



## A imaginação infantil na cultura digital

Por **Alicia Entel**



**Alicia Entel** é pesquisadora em Comunicação, professora pesquisadora na Universidade de Buenos Aires, mestre em Ciências Sociais com ênfase em Educação (Flacso) e doutora em Filosofia (Imagem e Cognição) pela Universidade Paris VIII. Administra a Fundação Walter Benjamin, no Instituto de Comunicação e Cultura Contemporânea. Ela coordenou, entre outros, o projeto *Infancias: Varios Mundos*. *Acerca de la inequidad en la infancia en Argentina* (Fundación Arcor-FWB) que tem 11 livros publicados.

**T**alvez um dos relatos mais conhecidos da literatura infantil seja, *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. O livro começa assim: “Quando eu tinha seis anos, vi certa vez uma imagem magnífica em um livro, ‘Histórias reais’, sobre a floresta virgem. Ela representava uma jiboia engolindo uma fera. Aqui está a cópia do desenho:

O livro dizia: “As jiboias engolem a presa inteira, sem mastigá-la. Depois, não conseguem mais se mover e dormem durante os seis meses da digestão.” Então refleti muito sobre as aventuras da selva e consegui fazer, com um lápis de cor, meu primeiro desenho. Meu desenho número 1 era assim:

Mostrei minha obra-prima aos adultos e perguntei se o meu desenho lhes dava medo. Eles me responderam: “Por que um chapéu daria medo?”. Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um

elefante. Então desenhei o interior da jiboia para que os adultos pudessem entender. Eles sempre precisam de explicações. Meu desenho número 2 era assim:

Os adultos me aconselharam a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas e a me interessar mais pela geografia, pela história, pela aritmética e pela gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos de idade, uma magnífica carreira de pintor. Tinha sido desencorajado pelo insucesso de meu desenho número 1 e de meu desenho número 2.

Os adultos nunca entendem nada sozinhos e é cansativo, para as crianças, ter que sempre lhes dar explicações.

Em poucas palavras e com absoluta simplicidade, o autor expunha o maravilhoso dom dos humanos: a imaginação. No livro, estão presentes as rosas e os satélites, a amizade e o cosmos. O enxergar o que os outros não enxergam, o imaginar a partir de uma realidade interna do ser humano, que é “invisível aos olhos”.

Uma das perguntas que nos motivou foi: “As infâncias, na cultura digital, transformam sua condição humana; aquilo tão valioso de seu interior que é sua capacidade de imaginar, de se surpreender, de pensar?” Essa pergunta não busca uma resposta afirmativa ou negativa, mas funciona quase como um pretexto para desconstruir os itinerários do que caracteriza o universo infantil e suas capacidades cognitivas, afetivas, imaginativas e motoras no aqui e agora. E, supostamente, nos interroga sobre o que muda, quando uma espécie de segunda natureza cultural as acomete e atravessa.



### O que queremos dizer com “cultura digital”?

O microcosmo tem muito a ver com o macrocosmo. Em nosso mundo, é comum ouvirmos que a cultura digital predomina em vastos setores da população. Analisemos: por cultura se entende um processo total no qual significados, definições e ordem simbólica são socialmente construídos e historicamente transformados (Williams, 1980). Na atualidade, esse processo social total, isto é, que abrange a totalidade da vida, é atravessado por práticas, dispositivos e modos de atuar provenientes da tecnologia digital. Isso é, por um sistema no qual as variáveis se representam por meio de magnitudes discretas de amplitude fixa, quantificáveis; os dispositivos são capazes de capturar imagens que ficam guardadas em repertórios de memórias cada vez mais poderosos e de dimensões menores, e onde ações, que no passado exigiam passos ou interfaces externas, agora são realizadas em uníssono e no ato.

Além disso, falamos desse tipo de cultura não apenas porque existem internet, redes e modos especiais de fazer ou assistir à televisão e capturar imagens com uma câmera. É porque nas mais diversas atividades, a mobilidade digital está presente: os adultos com dispositivos móveis ou fixos podem fazer transferências bancárias, comprar diversos objetos, saber como vai um parente, ler um artigo, baixar uma receita culinária ou serem guiados em uma rota. Existem aparelhos caseiros que são “inteligentes”, ou seja, que atuam por conta própria. Por exemplo, a robótica para o trabalho doméstico e para a condução de automóveis. Inclusive hoje se fala com naturalidade



*“... Os dispositivos são capazes de capturar imagens que ficam guardadas em repertórios de memórias cada vez mais poderosos e de dimensões menores, e onde ações, que no passado exigiam passos ou interfaces externas, agora são realizadas em uníssono e no ato...”*

de “cidades inteligentes”. A utopia de Marshall McLuhan (1985) sobre os computadores como extensões do sistema nervoso central vai se concretizando. O digital faz parte de nossas vidas, e a intenção do mercado acaba influenciando adultos, jovens e crianças.

Paola Ricaurte Quijano<sup>1</sup> no blog “Red de humanidades digitales”, é clara e contundente: a cultura digital abre espaço para “um conjunto de valores, práticas e expectativas sobre a maneira pela qual as pessoas se comportam e interagem na rede da sociedade” (Deuze, 2006). Esta se define pela materialidade dos dispositivos e artefatos que se encontram em simbiose com a construção do sentido, as representações sociais, os imaginários e a identidade. Os sujeitos se apropriam das tecnologias digitais e detonam processos simbólicos e materiais, que reconfiguram os sistemas de produção, circulação e consumo de informação (Castells, 2001). As instituições e as práticas sociais se transformam e, por sua vez, determinam o curso e a natureza do desenvolvimento tecnológico, que possui a marca do contexto no qual se origina. São usadas palavras-chave, como redes, participação, convergência, inteligência coletiva e comunidade para denominar as novas práticas e sistemas.

Sem dúvida, o digital se associa com uma mudança cultural que opera nos processos de produção de conhecimento, nas interações, nos aprendizados, nos modos de expressar as representações, na construção de imaginários, na relação com o corpo e na elaboração da informação. Quando refletimos sobre isso, surge em seguida a metáfora kepleriana do homem-máquina, da máquina perfeita, o que nos leva a pensar sobre como se constroem e legitimam as subjetividades em meio a tamanho auge dos automatismos.

Como destaca Ricaurte, diante da emergência de novas materialidades, práticas, esquemas cognitivos e sensibilidades, cabe destacar que a cultura digital se encontra estreitamente articulada com o sistema político-econômico, que representa o desenvolvimento das infraestruturas tecnológicas, as infraestruturas de produção de conhecimento e as infraestruturas mediáticas (Morozov, 2013).

É fundamental considerá-la imbricada nessa relação de forças para que os cidadãos identifiquem e avaliem as implicações das infraestruturas tecnológicas nas práticas cotidianas e no sistema social. “A abordagem de uma cultura digital do ponto de vista crítico deve envolver a reflexão profunda sobre nossas formas de apropriação tecnológica e o lugar que ocupam na geopolítica do conhecimento, no exercício político, na defesa de direitos ou na desigualdade social.”

Assim, temos aqui que não é possível analisar o fenômeno do digital somente em termos de usos de determinados dispositivos, o que seria um tanto superficial, mas sim, devemos reconhecê-lo em toda a sua densidade. Se fizermos a pergunta reeditando os modos dos por quês infantis, surgirão certos questionadores, como: Por que os

---

<sup>1</sup> É professora e pesquisadora do Instituto Tecnológico de Monterrey. Atualmente, coordena o projeto Open Labs, uma iniciativa da Escola de Educação, Humanidades e Ciências Sociais para promover a inovação cidadã. É integrante do Grupo de Investigación e Innovación en Educación (Tecnológico de Monterrey).



visitantes da Mona Lisa no Museu do Louvre, que talvez tenham feito um enorme esforço viajando centenas de quilômetros para ver a obra, não admiram a Mona Lisa, mas sim sua representação pelo celular, possivelmente sob o formato de *selfie*? Por que muitas crianças urbanas desconhecem o universo celestial? O que implica a cultura digital, em sentido aprofundado, em relação aos modos como as infâncias se desenvolvem e crescem hoje em dia?

## Infâncias e aprendizados

As bibliografias e pesquisas sobre a infância como uma etapa com valor em si mesma já existem há algum tempo. Nem pequenos adultos, nem pequenas mulheres, nem incompletos; a infância é considerada há quase um século como uma categoria formada por sujeitos com direitos e reconhecimento. Além disso, trata-se de um período prolífico em imaginação, ainda que delicado, já que, como observado há um século por Sigmund Freud, os primeiros cinco anos de vida formam e sedimentam os traços fundamentais da condição humana. E tudo fica guardado na memória: a predisposição ao crescimento e o trauma, a socialidade e a segurança, para dar apenas alguns exemplos.

A pergunta que nos interessou considerar também foi: O que acontece com esse espaço-tempo nos momentos em que a civilização experimenta mudanças tecnológicas fundamentais, que afetam profundamente a condição humana, os vínculos, a cognição, as emoções e a experiência laboral? As mudanças coletivas abruptas (há uma década, a presença de telas táteis não era massiva) costumam promover uma espécie de hipnose coletiva, chamada de muitos nomes: sedução, encantamento, emboscada. Porém, esse estado também lhe permite descobrir a fantasmagoria da plenitude, a comunicação total, como quem alcança alguma deidade.

Desse modo, os mecanismos para ampliar as tecnologias digitais são vários e simultâneos. As atualizações, em termos de tecnologia, são medidas em instantes, e a maré a envolve, avança. Mas essa maré nem sempre se produz junto com o ensinar a nadar, a prevenir desastres, a se apropriar dos recursos de maneira acertada e criativa. Se a ondulação consegue hipnotizar assim, então perdemos a humanidade. E vale lembrar que isso não se recupera. A crença de que, ainda que as tecnologias e outros fenômenos causem desastres, o ser humano se salvará, é uma falácia. O perdido não pode ser recuperado nesses casos. Por isso o tema das infâncias e seu crescimento na cultura digital devem ser analisados imprescindivelmente.

## Breve história

Vamos ao começo. Costuma-se dizer que um bebê, ao nascer, precisa fundamentalmente de alimento e afeto. A presença dos adultos nesse momento da vida é tão imprescindível que, sem eles, o recém-nascido humano morre. Então os aparelhos eletrônicos que acendem luzes ou tocam sons quando a criança chora são absolutamente inúteis e até prejudiciais para fazê-lo dormir se não houver o carinho dos pais. O melhor Hino à Alegria no mais avançado dispositivo digital e inteligente não substitui o canto materno para que o bebê durma. De

humano para humano, presencial e direto. Todo o resto é acessório, substituto, obrigado pela necessidade obriga ou sedutoramente imposto pelo mercado.

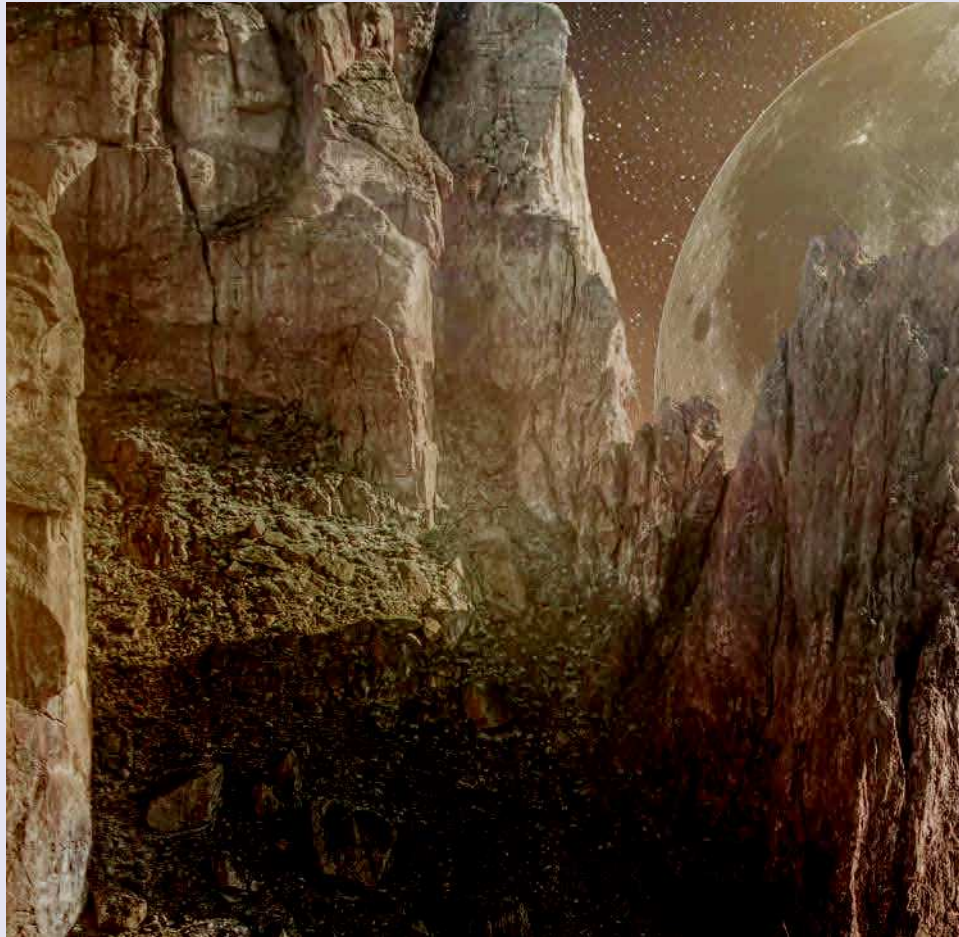
Depois de um tempo, já maiores em relação a outros seres vivos, os bebês vão adquirindo sua independência: o uso das mãos, o caminhar como uma grande conquista, a linguagem. Para o bom desenvolvimento dessas ações, não são necessárias TICs, redes ou celulares. A menos que os pais estejam tão entretidos no mundo digital que as crianças precisem tomar seus celulares para que eles prestem atenção nelas.

A dourada idade dos quatro ou cinco anos, quando a pergunta já não é: “Por que tal coisa”, mas sim “Do que é feito?”, “Como isso roda?”, “Como isso é feito?” e “Quem sou eu aqui?”, ainda não é o momento de intervenções tecnológicas. O mundo amplo e, em parte, alheio pode ser um atrativo inesquecível: brincar, correr, praças e parques à disposição, alguma viagem dentro do possível, não apenas de férias, mas também como experiência para a apresentação de horizontes, pode ser formidável. Até agora, o mundo tecnológico está, é claro, em casa e na rua, mas fora, nos outros, ele não é absolutamente necessário para que uma criança cresça, como diriam em outras gerações, “saudável e forte”.

Ao chegar à escola primária, como já frequentavam o jardim de infância e a pré-escola, as crianças provavelmente conhecem algumas das tecnologias digitais para brincar ou já experimentaram as telas táteis, ou alguém já lhes mostrou um joguinho ou a possibilidade de fazer desenhos com um lápis digital. Ao contrário



*“...Os mecanismos para ampliar as tecnologias digitais são vários e simultâneos. As atualizações, em termos de tecnologia, são medidas em instantes, e a maré a envolve, avança. Mas essa maré nem sempre se produz junto com o ensinar a nadar, a prevenir desastres, a se apropriar dos recursos de maneira acertada e criativa...”*



do que aconteceu em outras gerações, que poderiam comparar as modalidades tradicionais e as de sua atualidade, os filhos do século XXI, herdeiros da ideologia do presente permanente e do choque na produção de efeitos imediatos, nada têm a comparar (a menos que algum adulto interrompa a vertigem e pacientemente explique a eles). Na vida urbana, um tanto maluca se observada por olhos infantis, inclui pessoas pelas ruas falando com cabos estranhos em seus ouvidos, pessoas que olham fixamente para um artefato com luz muito forte e ofuscante para os olhos e caminhando depressa na rua (“será que não cai?”, pensam eles). Eles veem que quase todo mundo está mais empolgado com o mundo virtual do que olhando para o mundo real. Veem o aqui e agora e também imaginam, representam, desenham e até percebem como os adultos estão hipnotizados.

A poderosa cognição infantil, que tudo absorve e imita, começa, aos seis anos, a se adaptar a um novo modo de vida cotidiana, que a introduz durante muitas horas na escola. Passam sentados quatro ou cinco horas, exceto pelos libertadores recreios; têm que olhar para tudo que a professora faz sem se cansar; têm que prestar atenção. Felizmente, o essencial é invisível aos olhos e, às vezes, é possível sonhar, mesmo em sala de aula.

A escolaridade constitui um espaço-tempo ideal para uma introdução criativa às TICs. Mas não confunda: uma coisa é ter um dispositivo, tê-lo como objeto de consumo para colocá-lo em sua mochila ou guardá-lo no quarto, e outra coisa é aprender a usá-lo de forma criativa. Algo fundamental, que acreditamos que deve ser levado em consideração pelos professores, é que qualquer dispositivo que seja usado o dia todo sempre estará perto da pessoa. Os mercados, cumprindo as ilusões de McLuhan, querem o contrário. Querem que as crianças pensem que não podem viver sem nenhum desses dispositivos, que fiquem ansiosas sem eles, como em um estado de abstinência. Nada melhor, então, do que introduzir pouco a pouco os usos, as ferramentas de busca e direcionar o aprendizado, hoje mais do que nunca. Por exemplo, uma criança sozinha pode encontrar uma informação válida sobre o campo da ciência sem ajuda de um adulto? Não. Uma criança sozinha pode tirar uma foto e colocar na plataforma Instagram? Sim, mas é bom que sua foto esteja lá, em exibição e usada por milhões de pessoas? Não.

Nesse sentido, é importante que aqueles de nós dedicados ao ensino sejamos muito claros sobre a diferença entre dados, informação e conhecimento. Os dados são a referência pontual. A informação so-





bre algo já compõe uma configuração que requer verossimilhança, isto é, que seja verificável pela busca de, pelo menos, três fontes bem diferenciadas e não da mesma origem. Ora, nada disso é conhecimento. O saber constitui um desenvolvimento em que a informação é atravessada pela memória pessoal, pelas subjetividades; o que implica no distanciamento crítico e que tantas vezes repetimos: a experiência e a consciência do “não saber”, negatividade<sup>2</sup> ou a “página em branco”, como se costumava dizer em outros tempos.

A experiência de editar, recortar e colar de maneira mais ou menos automática é exatamente o oposto do desenvolvimento de conhecimentos mencionado acima. Ela pode servir como alguém que reúne os ingredientes para fazer uma sobremesa, mas não tem a argamassa que a une e lhe dá coerência.

Costuma-se dizer que, graças às tecnologias da informação e da comunicação, as crianças podem conhecer outros horizontes mais facilmente, estar mais atentas aos mapas do mundo, às cidades distantes. As TICs e a geografia mantêm um bom relacionamento, você só precisa aprender alguns critérios e se animar a explorar. Há uma quantidade interessante de possibilidades nas plataformas, já tradicionais, como o *Google Earth*. Sua visão provoca espanto até mesmo nos adultos, pela precisão e pelo encanto de seu design. No entanto,

---

<sup>2</sup> Entendemos aqui por “negatividade” não o niilismo, nem o pessimismo, mas o momento tão importante no processo cognitivo de reconhecer como Sócrates que “só sei que nada sei”, um momento de distanciamento crucial, de antítese diria Hegel, para que o desenvolvimento pessoal contenha a crítica, a memória e a abertura à criatividade (Entel, A., 1988).

é preciso confrontar as informações com outras fontes, sempre. Isso nos leva, até onde sabemos, aos últimos anos da escola primária e aos primeiros anos da escola secundária. Uma metodologia interessante é transformar crianças em pequenos detetives, em pesquisadores incrédulos, entusiasmados com a descoberta da verdade, ou, em termos acadêmicos, ensinar desde o início o valor do paradigma circunstancial.

E o que fazer com a história? As TICs servem para ela?

Depende.

O desenvolvimento histórico vai mais além da linha do tempo simples com a qual geralmente sintetizamos grandes períodos. Esse recurso pode servir como um esqueleto, mas é mais interessante recorrer a fontes literárias, cinematográficas, artísticas, antropológicas e de ensaios para reconstruir uma época como arqueólogos. Trata-se de materiais que,



inclusive, podem ser encontrados e baixados pelos mesmos dispositivos móveis. Às vezes, os sites têm tudo elaborado, mas de forma esquemática, como acontece com os livros escolares. Então, eles devem ser tomados como base e desconstruir, incorporar mais de uma posição, especialmente na escola secundária, e contribuir desde o cinema e outras fontes para dar densidade e drama ao relato histórico. A pior coisa que podemos fazer é usar as TICs para simplificar, com predominância da velocidade, a complexidade dos processos sociais.

No itinerário do crescimento e da aprendizagem, com a chegada da puberdade, o horizonte infantil muda. Tais são as mudanças que, como acontece aos quatro anos de idade, meninas e meninos renovam um horizonte de introspecção, do “eu”, do reconhecimento das transformações corporais. Mas os adolescentes têm compor-

tamentos paradoxais: eles provavelmente não querem mostrar seu corpo ao parente mais próximo, contudo, tendem a expô-lo no *Instagram* para se comparar aos colegas, para serem reconhecidos e até para imitar a estrela da moda. É um momento de risco e a era digital também tem seu lado sombrio: exposição, consumismo, perversão. Os corpos infantis, sua integridade, são valiosos demais para que sejam submetidos a riscos. Vivemos em uma cultura que passou da ideia de que a fotografia roubava a alma à exposição desinibida de toda a vida pessoal no que chamo de “o livro dos rostos” ou Facebook (Entel, 2016). Como ocorre em outros âmbitos da vida cotidiana, o controle e a proibição, com parâmetros externos, raramente criam normas e comportamentos duradouros. Vale, nesse sentido, a presença e, principalmente, o exemplo, a palavra, a ação conjunta. Se quisermos uma sociedade melhor, se o resgate do humano é o fundamental, teremos que propiciar esses ideais na infância.

### **A imaginação e o assombro**

Há muitos anos, dizíamos que as escolas tinham que ser transformadas em centros de produção de trabalho intelectual, que era preciso mudar a dinâmica (centro não é verticalidade) e as atividades em si, que saber não consistia em repetir os discursos impostos (Entel, 1988). Defendíamos a necessidade de elaborar informações de forma criativa, e que algumas disposições do ser humano deviam ser estimuladas especialmente, entre elas, a capacidade de imaginar e surpreender.

Se um dispositivo TIC for configurado como um manual escolar em 3D, não valerá a pena denominá-lo inovação. Se as ferramentas de ensino buscam pouca utilização do talento, da reflexão, da recrea-





ção, elas também não servem. Se os dispositivos somente anunciam a consistência do narcisismo, menos ainda.

Dissemos que a maré nem sempre se produz junto com o ensinar a nadar. Conhecer o processo de produção de qualquer discurso (de palavras, imagens, desenhos ou esquemas, de TIC ou de qualquer outra expressão) costuma envolver a quebra da naturalização e abrir o caminho para a busca, o aprofundamento e a apropriação.

Mas há algo que é essencial: dentro da estrutura das sociedades que se dizem transparentes, isto é, que criam dispositivos para que tudo possa ser controlado, é bom que as crianças saibam que há sempre algo de mistério, de desconhecido para se desdobrar, de novidade para assumir, ideal para procurar.

Como dizia Saint-Exupéry: “O essencial é invisível aos olhos”. Sem aludir a nenhuma espiritualidade religiosa ou mística, vamos pensar e transmitir às crianças que há sempre algo insondável, algo a descobrir, que nem tudo está feito, ganho ou perdido. Para que os componentes que emergem da cultura digital acompanhem a criatividade humana, eles devem abandonar por um momento sua faceta de controle total ou resultado imediato; reconhecer que os dispositivos são históricos, como a imprensa revolucionária em sua época, que a apropriação do digital deve considerar a equidade e não apenas o mercado, a natureza e não apenas a robótica, o abrir horizontes e não apenas o fechamento esquemático. Isso será valioso e se tornará uma lente de aumento interessante para colaborar nos jogos, para prever o futuro, para continuar inventando sempre preservando o bem comum.

## Referências bibliográficas

- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad, cultura*, Vol. I La sociedad red, Siglo XXI editores, México.
- Deuze, M. (2006). Participation, remediation, bricolage: Considering principal components of a digital culture. *The Information Society*, 22(2), 63-75.
- Entel, A. (1988) *Escuela y conocimiento*, Flacso, Buenos Aires.
- Entel, A. (2008) “El arte como principio educativo” em *La infancia y el arte*, Fundación Walter Benjamin – Fundación Arcor, Buenos Aires.
- Entel, A. (2010) “Enseñar historia a los más chiquitos” em *Infancias: Varios Mundos. Imágenes y miradas de la Patria*, FWB-Fundación Arcor, Buenos Aires.
- Entel, A. (2006) “El asombro. Una experiencia primordial” em *Infancias: Varios Mundos. Los más chiquitos*, FWB-Fundación Arcor, Buenos Aires.
- Entel, A. (2016) *Robar el alma*, Aidós, Buenos Aires.
- Guattari, F. & S. Rolnik. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de sueños, Madrid.
- McLuhan, M. (1985) *Guerra y paz en la aldea global*, Planeta-Agostini, Barcelona.
- Morozov, E. (2013). Internet, la política y la política del debate sobre internet. Em BBVA, *Cambio, 19 ensayos fundamentales sobre cómo Internet está cambiando nuestras vidas*. OpenMind, Madrid, pp. 154-165.
- Ricaurte, P. (2013). “Pedagogía de pares.” Em Aranda, D., Creus, A. e Sánchez Navarro, J. (Eds.). *Educación, medios digitales y cultura de la participación*. UOC Press, Barcelona.
- Ricaurte, P. (dezembro de 2014). “MOOC y experiencias de enseñanza-aprendizaje en línea”. Primeiro Fórum de Alfabetização Midiática e Informacional na América Latina e Caribe. México: UNESCO-UNAM-UAB.(ponencia)
- Williams, R. (1980) *Marxismo y literatura*, Península, Barcelona.