Ayala, M. C. (2016). Adolescents and YouTube: creation, participation and consumption. *Primasocial*, (1), 60-89.
- Jobim e Souza, S. (2007). Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In S. Kramer & M. I. Leite (Orgs.), *Infância: fios e desafio de pesquisa* (9a ed.). Campinas: Papirus.
- Kishimoto, T. M. (2017). O jogo e a educação infantil. In T. M. Kishimoto, *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Kropenicki, F. B. & Perurena, F. C. V. (2017). Relações de gênero em catálogos de brinquedos: (contra) indicações para o brincar. *Educação & Sociedade*, 38(141), 965-981.
- Lange, P. (2008). Publicly Private and Privately Public: Social Networking on YouTube. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 361-380.
- Lange, P. (2014). *Kids on YouTube: Technical identities and digital literacies*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Livingstone, S., & Bulger, M. (2014). A global research agenda for children's rights in the digital age. *Journal of Children and Media*, 8(4), 317-335.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children*. LSE, London: EU Kids Online.

- Livingstone, S., Kirwil, L. Ponte, C., & Staksrud, E. (2014). In their own words: what bothers children online. *European Journal of Communication*, 29(3), 271-288.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103-1122.
- Lordelo, E. R. (2002). Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. In E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho, & S. H. Koller (Orgs.), *Infância Brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (6a. ed.). Petropolis, RJ: Vozes.
- Manago, A. M., Taylor, T., & Greenfield, P. M. (2012). Me and my 400 friends: The anatomy of college students' facebook networks, their communication patterns, and well-being. *Developmental Psychology*, 48(2), 369-380.
- Mäntymäki, M., & Riemer, K. (2014). Digital natives in social virtual worlds: A multi-method study of gratifications and social influences in Habbo Hotel. *International Journal of Information Management*, 34(2), 210-220.
- Marôpo, L., Sampaio, I. V., & Miranda, N. P. (2017). Top girls on YouTube: Identity, Participation and Consumption. In Eleá, I., & Mikos, L. (Eds.), *Young & creative: Digital technologies empowering children in everyday life*. Gothenburg: Nordicom.
- Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 23-39.
- Marsh, J. (2016). 'Unboxing' videos: co-construction of the child as cyberflâneur. *Discourse*, 37(3), 369-380.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., Lahmar, J. & Scott, F. (2018). Play and creativity in young children's use of apps. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 870-882.
- Martineli, F. & Moína, A. (2009). Comunicação, consumo e entretenimento no universo infantil: o celular como telefone ou brinquedo? In V. Vivarta (Coord.), *Infância e consumo: estudos no campo da comunicação*. Brasília: ANDI, Instituto Alana.
- Mascheroni, G. (2015). Comunicação Móvel: Um caminho para a inclusão digital?. In CGI.br, *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2014*. São Paulo: CGI.br.
- Mazur, E. & Richards, L. (2011). Adolescents' and emerging adults' social networking online: Homophily or diversity? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(4), 180-188.
- Minayo, M. C. S. (2002). Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. Em: M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petropolis: Editora Vozes.

- Momo, M. (2014). As crianças de hoje não são mais como antigamente! Implicações culturais do mundo contemporâneo para os modos de ser criança e de viver a infância. *Textura*, (32), 7-21.
- Monteiro, A. F., & Osório, A. J. (2015). Novas tecnologias, riscos e oportunidades na perspectiva das crianças. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 35-57.
- Nejm, R. (2016). Exposição de si e gerenciamento da privacidade de adolescentes nos contextos digitais (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Oliveira, M. K. (2000). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. Em: Y. de la Taille, M. K. Oliveira, & H. Dantas, *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial.
- Oliveira, E., Nodari, M., Merçon-Vargas, E., & Rosa, E. (2019). Fatores de risco e proteção para crianças e adolescentes em redes digitais. In I. D. Bichara, F. Souza & B. Becker (Orgs.), *Crianças e adolescentes em redes: tecnologias digitais e culturas lúdicas*. Salvador: EDUFBA.
- O’Kane, C. (2008) The Development of Participatory Techniques: Facilitating Children’s Views about Decisions Which Affect Them. (2008). Em: P. Christensen & A. James, *Research with Children: Perspectives and practices*. Routledge.
- O’Neill, B. (2015). Ecological perspectives and children’s use of the Internet: exploring micro to macro level analysis. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 3(2), 32-53.
- Palácios, J. (2004). Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Vol 1 – Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Pedrosa, M. I. & Santos, M. F. (2009). Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In F. Muller & A. M. Carvalho, *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez
- Pereira, R. M. R., & Macedo, N. M. R. (2014). Pesquisa com crianças na cibercultura. Desafios éticos, teóricos e metodológicos. In I. Eleá (Ed.), *Agentes e Vozes: Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Nordicom, University of Gothenburg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In M. Pinto & M. Sarmiento, *As crianças: Contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho.
- Pizzinato, A. (2009). Por uma perspectiva cultural do ser humano: considerações sobre “O desenvolvimento da criança e do adolescente”. *Aletheia [online]*. n.30, pp. 228-232.
- Pontes, F. A. R., & Magalhães, C. M. C. (2003). A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(1), 117-124.



- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *R. Educ. Públ.*, 22(49/1), 295-304.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36 (2), 631-643.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in Traditional and Electronic Bullying Among Adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.
- Reich, S. M., & Subrahmanyam, K. (2012). Friending, IMing, and Hanging Out Face-to-Face : Overlap in Adolescents' Online and Offline Social Networks. *Developmental Psychology*, 48(2), 356–368.
- Ribes, R. (2013). O (en)canto e o silêncio das sereias: sobre o (não)lugar da criança na (ciber)cultura. *Childhood & philosophy*, 9(18), 319-343.
- Ribas, A. F. P., & de Moura, M. L. S. (2006). Abordagem sociocultural: Algumas vertentes e autores. *Psicologia Em Estudo*, 11(1), 129–138.
- Rogoff, B., Dahl, A., & Callanan, M. (2018). The importance of understanding children's lived experience. *Developmental Review*, 50 , pp 5-15.
- Rogoff, B. & Morelli, G. (1989). Perspectives on Children's Development From Cultural Psychology. *American Psychologist*, 44(2), 343–348.
- Rossetti-Ferreira, M. C., & Oliveira, Z. M. D. (2009). Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In Muller, F. & Carvalho, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez.
- Ryu, D. (2013). Play to Learn, Learn to Play: Language Learning through Gaming Culture. *ReCALL*, 25(2), 286-301.
- Salgado, R. G., Pereira, R. M. R., & Jobim e Souza, S. (2006). Da recepção à produção de mídia: as crianças, a cultura midiática e a educação. *Alceu*, 7(13), 165-181.
- Sanders, P. P. P. (2015). *Pequenos cidadãos: ações e concepções de crianças sobre o brincar em espaços públicos* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Santana, J. (2008). *Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida: Uma investigação participativa com crianças em situação de rua* (Tese de Doutorado). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Santos, I. A. (2018). *Diferenças de Gênero nas Brincadeiras de Crianças em Sites e/ou Aplicativos: Segregação, Estereotipia e Tipificação* (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Santos, I. A., & Bichara, I. Tipificação de gênero e cultura lúdica em sites e/ou aplicativos de jogos infantis. In I. D. Bichara, F. Souza & B. Becker (Orgs.), *Crianças e adolescentes em redes: tecnologias digitais e culturas lúdicas*. Salvador: EDUFBA.

- Saramago, S. S. S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35, 9-29.
- Sarmento, M. J. (2003a). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmento e A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: ASA.
- Sarmento, M. J. (2003b). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 51-69.
- Sarmento, M. J. (2007). Visibilidade social e estuda da infância. In V. M. R. Vasconcellos & M. J. Sarmento (Orgs.), *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Sarmento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação*, 6(3), 581-602.
- Sarmento, M. J. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas. *Imprópria. Política e Pensamento Crítico*, (2), 45-49.
- Sarmento, M. J. & Marchi, R. C. (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma sociologia da infância crítica. *Configurações*, (4), 91-113.
- Sarmento, M. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto & M. Sarmento, *As crianças: Contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: Mc-Graw-Hill.
- Schechner, R. (2006). What is performance? In R. Schechner, *Performances studies: an introduction*. New York & London: Routledge.
- Scott, J. (1985). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 16(2), 1-35.
- Silva, W. S. & Luna, J. M. F. (2014). As culturas de infância e produção de sentidos: Um estudo de recepção midiática com crianças. *Inter-ação*, 39(3), 511-527.
- Silva, S. D. B., Monteiro, E. F., Pontes, F. A. R., Magalhães, C. M. C. & Silva, S. S. C. (2012). Brincadeiras de rua em Belém-PA: uma análise de gênero e idade. *Psicologia: teoria e prática*, 14(2), 28-42.
- Shifman, L. (2012). An anatomy of a YouTube meme. *New media & society*, 14(2), 187-203.
- Smahel, D., Brown, B. B., & Blinka L. (2012). Associations Between Online Friendship and Internet Addiction Among Adolescents and Emerging Adults. *Developmental Psychology*, 48(2), 381-388.
- Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), 25-40.

- Soares, N. Sarmiento, M. Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 12(13), 49-64.
- Sozio, M. E., Ponte, C., Sampaio, I. V., Senne, F., Ólafsson, K., Alves, S. J., & Garroux, C. (2015). *Children and Internet use: A comparative analysis of Brazil and seven European countries*. London: LSE-EU Kids Online.
- Tynes, B. M. (2007). Role Taking in Online “ Classrooms ”: What Adolescents Are Learning About Race and Ethnicity. *Developmental Psychology*, 43(6), 1312–1320.
- Tomaz, R. (2017). As redes sociais digitais como campo de pesquisa da infância e o caso das youtubers mirins. Em CGI.br, *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2016*. São Paulo: CGI.br.
- Tomaz, R. (2019). *O que você vai ser antes de crescer? Youtubers, infância e celebridade*. Salvador: EDUFBA.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Preadolescents’ and Adolescents’ Online Communication and Their Closeness to Friends. *Developmental Psychology*, 43(2), 267–277.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundo da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Van den Eijnden, R. J. J. M., Meerkerk, J. G., Vermulst, A. A., Spijkerman, R., & Engels, R. C. M. E. (2008). *Developmental Psychology*, 44(3), 655-665.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1996) *Vygotsky: uma síntese* (C. Bartalotti, Trad.). São Paulo: Edições Loyola.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. Em R. Van der Deer & J. Valsiner (Orgs.), *The Vygotsky Reader* (pp. 338- 354). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Yan, Z. (2006). What Influences Children’s and Adolescents’ Understanding of the Complexity of the Internet?. *Developmental Psychology*, 42(3), 418–428.
- Yan, Z. (2009). Limited knowledge and limited resources: Children’s and adolescents’ understanding of the Internet. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 103-151.
- Wellman, B. (2004). The three ages of internet studies: ten, five and zero years ago. *New media & society*, 6(1), 123-129.
- Wood, M. A., Bukowski, W. M., & Lis, E. (2016). The Digital Self: How Social Media Serves as a Setting that Shapes Youth’s Emotional Experiences. *Adolescent Research Review*, 1(2), 163–173

Woodhead, M. & Faulkner, D. (2008). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. Em: P. Christensen & A. James, *Research with Children: Perspectives and practices*. Routledge.

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ETAPA 1



**MEU NOME É...**

A red play button icon is positioned to the left of a dashed rectangular box intended for the respondent to write their name.

**EU TENHO...**

A dashed rectangular box is followed by a thumbs up icon and the word "ANOS" in red, indicating a space for the respondent to write their age.

**EU SOU...**

MENINA      MENINO

BRANCO    PARDO    NEGRO    OUTRO



**VOCÊ COSTUMA BRINCAR COM ALGUM DESSES OBJETOS?**

Illustrations of various electronic devices: a desktop computer (COMPUTADOR), a tablet (TABLET), a smartphone (CELULAR), a video game controller (VIDEO GAME/ XBOX), and a laptop (NOTEBOOK/LAPTOP).



**VOCÊ USA INTERNET?**

A thumbs up icon with a red "SIM" label below it, and a thumbs down icon with a red "NÃO" label below it.

**O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER NA INTERNET?**

A collection of social media icons (Facebook, YouTube, Instagram, etc.) is shown to the left of a dashed rectangular box for the respondent to write their answer.

**VOCÊ CONHECE O YOUTUBE?**



**VOCÊ USA O YOUTUBE?**



POUCO



MÉDIO



MUITO

**ESCREVA OS NOMES DOS SEUS CANAIS PREFERIDOS**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**DE QUE SÃO ESSES CANAIS?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**VOCÊ JÁ POSTOU ALGUM VÍDEO?**



CANAL: \_\_\_\_\_

**VOCÊ GOSTARIA DE POSTAR?**



**VOCÊ FAZ COMENTÁRIOS NOS VÍDEOS QUE ASSISTE?**



AS VEZES

**PARA QUE SERVE O YOUTUBE?**

\_\_\_\_\_

**VOCÊ ACHA QUE TEM ALGUMA COISA RUIM NO YOUTUBE? O QUE?**

\_\_\_\_\_

**QUAL A MELHOR COISA DO YOUTUBE?**

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – ROTEIRO ETAPA 2

### ENTREVISTA-CONVERSA

- ❖ Início do uso do YouTube
  - Criação de conta
  - Ajuda
  - Influências
  - Quando começou
  
- ❖ Utilização da plataforma
  - Preferências
  - De que forma usa
  - Como interage no YouTube
  - Youtube e brincadeira
  - Existem canais diferentes para meninos e meninas?
  
- ❖ Participação na plataforma
  - Quando e como se deu o início?
  - Como produz os vídeos?
  - Por que faz vídeos?
  - Por que posta os vídeos?
  - Qual expectativa?

## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**PROJETO:** “A infância no YouTube: uma perspectiva participativa das práticas de crianças em plataforma de vídeos online”

**INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal da Bahia

**CURSO:** Pós-graduação em Psicologia

**PROGRAMA:** Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Ana Luísa Fidalgo Ribeiro

**ORIENTADORA DA PESQUISA:** Lia da Rocha Lordelo

**TELEFONE DE CONTATO:** (71) 99326-0120

**LOCAL DA PESQUISA:** Salvador-BA

A criança \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidada como voluntária a participar do Projeto de pesquisa “A infância no YouTube: uma perspectiva participativa das práticas de crianças em plataforma de vídeos online”. Nesta pesquisa pretendemos conhecer as práticas infantis de produção e consumo de conteúdo no YouTube a partir da perspectiva das próprias crianças. Pesquisamos sobre esse assunto porque o uso do YouTube pelas crianças brasileiras é bastante intenso e pouco pesquisado até o momento. Acreditamos que as crianças são sujeito ativos e capazes de refletir sobre suas práticas, devendo ser integradas nas pesquisas.

O convite para participar da pesquisa se deve ao fato da criança ter entre 7 e 12 anos. A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem autonomia para decidir se a criança poderá ou não participar, bem como desistir da sua permissão a qualquer momento. Você e a criança não serão penalizados de nenhuma maneira caso decida não consentir com a participação ou desistir do consentimento. Os responsáveis não terão nenhum tipo de despesa e nem receberão remuneração para a participação.

A pesquisa será dividida em diferentes etapas. Os participantes dessa etapa da pesquisa responderão individualmente e acompanhados pela pesquisadora a um questionário aplicado por meio de *tablet*. O questionário trará perguntas relacionadas ao uso da internet e mais especificamente do YouTube pela criança, como por exemplo, frequência de uso, preferências e participação (como comentários e postagem de vídeos). Além das respostas ao questionário, a pesquisadora irá observar e registrar em diário de campo questões relevantes na interação com



a criança durante a aplicação do mesmo. O tempo previsto para responder aos questionários é de 15 minutos.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelas crianças. Qualquer dado que possa identifica-las será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. A qualquer momento você pode solicitar informações sobre a participação da criança sob sua responsabilidade e/ou sobre a pesquisa através dos contatos fornecidos nesse Termo. Os dados obtidos com a pesquisa poderão ser apresentados a outros membros da comunidade acadêmica desta Universidade ou tornados públicos por outras vias, resguardando sua identidade que será mantida em sigilo. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em arquivos digitais, mas somente terão acesso aos mesmos a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo por pelo menos 5 anos, conforme a resolução 466/12.

A pesquisa envolve riscos mínimos para as crianças, como algum possível desconforto durante os encontros, a manifestação de alguma vivência mobilizadora relacionada a temática de investigação ou até mesmo a revelação de alguma situação de risco a qual a criança esteja exposta. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a entrar em contato com os responsáveis e cuidar dos encaminhamentos necessários caso seja percebida alguma necessidade de suporte psicológico ou outro tipo de auxílio ou medida durante a realização da pesquisa. Está garantida a interrupção da atividade, caso a criança manifeste qualquer tipo de incômodo ou faça essa solicitação. A participação da criança na pesquisa também poderá ser retirada a qualquer momento pelo responsável, sendo inteiramente da sua escolha que está ocorra.

Os resultados estarão à disposição quando finalizada a pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

#### **Dúvidas e esclarecimentos:**

No caso de dúvidas em relação à condução ética do estudo e aos direitos de um participante de pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia. O Comitê é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto

de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

**Contato do Comitê de Ética para dúvidas ou reclamações:** Comitê de Ética do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA. Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, Salvador - BA - Brasil CEP - 40210-730. Telefone: (71) 3283.6457. E-mail: [cepips@ufba.br](mailto:cepips@ufba.br)  
Você também poderá entrar em contato com a pesquisadora Ana Luísa Fidalgo Ribeiro pelo telefone (71) 99326-0120 ou pelo endereço de e-mail [ana.luisa.fidalgo@gmail.com](mailto:ana.luisa.fidalgo@gmail.com).

**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DO RESPONSÁVEL LEGAL PELA CRIANÇA PARTICIPANTE DA PESQUISA:**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pela criança \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS)

### TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PROJETO: “A INFÂNCIA NO YOUTUBE: UMA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA DAS PRÁTICAS DE CRIANÇAS EM PLATAFORMA DE VÍDEOS ONLINE”

OLÁ!

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO A PARTICIPAR DE UMA PESQUISA SOBRE O USO DO YOUTUBE PELAS CRIANÇAS. SE VOCÊ CONCORDAR EM PARTICIPAR, VOCÊ DEVE ASSINAR ESTE DOCUMENTO CHAMADO TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. PODE SER QUE VOCÊ NÃO ENTENDA ALGUMA PALAVRA DESSE TERMO, SE ISSO ACONTECER, PEÇA AJUDA DA PESQUISADORA. ELA VAI EXPLICAR TUDO PARA VOCÊ!

ANTES DE CHEGAR ATÉ VOCÊ, JÁ ENVIAMOS UM TERMO PARECIDO COM ESSE PARA SEUS RESPONSÁVEIS E ELES JÁ AUTORIZARAM QUE VOCÊ PARTICIPASSE DA PESQUISA. MAS NÃO TEM PROBLEMA NENHUM CASO VOCÊ DECIDA NÃO PARTICIPAR, A ESCOLHA É SUA!

ESSA PESQUISA QUER SABER O QUE AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE O YOUTUBE E COMO USAM ESSE SITE. NÃO TEM PROBLEMA SE VOCÊ NÃO CONHECE MUITO OU NÃO COSTUMA USAR O YOUTUBE, SABER ISSO TAMBÉM É IMPORTANTE PARA A PESQUISA. A PESQUISADORA IRÁ TE EXPLICAR O QUE VOCÊS VÃO FAZER JUNTOS CASO VOCÊ ACEITE PARTICIPAR DA PESQUISA. NÃO ESQUEÇA DE TIRAR SUAS DÚVIDAS!

A PESQUISADORA VAI GUARDAR COM ELA SUAS RESPOSTAS E O QUE ACONTECER DURANTE A SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA. PARA ISSO ELA VAI ESCREVER EM SEU CADERNO OU FAZER UMA GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DA CONVERSA DE VOCÊS. TUDO ISSO SERÁ USADO PARA AJUDAR A PESQUISADORA A ANALISAR OS DADOS E DEPOIS ESCREVER UM TRABALHO JUNTANDO TUDO O QUE AS CRIANÇAS QUE PARTICIPARAM DISSERAM. ESSE TRABALHO PODE SER APRESENTADO EM REUNIÕES E CONGRESSOS. A PESQUISADORA IRÁ GUARDAR EM SEGREDO SEU NOME E AS PESSOAS QUE LEREM SEU TRABALHO OU ASSISTIREM SUAS APRESENTAÇÕES NÃO VÃO SABER QUE FOI VOCÊ QUE PARTICIPOU DA PESQUISA.

COISAS RUINS PODEM ACONTECER DURANTE A PESQUISA, COMO VOCÊ SE SENTIR INCOMODADO OU LEMBRAR DE ALGO QUE TE DEIXE TRISTE OU CONFUSO. CASO NÃO ESTEJA GOSTANDO E QUEIRA PARAR, VOCÊ PODE DIZER A QUALQUER MOMENTO, NÃO TEM PROBLEMA DESISTIR NO MEIO. CASO A PESQUISADORA DESCUBRA QUE VOCÊ PRECISA DE ALGUMA AJUDA DURANTE A PESQUISA, ELA VAI CONVERSAR COM SEUS PAIS E ORGANIZAR TUDO PARA QUE VOCÊ FIQUE BEM. COM ESSA PESQUISA PODEM ACONTECER COISAS BOAS, PORQUE ENTENDER AS

ATIVIDADES QUE AS CRIANÇAS GOSTAM DE FAZER E O QUE AS CRIANÇAS PENSAM É MUITO IMPORTANTE.

TUDO O MATERIAL DESSA PESQUISA VAI SER GUARDADO PELA PESQUISADORA DURANTE 5 ANOS E NENHUM MATERIAL SERÁ LIBERADO SEM A PERMISSÃO DO SEU RESPONSÁVEL. SUA IDENTIDADE VAI PERMANECER EM SEGREDO, DE ACORDO COMO NOSSAS LEIS (RES. N. 466/12, CNS). EXISTEM DUAS CÓPIAS DESSE TERMO DE ASSENTIMENTO, UMA PARA VOCÊ E OUTRA PARA A PESQUISADORA.

SE VOCÊ TIVER ALGUMA DÚVIDA PODE FALAR COM:

- PESQUISADORA ANA LUÍSA FIDALGO - 71 993260120
- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA - RUA ARISTIDES NOVIS, CAMPUS SÃO LÁZARO, 197, FEDERAÇÃO, SALVADOR - BA - BRASIL CEP - 40210-730. TELEFONE: (71) 3283.6457. E-MAIL: [CEPIPS@UFBA.BR](mailto:CEPIPS@UFBA.BR)



### DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

EU \_\_\_\_\_ LI O TERMO COM AS INFORMAÇÕES E ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA "A INFÂNCIA NO YOUTUBE: UMA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA DAS PRÁTICAS DE CRIANÇAS EM PLATAFORMA DE VÍDEOS ONLINE". ENTENDI AS COISAS RUINS E AS COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER. ENTENDI QUE POSSO DIZER "SIM" E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER "NÃO" E DESISTIR QUE NINGUÉM VAI FICAR CHATEADO OU BRIGAR COMIGO. A PESQUISADORA TIROU MINHAS DÚVIDAS E CONVERSOU COM OS MEUS RESPONSÁVEIS. RECEBI UMA CÓPIA DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO E LI E CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

SALVADOR, \_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_.

---

ASSINATURA DA CRIANÇA

---

ASSINATURA DA PESQUISADORA

## ANEXO – PARECER COMITÊ DE ÉTICA

UFBA - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A INFÂNCIA NO YOUTUBE: UMA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA DAS PRÁTICAS DE CRIANÇAS EM PLATAFORMA DE VÍDEOS ONLINE

**Pesquisador:** Ana Luísa Fidalgo Ribeiro

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 14282219.3.0000.5686

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia - UFBA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.526.860

#### Apresentação do Projeto:

O protocolo em análise, refere-se à segunda versão apresentada ao CEP de pesquisa de mestrado, com financiamento próprio. Tem por questão de pesquisa: "Quais são e como ocorrem as as práticas de produção e consumo de conteúdo no YouTube por crianças de 7 a 12 anos, através da perspectiva das próprias crianças, compreendendo suas percepções sobre essas práticas e as apropriações particulares do uso dessa plataforma pelas culturas infantis?". Utiliza a abordagem Exploratória, com análise de dados qualitativa. Os participantes da pesquisa são 50 crianças, com idade entre 7 e 12 anos. Tais crianças são alunas de 2 escolas (1 particular e 1 pública).

#### Objetivo da Pesquisa:

Conhecer as práticas de produção e consumo de conteúdo no YouTube por crianças de 7 a 12 anos, através da perspectiva das próprias crianças, compreendendo suas percepções sobre essas práticas e as apropriações particulares do uso dessa plataforma pelas culturas infantis.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos riscos e benefícios, que estava incompleta na primeira versão, foi reformulada e atende aos critérios éticos da pesquisa. Foram reformulados para "riscos mínimos para as crianças, como algum possível desconforto durante os encontros, a manifestação de alguma vivência mobilizadora relacionada à temática de investigação ou até mesmo a revelação de alguma situação

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

UF: BA

Telefone: (71)3283-6437

Município: SALVADOR

CEP: 40.210-730

E-mail: cepips@ufba.br

UFBA - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA



Continuação do Parecer: 3.526.860

de risco a qual a criança esteja exposta. Dessa forma a pesquisadora se compromete a entrar em contato com os responsáveis e cuidar dos encaminhamentos necessários caso seja percebida alguma necessidade de suporte psicológico ou outro tipo de auxílio ou medida durante a realização da pesquisa."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante e atual. O método proposto é coerente com os objetivos da pesquisa, bem como com a fundamentação teórica apresentada. A avaliação dos riscos foi dimensionada de acordo com a Resolução 510.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram apresentados adequadamente.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Consideramos que a pesquisa está eticamente situada em relação aos procedimentos informados. Não detectamos pendências ou inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O/A pesquisador/a deverá apresentar relatório a este CEP após a conclusão da pesquisa. Solicitar modelo ao CEP quando de sua elaboração.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1288567.pdf	13/06/2019 16:13:52		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento_novaversao.doc	13/06/2019 16:11:58	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_etapa1_novaversao.pdf	13/06/2019 16:09:46	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_etapa2_novaversao.pdf	13/06/2019 16:09:26	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

CEP: 40.210-730

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6437

E-mail: cepips@ufba.br

UFBA - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA



Continuação do Parecer: 3.526.860

Justificativa de Ausência	TCLE_etapa2_novaversao.pdf	13/06/2019 16:09:26	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_criancainvestigadora_novaversao.pdf	13/06/2019 16:09:04	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodeconfidencialidade.pdf	15/03/2019 13:53:45	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito
Outros	Declaracaodeconcordanciacomodesenvolvimentodoprojetodepesquisa.pdf	15/03/2019 13:53:30	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito
Outros	Termodeautorizacaoinstituicaooparticipante2.pdf	15/03/2019 13:51:15	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito
Outros	termodeautorizacaoinstituicaooparticipante1.pdf	15/03/2019 13:50:00	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito
Outros	termodeautorizacaoinstitucional.pdf	15/03/2019 13:48:29	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissodopesquisador.pdf	15/03/2019 13:46:13	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostooanaluisa.pdf	15/03/2019 13:42:19	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito
Outros	Roteiroentrevista_etapa2.docx	14/03/2019 11:17:30	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito
Outros	questionario_etapa1.docx	14/03/2019 11:15:03	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito
Orçamento	orcamento.doc	14/03/2019 11:08:07	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito
Cronograma	cronograma.doc	14/03/2019 10:56:04	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	14/03/2019 10:55:36	Ana Luísa Fidalgo Ribeiro	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 22 de Agosto de 2019

Assinado por:  
**Fabricio de Souza**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

CEP: 40.210-730

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6437

E-mail: cepips@ufba.br