

O BRINCAR E CULTURAS INFANTIS NA CONTEMPORANEIDADE
PLAY AND CHILDREN'S CULTURES IN CONTEMPORARY TIMES
EL JUEGO Y LAS CULTURAS INFANTILES EN LA CONTEMPORANEIDAD

Vanessa Cristina Machado¹

RESUMO: Este artigo analisa o brincar como experiência cultural em uma infância atravessada pelas transformações produzidas pela cultura digital, considerando as relações entre culturas infantis, ludicidade, experiência e educação. Parte-se da compreensão de que a infância não constitui uma condição homogênea ou universal, mas uma construção histórica e sociocultural, na qual as crianças participam ativamente da produção e da transformação da cultura. Nessa perspectiva, a brincadeira ultrapassa a dimensão de entretenimento e de instrumento de aprendizagem e constitui uma forma privilegiada de apropriação, reelaboração e produção cultural. A cultura digital, ao modificar as formas de produção, circulação e apropriação dos bens culturais, passa a integrar as condições contemporâneas de constituição das culturas infantis, ampliando repertórios e linguagens, mas também introduzindo formas de aceleração, estímulo contínuo, consumo e captura da atenção. Trata-se de uma pesquisa teórico-filosófica, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e orientada pela perspectiva crítico-dialética da Teoria Crítica da Sociedade. Argumenta-se que o desafio da Educação Infantil não consiste em afastar as crianças da cultura digital, tampouco em incorporá-la de maneira acrítica, mas em assegurar condições pedagógicas para que a experiência infantil permaneça aberta à imaginação, à criação, à interação e à apropriação crítica da cultura.

1

Palavras-chave: Brincar. Culturas Infantis. Cultura digital.

ABSTRACT: This article analyzes play as a cultural experience within a childhood shaped by the transformations brought about by digital culture, considering the relationships among children's cultures, playfulness, experience, and education. It proceeds from the understanding that childhood is not a homogeneous or universal condition but a historical and sociocultural construct in which children actively participate in the production and transformation of culture. From this perspective, play transcends the dimensions of mere entertainment or a learning tool, constituting a privileged form of cultural appropriation, re-elaboration, and production. By altering the ways cultural goods are produced, circulated, and appropriated, digital culture has become part of the contemporary conditions shaping children's cultures; it expands repertoires and languages while also introducing forms of acceleration, constant stimulation, consumption, and attention capture. This study is a theoretical-philosophical inquiry with a qualitative approach, conducted through a literature review and guided by the critical-dialectical perspective of Critical Theory. It argues that the challenge for early childhood education lies neither in distancing children from digital culture nor in incorporating it uncritically, but rather in ensuring pedagogical conditions that allow the childhood experience to remain open to imagination, creation, interaction, and the critical appropriation of culture.

Keywords: Play. Children's cultures. Digital culture.

¹ Doutora em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara – SP – Brasil.

RESUMEN: Este artículo analiza el juego como experiencia cultural en una infancia atravesada por las transformaciones producidas por la cultura digital, considerando las relaciones entre culturas infantiles, ludicidad, experiencia y educación. Se parte de la premisa de que la infancia no constituye una condición homogénea o universal, sino una construcción histórica y sociocultural en la que los niños participan activamente en la producción y transformación de la cultura. Desde esta perspectiva, el juego trasciende la dimensión del entretenimiento y del instrumento de aprendizaje para constituirse en una forma privilegiada de apropiación, reelaboración y producción cultural. La cultura digital, al modificar las formas de producción, circulación y apropiación de los bienes culturales, integra las condiciones contemporáneas de constitución de las culturas infantiles, ampliando repertorios y lenguajes, pero también introduciendo formas de aceleración, estímulo continuo, consumo y captura de la atención. Se trata de una investigación teórico-filosófica de enfoque cualitativo, desarrollada mediante investigación bibliográfica y orientada por la perspectiva crítico-dialéctica de la Teoría Crítica de la Sociedad. Se argumenta que el desafío de la Educación Infantil consiste en asegurar condiciones pedagógicas para que la experiencia infantil permanezca abierta a la imaginación, la creación, la interacción y la apropiación crítica de la cultura.

Palabras clave: Juego. Culturas infantiles. Cultura digital.

INTRODUÇÃO

A compreensão contemporânea da infância exige que se ultrapasse uma concepção que a reduz a uma etapa natural, universal e abstrata do desenvolvimento humano. A infância constitui uma experiência historicamente produzida, atravessada pelas condições sociais, econômicas, culturais e políticas que organizam determinada sociedade. Nesse sentido, compreender as crianças implica considerar não apenas os processos de desenvolvimento que lhes são próprios, mas também os contextos nos quais vivem, as relações que estabelecem, os objetos culturais aos quais têm acesso e as formas pelas quais participam da produção da cultura. A infância, portanto, não pode ser pensada fora da história e das relações sociais que lhe conferem significado. A contribuição de Ariès (1986), ao demonstrar a historicidade das formas de compreensão da infância, constitui um importante ponto de partida para romper com a ideia de uma infância única e invariável.

Essa compreensão histórica também permite reconhecer que as crianças não são simplesmente receptoras dos valores, normas e conhecimentos produzidos pelas gerações adultas. Ao participarem de diferentes espaços sociais, elas apropriam-se das produções culturais existentes, atribuem-lhes novos significados e estabelecem formas próprias de relação com aquilo que recebem do mundo social. É nessa direção que a noção de culturas infantis ganha relevância, sobretudo quando se considera que as crianças constroem coletivamente modos de agir, interpretar, significar e compartilhar experiências. Corsaro (2011) contribui para essa

discussão ao compreender as crianças como participantes de processos de reprodução interpretativa, nos quais não apenas incorporam a cultura, mas a interpretam e transformam nas relações estabelecidas entre pares e com os adultos.

Nesse processo, o brincar ocupa uma posição fundamental. Longe de constituir uma atividade secundária ou meramente recreativa, ela representa uma das formas pelas quais a criança se apropria da realidade, experimenta diferentes posições sociais, reelabora acontecimentos, cria significados e produz cultura. O brincar encontra-se, assim, vinculado à própria possibilidade de a criança estabelecer relações criadoras com o mundo. Em Vigotski (2009), a imaginação e a criação não aparecem como dimensões apartadas da realidade, mas como processos profundamente relacionados à experiência cultural acumulada pelo sujeito. A criança cria porque dispõe de elementos da realidade que podem ser combinados, transformados e reorganizados pela imaginação.

Essa perspectiva torna-se particularmente relevante diante das transformações provocadas pela cultura digital. As tecnologias digitais não constituem apenas novos instrumentos disponíveis às crianças, mas integram um conjunto mais amplo de transformações nas formas contemporâneas de produzir, circular, consumir e compartilhar cultura. Vídeos, jogos digitais, plataformas, redes sociais, imagens, músicas e narrativas circulam de maneira permanente, constituindo repertórios que passam a compor as experiências infantis. Dessa forma, a cultura digital participa da própria constituição dos contextos socioculturais nos quais as culturas infantis são produzidas.

3

Entretanto é necessário considerar as contradições presentes nesse processo. Se, por um lado, a cultura digital amplia o acesso a linguagens, informações, narrativas e possibilidades de criação, por outro, encontra-se inserida em formas de organização social marcadas pela mercantilização da cultura, pela circulação acelerada de conteúdos e pela disputa permanente pela atenção. A contribuição da Teoria Crítica permite, nesse sentido, interrogar as condições sociais que estruturam a experiência digital.

Diante desse cenário, este artigo questiona de que modo a cultura digital, ao transformar as formas contemporâneas de produção, circulação e apropriação da cultura, reconfigura os repertórios das culturas infantis e quais desafios essa transformação coloca para o brincar como experiência cultural na Educação Infantil. Parte-se da hipótese de que a cultura digital passa a integrar as condições socioculturais de produção das culturas infantis, ampliando repertórios,

linguagens e possibilidades de criação, mas também introduzindo formas de aceleração, consumo cultural, conexão permanente e captura da atenção que podem restringir a experiência infantil quando assumem caráter dominante.

O objetivo geral consiste em analisar o brincar como experiência cultural em uma infância atravessada pela cultura digital, discutindo as transformações dos repertórios das culturas infantis e os desafios colocados à Educação Infantil.

METODOLOGIA

O percurso investigativo deste artigo parte da necessidade de compreender o brincar em sua relação com as condições históricas e socioculturais que constituem as experiências das crianças. A análise articula infância, culturas infantis, ludicidade, experiência e cultura digital, buscando apreender como as transformações contemporâneas nas formas de produção, circulação e apropriação da cultura repercutem nos repertórios e nas experiências lúdicas infantis. Trata-se de uma pesquisa teórico-filosófica, de abordagem qualitativa, desenvolvida mediante pesquisa bibliográfica e orientada pela perspectiva crítico-dialética da Teoria Crítica da Sociedade.

O referencial teórico reúne contribuições de diferentes campos que convergem para a compreensão do objeto investigado. Para a abordagem histórica e sociocultural da infância, são mobilizados Ariès (1986), Corsaro (2011) e Sarmento (2004). A discussão sobre o brincar e sua dimensão cultural fundamenta-se em Huizinga (2019), enquanto a Psicologia Histórico-Cultural é contemplada pelas contribuições de Vigotski (2003, 2009), Elkonin (1998) e Leontiev (2010). A análise das transformações contemporâneas da experiência e da cultura digital apoia-se em Adorno e Horkheimer (1985), Türcke (2010, 2016) e Machado (2026).

A análise bibliográfica não se limita à exposição das perspectivas dos autores, mas busca estabelecer relações entre os conceitos e identificar aproximações, tensões e contradições relevantes à compreensão do objeto. Nessa direção, infância, culturas infantis, brincar, experiência e cultura digital são compreendidos como dimensões articuladas, considerando tanto a participação das crianças na produção cultural quanto as condições sociais que atravessam suas experiências.

A perspectiva crítico-dialética orienta a análise das contradições presentes na relação entre cultura digital e experiência infantil. Assim, as tecnologias não são compreendidas de

maneira determinista, mas como parte de relações sociais e culturais mais amplas. Consideram-se, simultaneamente, as possibilidades de ampliação de repertórios, linguagens, interação e criação e as tensões relacionadas à aceleração, à circulação contínua de conteúdos, ao consumo e à captura da atenção. Desse modo, o percurso metodológico permite analisar o brincar como experiência cultural situada historicamente e discutir os desafios colocados à Educação Infantil para a ampliação das experiências infantis e para a apropriação ativa e criadora da cultura.

1. Infância e culturas infantis: a criança como sujeito de cultura

A infância é, conforme aponta Ariès (1986) uma construção histórica, social e cultural vinculada às transformações sociais, da família, da escola e dos modos de produção. A contribuição desse autor é decisiva para demonstrar que a infância, tal como compreendida na modernidade, não pode ser tomada como uma realidade natural. As representações sociais da criança modificaram-se historicamente, acompanhando transformações nas estruturas familiares, nas instituições educativas e nas formas de organização da vida social.

Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança que se tornou o centro da composição. [...] A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII. (Ariès, 1986, p.65).

5

De acordo com a perspectiva desse autor as maneiras de perceber, educar e inserir as crianças na sociedade foram historicamente constituídas.

A compreensão da infância como construção histórica implica considerar as crianças como sujeitos que participam da cultura e não como sujeito passivo, que recebe conteúdos produzidos pelos adultos. Desde os primeiros anos de vida, elas estabelecem relações com pessoas, objetos, linguagens e práticas sociais, apropriando-se de elementos da cultura e atribuindo-lhes sentidos próprios. As culturas da infância, nesse sentido, não deve ser compreendida como uma esfera completamente separada da cultura social mais ampla, mas como resultado de processos de apropriação, interpretação e transformação. Elas “[...] possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos”. (Sarmiento, 2004).

Corsaro (2011) contribui para essa compreensão ao destacar que as crianças produzem culturas de pares a partir das relações que estabelecem entre si. “As crianças não apenas contribuem para a cultura adulta e para a sua própria cultura de pares, mas também criam culturas de pares com base em suas experiências e nos recursos culturais que lhes são disponibilizados pelos adultos.” (Corsaro, 2011, p. 53). A infância passa, assim, a ser compreendida também como espaço de produção cultural, e não apenas como período de preparação para a vida adulta. As crianças compartilham significados, estabelecem regras, reproduzem e transformam práticas, constroem formas de pertencimento e desenvolvem maneiras próprias de interpretar acontecimentos cotidianos. A cultura infantil resulta, portanto, de uma relação dinâmica entre aquilo que as crianças recebem da cultura e aquilo que produzem nas relações sociais.

Essa dimensão relacional é fundamental para apreensão do brincar. Na brincadeira a criança mobiliza elementos provenientes da realidade social e os reorganiza em uma atividade na qual pode experimentar diferentes possibilidades de ação e significação. Um objeto pode adquirir novos sentidos; uma situação vivenciada pode ser reconstruída; uma relação social pode ser dramatizada; uma regra pode ser criada e negociada. A brincadeira constitui, desse modo, uma atividade na qual a criança se apropria da cultura ao mesmo tempo em que participa de sua transformação.

6

É justamente nessa relação entre apropriação e criação que o brincar pode ser compreendido como fenômeno cultural. Huizinga (2019), ao discutir o jogo como elemento da cultura, demonstra que o lúdico não constitui um fenômeno exterior à vida social, mas participa da própria constituição das formas culturais. Sua contribuição permite compreender que brincar envolve regras, significados, relações, temporalidades e formas de participação que ultrapassam a dimensão da diversão imediata.

Na perspectiva histórico-cultural, essa compreensão adquire uma dimensão ainda mais específica. Para Elkonin (1998), a brincadeira de papéis sociais constitui uma atividade na qual a criança se apropria das relações sociais presentes no mundo dos adultos, reconstruindo-as em uma situação lúdica. E quanto mais desenvolvida a ação lúdica, maior é a clareza da atividade reconstruída. Esse autor defende que as crianças brincam apenas depois de compreenderem as atividades e as relações que se estabelecem no processo de produção.

[...] a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. (Elkonin, 1998, p. 34)

De encontro com essa ideia Leontiev (2010), por sua vez, destaca que o desenvolvimento da criança ocorre no interior das relações sociais e mediante sua atividade sobre a realidade culturalmente produzida. A brincadeira, portanto, não deve ser pensada como uma atividade espontânea desvinculada da cultura, mas como uma forma historicamente constituída de relação da criança com o mundo.

Vigotski (2003) permite aprofundar esse argumento ao atribuir o desenvolvimento ao social. Esse autor estabelece a aprendizagem como elemento fundamental para o desenvolvimento psicológico do ser humano estabelecendo que a relação entre o indivíduo e o ambiente socio cultural marca, de modo decisivo, o desenvolvimento. Vigotski (2009) também contribui de forma significativa nesse assunto ao estabelecer uma relação indissociável entre experiência, imaginação e criação. A imaginação infantil não nasce do vazio; ela se alimenta dos elementos presentes na experiência social e cultural da criança. Quanto mais amplos e diversificados forem os elementos com os quais a criança pode se relacionar, maiores são as possibilidades de combiná-los e transformá-los em novas criações. Dessa perspectiva, garantir experiências culturais variadas significa ampliar também as condições de imaginação e criação.

7

Essa compreensão possui consequências importantes para a Educação Infantil. Se a brincadeira é uma forma de produção cultural e se a imaginação depende da experiência, então a instituição educativa não deve apenas disponibilizar tempo para que as crianças brinquem, mas precisa organizar condições para que possam encontrar diferentes objetos, linguagens, espaços, pessoas e experiências. O trabalho pedagógico com a brincadeira não se reduz, portanto, à oferta de brinquedos ou à organização de momentos recreativos, envolve a constituição de um ambiente culturalmente rico, no qual as crianças possam apropriar-se, transformar e produzir significados.

2. O brincar como experiência cultural: imaginação, criação e apropriação

Compreender o brincar como experiência cultural implica não reduzir o brincar a uma atividade de entretenimento ou de instrumento de aprendizagem, pois o brincar constitui uma forma de relação com a realidade na qual a criança mobiliza conhecimentos, experiências,

emoções, linguagens e relações, reorganizando esses elementos em uma atividade que possui significado para ela.

A experiência lúdica apresenta, nesse sentido, uma dimensão essencialmente criadora. A criança que brinca não simplesmente reproduz aquilo que observou no mundo social, ela seleciona elementos, combina-os, modifica-os e os reinscreve em uma nova situação. Uma brincadeira de casinha, por exemplo, não constitui uma simples cópia da vida familiar, assim como brincar de escola não significa apenas repetir mecanicamente comportamentos observados na instituição educativa. A criança apropria-se de relações sociais e, ao representá-las, pode transformá-las, questioná-las e experimentá-las sob outras condições.

A contribuição de Vigotski (2009) é particularmente significativa nesse ponto, pois permite compreender que a criação está diretamente relacionada à experiência. O processo imaginativo não é uma ruptura absoluta com a realidade, mas uma reorganização de elementos nela encontrados. Por essa razão, restringir as experiências culturais da criança significa também restringir os materiais simbólicos com os quais ela poderá imaginar e criar. A brincadeira constitui uma forma privilegiada de articulação entre aquilo que foi vivido e aquilo que pode ser imaginado.

Essa relação entre experiência e criação também evidencia a importância da diversidade sociocultural. Crianças que vivem em diferentes territórios, famílias, comunidades e condições sociais não dispõem necessariamente dos mesmos repertórios culturais, nem estabelecem relações idênticas com os espaços, objetos, linguagens e práticas sociais. Suas brincadeiras são atravessadas por essas diferenças. Uma compreensão não homogeneizadora das culturas infantis precisa reconhecer que as crianças produzem suas experiências lúdicas a partir das condições concretas de vida nas quais estão inseridas.

A diversidade sociocultural constitui, portanto, na Educação Infantil como dimensão estruturante da própria experiência infantil. As diferentes formas de organização familiar, os territórios, as tradições culturais, as linguagens, as condições materiais de existência e as experiências comunitárias integram os repertórios a partir dos quais as crianças brincam e produzem significados. Cabe à instituição educativa reconhecer essa diversidade sem transformá-la em desigualdade de acesso às experiências culturais.

Nesse sentido, o brincar pode constituir um importante espaço de reconhecimento da pluralidade das infâncias. Ao mesmo tempo em que permite que cada criança mobilize suas

experiências particulares, possibilita o encontro com outras formas de viver, imaginar e significar o mundo. A brincadeira compartilhada produz uma experiência de alteridade: a criança precisa considerar o outro, negociar sentidos, estabelecer regras, modificar ações e lidar com diferentes perspectivas. Assim, brincar envolve não apenas criação individual, mas também produção coletiva de significados.

Essa dimensão coletiva torna-se especialmente relevante quando se considera a transformação dos repertórios culturais infantis na sociedade contemporânea. Os elementos que chegam às brincadeiras das crianças não são produzidos exclusivamente no interior da família, da comunidade ou da instituição educativa. Personagens, narrativas, músicas, imagens, jogos, vídeos e conteúdos provenientes dos meios digitais também passam a integrar aquilo que as crianças conhecem, reproduzem e transformam em suas brincadeiras. A cultura infantil contemporânea é, desse modo, constituída pela articulação entre diferentes espaços de socialização e diferentes formas de circulação cultural.

A questão pedagógica consiste em compreender esse processo sem reduzir as culturas infantis àquilo que é produzido comercialmente ou difundido pelas plataformas digitais. A criança pode apropriar-se de um personagem midiático e transformá-lo em uma brincadeira criativa, entretanto, também pode ocorrer o movimento inverso, no qual a brincadeira passa a reproduzir de maneira quase imediata os conteúdos que circulam nos meios digitais. A diferença entre esses processos reside justamente no grau de apropriação, transformação e criação implicado na experiência.

Por isso, pensar o brincar como experiência cultural exige atenção não apenas ao conteúdo daquilo que as crianças brincam, mas às condições nas quais brincam. É preciso perguntar se existe tempo para permanecer, repetir, inventar e transformar; se há possibilidade de brincar coletivamente; se os objetos e materiais permitem usos diversos; se a criança pode modificar as regras; e se o adulto organiza condições para que a experiência não seja inteiramente determinada por modelos previamente estabelecidos. Essas questões tornam-se ainda mais significativas diante de uma cultura marcada pela aceleração e pela circulação incessante de estímulos.

3. Cultura digital, experiência e atenção: as contradições de uma infância conectada

A cultura digital constitui uma transformação significativa nas formas contemporâneas de produção, circulação e apropriação da cultura. Sua presença na infância não pode ser compreendida apenas pela quantidade de tempo que as crianças permanecem diante de telas ou pelo tipo de dispositivo utilizado. Mais profundamente, trata-se de uma transformação nas condições pelas quais imagens, narrativas, informações, jogos, personagens e formas de interação passam a fazer parte da experiência infantil. De acordo com Machado (2026) a cultura digital opera mudanças nas dimensões objetivas e subjetivas, alterando a própria estrutura da experiência.

Adorno e Horkheimer (1985), ao analisarem a indústria cultural, demonstraram que a produção cultural submetida à lógica mercantil tende a organizar experiências segundo padrões de consumo, repetição e integração. E Machado (2026) ao analisar a indústria cultural na cultura digital aponta que se trata de uma “indústria cultural digital”,

[...] uma forma contemporânea de organização e reprodução da cultura na qual os mecanismos de mercantilização, padronização, pseudoindividualização e integração social identificados pela Teoria Crítica são reconfigurados pela mediação algorítmica, pela personalização, pela circulação contínua de conteúdos, pela captura da atenção e pela exploração econômica dos comportamentos e dados dos sujeitos. (Machado, 2026, p.11).

10

A cultura digital, nesse sentido, não pode ser considerada simplesmente como uma ampliação neutra das possibilidades de acesso à cultura. A experiência infantil passa a ocorrer em um ambiente no qual diferentes agentes disputam continuamente a atenção.

[...] cada fotograma age como impulso óptico, a irradiar sobre o observador um “alto lá”, “preste atenção”, “olhe pra cá”, a administrar-lhe uma pequena nova injeção de atenção, uma descarga mínima de adrenalina – e a desgastar-lhe a atenção por meio de uma estimulação ininterrupta. (Türcke, 2016, p.32-33).

A personalização produz a sensação de que cada indivíduo encontra exatamente aquilo que deseja, no entanto limita o encontro com o diferente, reforçando circuitos de repetição e consumo. É nesse ponto que a discussão de Türcke (2010) sobre a sociedade excitada oferece uma contribuição importante. A transformação da experiência contemporânea não decorre apenas do aumento quantitativo de informações, mas da intensificação da necessidade de estímulos. A sensação de que algo precisa acontecer continuamente modifica a relação com o tempo, com o silêncio e com a espera. Quando essa lógica atravessa a infância, torna-se

necessário perguntar quais condições permanecem disponíveis para experiências que exigem duração, repetição, concentração, aprofundamento e envolvimento.

Essa questão possui consequências diretas para o brincar que exige tempo. Uma brincadeira nem sempre começa pronta. Frequentemente ela precisa ser inventada, interrompida, retomada, aprofundada e transformada. Crianças podem permanecer longos períodos em uma mesma situação, repetindo uma ação não porque nada novo esteja acontecendo, mas porque a própria repetição constitui uma forma de aprofundamento da experiência. A lógica da circulação acelerada de estímulos pode entrar em tensão com essa temporalidade própria da experiência lúdica.

Não se trata, contudo, de estabelecer uma oposição simplista entre a brincadeira “tradicional”, considerada autêntica, e a cultura digital, compreendida como ameaça. Jogos digitais, vídeos, personagens e outras produções mediadas por tecnologias também podem ser apropriados pelas crianças e transformados em experiências de criação. O problema reside quando a forma de circulação dos conteúdos passa a determinar excessivamente aquilo que pode ser imaginado, quando o consumo substitui a criação ou quando a sucessão de estímulos dificulta a permanência em uma experiência.

A questão central, portanto, não é saber se a criança deve ou não ter contato com a cultura digital. Trata-se de compreender que tipo de experiência cultural está sendo produzida a partir desse contato. Uma criança pode utilizar uma tecnologia para produzir uma narrativa, criar uma imagem, pesquisar uma questão, elaborar uma brincadeira ou comunicar-se com outras pessoas. Em outra situação, pode simplesmente permanecer submetida a uma sucessão de conteúdos que não exige elaboração ou participação significativa.

É justamente por isso que a análise da cultura digital precisa ser articulada ao conceito de experiência. A experiência pressupõe uma relação na qual o sujeito não apenas recebe estímulos, mas pode atribuir significado, estabelecer relações, elaborar aquilo que vivencia e transformar sua relação com o mundo. Quando a circulação permanente de conteúdos reduz a possibilidade de permanência e elaboração, a ampliação quantitativa das experiências pode coexistir com um empobrecimento qualitativo da experiência.

Na infância, essa contradição adquire particular importância porque as crianças estão constituindo formas de atenção, linguagem, imaginação, relação com o outro e apropriação da cultura. A cultura digital não deve ser pensada, portanto, apenas como um conjunto de

ferramentas que precisa ser incorporado à prática pedagógica. Ela constitui uma condição contemporânea da experiência infantil e, justamente por isso, precisa ser compreendida criticamente. O desafio educativo consiste em possibilitar que as crianças participem da cultura digital sem que sua experiência cultural seja reduzida às formas de consumo, aceleração e estímulo que nela também estão presentes.

4. Educação infantil e a ampliação da experiência: o papel do professor

Se as culturas infantis são produzidas na relação entre as experiências das crianças e as condições socioculturais nas quais vivem, a Educação Infantil ocupa uma posição fundamental na ampliação dessas experiências. A instituição educativa constitui um espaço no qual a criança pode encontrar objetos, linguagens, conhecimentos e formas de relação que ultrapassam aquilo que está imediatamente disponível em seu cotidiano. Nesse sentido, a função pedagógica não consiste em substituir as experiências culturais das crianças, mas em ampliá-las, diversificá-las e colocá-las em relação com outros modos de compreender e produzir cultura.

Essa perspectiva exige uma compreensão específica do papel do professor. O professor não é um mero observador da brincadeira infantil, assim como não deve transformá-la em uma atividade inteiramente dirigida segundo objetivos previamente definidos pelo adulto. Sua atuação situa-se em organizar tempos, espaços, materiais e relações que favoreçam a emergência de experiências lúdicas significativas, ao mesmo tempo em que acompanha as iniciativas das crianças e intervém quando sua intervenção pode ampliar as possibilidades de criação.

A mediação pedagógica torna-se ainda mais necessária quando se considera a diversidade dos contextos socioculturais. Não existe uma forma única de brincar que possa ser simplesmente transferida para todas as crianças, independentemente de suas condições de vida, experiências culturais e relações sociais. Ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade não significa deixar cada criança limitada ao seu repertório imediato. A instituição educativa possui justamente a responsabilidade de promover encontros com diferentes formas de expressão cultural, garantindo que a diversidade se converta em possibilidade de ampliação da experiência.

Essa tarefa requer atenção às culturas que as crianças já produzem. O professor precisa observar as brincadeiras, escutar as narrativas, reconhecer os interesses, identificar os elementos culturais presentes nas interações e compreender os significados atribuídos pelas crianças às suas ações. Essa observação não tem como finalidade apenas conhecer a criança para melhor

controlar a atividade, mas constituir um ponto de partida para a organização de situações pedagógicas que ampliem aquilo que ela já sabe, imagina e produz.

No contexto da cultura digital, essa mediação assume novas características. Os repertórios infantis podem incluir personagens, linguagens, músicas, jogos, narrativas e imagens provenientes dos meios digitais. Em vez de simplesmente proibir ou reproduzir esses conteúdos, o professor pode transformá-los em objeto de reflexão, criação e ressignificação. Uma personagem pode ser reconstruída pelas crianças; uma narrativa pode ganhar outro final; uma brincadeira pode modificar suas regras; uma imagem pode ser recriada; um conteúdo pode ser comparado com experiências concretas. O movimento pedagógico desloca-se, assim, do consumo para a apropriação crítica e criadora.

Essa perspectiva exige que a tecnologia seja subordinada às finalidades educativas, e não o contrário. A simples presença de dispositivos digitais não produz inovação pedagógica, assim como sua ausência não garante experiências significativas. O que importa é a qualidade das relações que se estabelecem e as possibilidades de experiência que determinada situação oferece. Em uma Educação Infantil comprometida com a formação integral, a cultura digital pode constituir objeto de conhecimento e linguagem, mas precisa coexistir com experiências corporais, sensoriais, artísticas, sociais, naturais e imaginativas.

13

A ampliação da experiência implica, portanto, preservar a possibilidade de diferentes temporalidades. É necessário que a criança possa experimentar momentos de movimento e momentos de permanência, interação coletiva e exploração individual, contato com tecnologias e contato direto com materiais, narrativas mediadas por telas e narrativas produzidas pela própria imaginação. A questão pedagógica não consiste em escolher um desses polos, mas em construir condições para que a experiência infantil não seja reduzida a uma única forma de relação com o mundo.

Nesse sentido, a atuação do professor deve criar condições para que o brincar se aprofunde, para que a imaginação encontre novos materiais e para que as culturas infantis estabeleçam relações com diferentes produções culturais; deve criar condições para que as crianças possam brincar, imaginar, criar, repetir, transformar, negociar, experimentar e produzir sentidos. A Educação Infantil torna-se, assim, espaço de mediação entre a criança e a cultura, não para adaptar a criança passivamente à cultura existente, mas para possibilitar sua participação ativa em sua apropriação e transformação. Em uma infância conectada, essa tarefa

inclui também criar condições para que as crianças desenvolvam uma relação não passiva com os repertórios digitais que atravessam seu cotidiano.

A questão, portanto, não é proteger o brincar da cultura digital, mas garantir que a cultura digital não reduza o campo da experiência infantil. Isso significa reconhecer as tecnologias como parte do mundo contemporâneo, sem permitir que sua lógica determine todas as formas de atenção, interação, criação e conhecimento. A Educação Infantil pode constituir justamente um espaço de resistência à homogeneização da experiência ao preservar o tempo da infância, a corporeidade, a interação entre pares, a imaginação, a criação e a possibilidade de estar diante do mundo sem que tudo precise ser imediatamente convertido em estímulo ou consumo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite compreender que o brincar constitui uma experiência cultural fundamental na produção das culturas infantis. As crianças não apenas recebem a cultura produzida pelas gerações anteriores, mas apropriam-se de seus elementos, atribuem-lhes novos significados, transformam-nos e produzem formas próprias de participação cultural. A brincadeira expressa de maneira privilegiada esse movimento porque

14

permite articular experiência e imaginação, realidade e criação, apropriação e transformação. A compreensão da infância como construção histórica e sociocultural impede, portanto, que se estabeleça uma definição universal daquilo que significa ser criança ou brincar. As formas de brincar são atravessadas pelos territórios, relações, condições sociais, experiências comunitárias, linguagens e produções culturais às quais as crianças têm acesso. A diversidade sociocultural não constitui um elemento externo à experiência infantil, mas uma das condições a partir das quais as culturas infantis são produzidas.

No interior dessas transformações, a cultura digital passou a integrar de maneira significativa os repertórios culturais das crianças. Sua presença amplia as possibilidades de acesso a linguagens, narrativas, personagens e formas de expressão, mas também introduz contradições que não podem ser desconsideradas. A circulação acelerada de conteúdos, a disputa pela atenção, a personalização e a lógica do consumo permanente constituem condições sociais que podem interferir na qualidade da experiência infantil quando passam a ocupar posição dominante.

A contribuição da Teoria Crítica, através de Adorno e Horkheimer (1985) permite compreender que tais contradições não são resultado exclusivo da tecnologia, mas relacionam-se às formas sociais e econômicas que organizam sua produção e utilização. Por essa razão, uma análise da infância conectada não pode assumir uma perspectiva determinista, segundo a qual a tecnologia produziria automaticamente efeitos positivos ou negativos. É necessário considerar as relações sociais nas quais os dispositivos, plataformas e conteúdos estão inseridos e, sobretudo, as formas pelas quais são apropriados pelas crianças.

Nesse contexto, o brincar permanece como uma possibilidade fundamental de apropriação criadora da cultura. Ao transformar elementos da realidade em novas situações, a criança pode estabelecer uma relação não inteiramente subordinada aos significados previamente oferecidos pelos objetos culturais. A questão educativa passa a ser, então, como garantir condições para que essa capacidade de transformação permaneça presente também diante dos repertórios digitais.

A Educação Infantil possui papel decisivo nesse processo. Sua função não é eliminar as experiências culturais que as crianças trazem de seus contextos de vida, tampouco reproduzir automaticamente os conteúdos que circulam na cultura digital. Trata-se de constituir um espaço de ampliação da experiência, no qual diferentes linguagens, temporalidades, relações e formas de produção cultural possam encontrar-se. O professor, nesse processo, atua como mediador de experiências, organizando condições para que a criança possa apropriar-se da cultura de maneira ativa, imaginativa e crítica.

Desse modo, pensar o brincar em uma infância conectada exige reconhecer que a cultura digital constitui parte das condições contemporâneas de produção das culturas infantis, mas não deve esgotar suas possibilidades. A tarefa da Educação Infantil consiste justamente em assegurar que a criança tenha acesso a um campo amplo e diversificado de experiências, no qual possa brincar com os outros, criar, imaginar, experimentar o corpo, relacionar-se, produzir narrativas, explorar diferentes materiais e também apropriar-se criticamente das linguagens digitais.

A cultura digital não constitui apenas um novo contexto em que as crianças brincam; ela participa da transformação dos repertórios culturais a partir dos quais as culturas infantis são produzidas. Por isso, o desafio contemporâneo não consiste em escolher entre presença ou ausência das tecnologias, mas em construir condições para que a experiência infantil permaneça

aberta à criação, à alteridade, à reflexão e à produção de novos sentidos. É nessa direção que o brincar pode ser compreendido não apenas como uma atividade própria da infância, mas como uma experiência cultural capaz de preservar, em meio às transformações contemporâneas, a possibilidade de a criança estabelecer uma relação criadora com o mundo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, p. 59-83, 2010.
- MACHADO, V. C. **O brincar em uma (in)fância conectada**. UNESP: Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, p. 134. 2022.
- MACHADO, V. C. **Indústria cultural digital: personalização algorítmica, conexão permanente e captura da atenção**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v. 12, n. 9, set. 2026.
- SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e ruídos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.
- TÜRCKE, C. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- TÜRCKE, C. **Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção**. Tradução: José Pedro Antunes; revisão de tradução Eduardo Guerreiro B. Losso. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016; 144 p.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológico superiores**. Organizadores: Michel Cole [et al]; Tradução: José Cipola Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.