



AS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DAS CRIANÇAS

Karin Cozer de Campos[*]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo abordar a relação entre a infância e a cultura. A partir disso, refletir sobre a relação entre a criança e suas experiências culturais na contemporaneidade e as interferências na formação da criança e na própria constituição da infância. Assim, poder envolver algumas reflexões sobre as experiências vivenciadas pelas crianças a partir da cultura das mídias e das novas tecnologias. Toma-se como referência as contribuições do filósofo Walter Benjamin para olhar com criticidade as experiências culturais disponibilizadas à infância e compreender as crianças também pelo lugar social que ocupam. Trata-se de um estudo bibliográfico que se orientou pela análise acerca da relação entre a criança e as suas experiências culturais. Os estudos realizados apontam que, diante de um novo cenário histórico e cultural, de novas produções e experiências culturais, é preciso atenção sobre as experiências vivenciadas pelas crianças e as modificações que estão ocorrendo na subjetividade delas, no seu comportamento e nas suas formas de pensar e agir. Isso inclui refletir sobre o importante papel que a escola desempenha na formação e na ampliação do repertório cultural das crianças.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Experiências culturais.

CHILDREN'S CULTURAL EXPERIENCES

ABSTRACT

This paper aims to address the relationship between childhood and culture. From this, it aims to reflect on the relationship between children and their cultural experiences in contemporary times and the interferences in the formation of children and in the constitution of childhood itself. Thus, it may involve some reflections on the experiences lived by children based on the culture of the media and new technologies. The contributions of philosopher Walter Benjamin are used as a reference to look critically at the cultural experiences made available to children and to understand children also by the social place they occupy. This is a bibliographic study which was guided by the analysis of the relationship between children and their cultural experiences. The studies carried out indicate that, in the face of a new historical and cultural scenario, of new cultural productions and experiences, it is necessary to pay attention to the experiences lived by children and the changes that are occurring in their subjectivity, in their behavior and in their ways of thinking and acting. This includes thinking about the important role that schools play in the formation and expansion of children's cultural repertoire.



Keywords: Children. Childhoods. Cultural experiences.

EXPERIENCIAS CULTURALES DE LOS NIÑOS

RESUMEN

Este artículo aborda la relación entre infancia y cultura. A partir de ello, se propone reflexionar sobre la relación entre los niños y sus experiencias culturales en la época contemporánea, así como sobre las interferencias en su formación y en la propia constitución de la infancia. Por lo tanto, puede implicar algunas reflexiones sobre las experiencias vividas por los niños a partir de la cultura de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Las contribuciones del filósofo Walter Benjamin se utilizan como referencia para una mirada crítica a las experiencias culturales que se ponen a disposición de los niños y para comprenderlos también desde el lugar social que ocupan. Se trata de un estudio bibliográfico guiado por el análisis de la relación entre los niños y sus experiencias culturales. Los estudios realizados indican que, ante un nuevo escenario histórico y cultural, de nuevas producciones y experiencias culturales, es necesario prestar atención a las experiencias vividas por los niños y a los cambios que se están produciendo en su subjetividad, en su comportamiento y en sus formas de pensar y actuar. Esto incluye reflexionar sobre el importante papel que desempeña la escuela en la formación y expansión del repertorio cultural infantil.

Palabras clave: Niños. Infancias. Experiencias culturales.

INTRODUÇÃO

Ao abordar a relação das crianças e as infâncias com a cultura na contemporaneidade – temporalidade que é tratada nesta escrita como o tempo histórico e cultural da atualidade – enfatiza-se que a cultura infantil não é uma cultura isolada, mas, sim, inteiramente relacionada e inserida na cultura mais ampla em que as crianças vivem e que influencia as suas experiências culturais. Profissionais da educação – professores e pesquisadores – precisam estar atentos para essas configurações.

Nesse contexto, o entendimento é de que não há uma única infância ou um único jeito de ser criança. Igualmente, a ideia é da infância com caráter histórico e cultural e que assume configurações e contextos diferentes (Buckingham, 2007; Narodowski, 2013). Ou seja, muito



depende das condições e situações sociais e culturais em que a criança se constitui, das quais demanda uma compreensão da existência de elementos sociais, culturais, territoriais e econômicos que constituem as diferentes infâncias, sendo este um pressuposto dessa escrita. Portanto, as reflexões propostas estão guiadas pelo conceito de que “há muitas crianças e muitas infâncias” (Dahlberg, Moss, Pence, 2019, p. 63).

Ao apontar o contexto da contemporaneidade para pensar sobre as infâncias e as crianças, este debate destaca questões relacionadas ao papel que a cultura exerce na formação da criança e na constituição de um conceito de infância. Isto inclui ainda pensar sobre as práticas pedagógicas que são oferecidas às crianças e como a escola, diante dos desafios desta nova temporalidade, tem feito para ampliar as suas experiências culturais e não apenas reproduzir as existentes, como aquelas que a criança já tem acesso fora do ambiente escolar e que não ampliam seu repertório cultural. Considera-se, assim, que a escola é um espaço social importante na formação da criança e é responsável pela ampliação de suas experiências formativas.

Sobre este olhar para a escola, seguindo as trilhas do pensamento de Masschelein e Simons (2014, p. 04), a escola, diante dos novos desafios da educação, precisa ser “reinventada”. Deve ser lugar de estudo, de conhecimento e de experiência, com práticas que não se restrinjam a demandas relacionadas à vida produtiva, mas que conduzam ao saber e ao conhecimento. Levando isso em conta, é preciso que a escola seja lugar de uma nova proposição estética, com novas experiências e novos sentidos às crianças. Porém, não se trata de “começar a partir do mundo imediato das crianças ou dos jovens, mas de trazê-los para a vastidão do mundo, apresentando-lhes as coisas do mundo” de um modo que essas coisas se tornem significativas para eles (Masschelein, Simons, 2014, p. 51).

Diante disso, algumas questões guiaram o estudo¹ e conduzem as reflexões desta escrita:

- Como é analisada a relação entre a criança e as suas experiências culturais na contemporaneidade?
- Qual conceito de infância e criança se constitui da relação entre a criança e as suas experiências culturais?



- Na contemporaneidade, o que também é necessário considerar sobre a experiência da cultura das mídias e das novas tecnologias na infância?

Estas questões orientadoras conduzem aos principais objetivos de discutir sobre a relação entre as infâncias e a cultura, refletir sobre as experiências culturais que as crianças vivenciam na contemporaneidade e analisar como isso tem influenciado na formação delas e na própria constituição das infâncias. São questões muito pertinentes e que demandam um amplo debate, por isso abordadas sem a intenção de esgotá-las, mas de tê-las no horizonte das reflexões que são apresentadas.

UM ÂMBITO CONCEITUAL DE ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA DAS REFLEXÕES

Os principais encaminhamentos metodológicos que orientaram o estudo, caracterizado como bibliográfico (Gil, 2002), envolveram procedimentos de seleção, estudo, leituras e análises de fontes bibliográficas que tratam sobre o âmbito conceitual das crianças, infâncias e cultura na contemporaneidade.

As pesquisas bibliográficas, sendo “um trabalho extremamente teórico”, pressupõe, além das leituras e buscas, “também escolhas e seleção de informação”, que fundamentam uma análise crítica e coerente sobre o objeto de estudo. Isso significa que, mesmo que o estudo bibliográfico se baseie em outros já realizados, também há um processo de criação envolvido, o qual é garantido pelo rigor metodológico que se atribui à pesquisa (Prestes, 2012, p. 407).

Alguns conceitos de Bakhtin (2003) ajudam a olhar para o objeto de análise de uma maneira mais coerente. Embora Bakhtin não tenha proposto em suas escritas uma proposta metodológica, alguns de seus conceitos se tornam valiosas contribuições às pesquisas no campo das Ciências Humanas. Desse modo, o horizonte estético-filosófico deste estudo toma os conceitos bakhtinianos de exotopia e de alteridade como princípios teórico-metodológicos para auxiliar a compreender *o outro* no âmbito conceitual do estudo realizado, que neste caso se trata das crianças e suas infâncias.



A partir disso, o conceito de exotopia – de poder colocar-se numa posição de distanciamento em relação ao *outro* – possibilita um olhar investigativo de quem também se coloca como um *outro* em relação às crianças, às infâncias e à cultura que permeia suas formações. Nesta relação, um diálogo com os princípios de alteridade contribui para pensar sobre a relação entre a criança e a cultura, não apenas para poder associar a criança como um *outro*, mas para poder mudar aquilo que pode ser familiar e conhecido sobre o *outro*, quer dizer, alguns conceitos ou representações que se tenha sobre criança e infância.

Portanto, poder olhar a criança pelo princípio da exotopia proposto por Bakhtin – do distanciamento – permite desprender-se de representações ou pré-conceitos existentes para novas compreensões sobre as crianças. O fato é que há uma linha muito tênue entre o que é familiar, ou que ao menos nos parece familiar, sobre crianças e infâncias. Assim como pode parecer estranho, novo e desconhecido pensar sobre as infâncias na contemporaneidade, pois exige um movimento de reconhecimento do lugar das crianças neste tempo histórico e cultural – possível pela alteridade –, uma vez que os pesquisadores também compartilham com elas de um mesmo tempo histórico.

RELAÇÃO ENTRE AS INFÂNCIAS E A CULTURA

Como já mencionado, as reflexões apresentadas nesta escrita são pautadas no entendimento de que não há uma única infância ou um único jeito de ser criança. Como tão bem nos ensina Kramer (2007, p. 03), “as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas”. Isso leva a compreensão de que as crianças desempenham diferentes papéis em diferentes contextos em que estão inseridas, mas sempre condicionadas às situações sociais e culturais que as constituem, o que demanda uma compreensão sobre infância construída social e historicamente.

Com base nisso e com o intuito de guiar algumas reflexões, questões citadas anteriormente são retomadas: como é analisada a relação entre a criança e as suas experiências culturais na contemporaneidade? Qual conceito de infância e criança se constitui da relação entre a criança e as suas experiências culturais?



Um aspecto importante é considerar que as crianças da contemporaneidade não são apenas “produzidas pelas culturas”, mas são também “produtoras de cultura”, uma vez que “elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura”. Ter este preceito no horizonte nesta escrita significa que as crianças (re)elaboram suas experiências culturais a partir de uma cultura compartilhada com os adultos e, portanto, a experiência infantil não é parte de uma cultura separada e isolada, como se houvesse o mundo dos adultos e o mundo das crianças (Cohn, 2005, p. 35).

Ao se abordar a produção cultural das crianças é para dizer que as suas produções não se referem somente a um processo de imitação daquilo que vivenciam, como a própria cultura compartilhada pelo adulto, por exemplo. Mas do fato de que “as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas singulares”. O que também significa que “as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural” (Corsaro, 2005, p. 01).

Existe ainda uma capacidade de “transmissão cultural” entre as crianças (Cohn, 2005, p. 35-36). Um bom exemplo disso são as experiências que acontecem na escola com brincadeiras, cantigas infantis, que não são aprendidas com os adultos, mas, sim com outras crianças e que, às vezes, são até mesmo desconhecidas dos adultos que convivem com elas. Nas experiências com as brincadeiras é possível observar claramente as crianças reelaborando regras e papéis existentes ou criando suas próprias brincadeiras, e tudo num coletivo pensado e regrado por elas. Isto é, a cultura “transmitida boca a boca”, embora muitas vezes busque seus elementos de outra cultura, organizada pelos adultos, ainda assim, “é reelaborada, segundo suas necessidades, pelos grupos infantis que os transformam em algo próprio” (Perrotti, 1990, p. 22).

Sobre isso, a constatação é a de que a cultura infantil não se constitui apenas da cultura do adulto ou de um processo de imitação, pois há elementos culturais que as próprias crianças (re)elaboram, inclusive como parte do seu próprio repertório cultural. Ao trazê-los ao seu grupo infantil – incluindo elementos da cultura do adulto –, elas os realizam de acordo com sua posição de crianças e dos papéis sociais que desenvolvem com seu grupo infantil (Fernandes, 2004).



Como já anunciado, retoma-se que o conceito de criança aqui utilizado permite um entendimento da criança como sujeito social, histórico e participativo. Isto é, a criança que se define no contexto de um tempo e espaço específicos, que é um ser completo e complexo sujeito às interferências do meio social e histórico onde vive, mas que também interage e influencia o meio onde vive. Por isso, a criança “não é um ser passivo culturalmente”, ela também cria cultura (Perrotti, 1990, p. 12-23). Ou seja, a criança entendida como produto do seu meio social e cultural, no qual ela produz e reproduz cultura ao mesmo tempo.

Junto a isso, o pensamento de Walter Benjamin traz apontamentos que auxiliam muito a pensar sobre as crianças e as infâncias na contemporaneidade. Embora Benjamin não tenha vivenciado este tempo histórico e cultural, em muitas de suas escritas sobre a infância, e que estão próximas a completar um século, já anunciava o que considerava importante ser ensinado às crianças e o modo como elas deveriam ser compreendidas. As contribuições benjaminianas auxiliam a olhar com criticidade as experiências culturais disponibilizadas às infâncias e compreender as crianças pelo lugar social que ocupam. Mas, recusa-se aqui a pretensão de comparar os conceitos de criança e infância retratados por Benjamin com as novas características das infâncias.

Para Benjamin, o mundo onde as crianças vivem precisa ser apresentado a elas e por esta razão não há temas ou assuntos proibidos na infância (Galindo, Souza, Mwewa, 2023). Sobre isso, em um programa de rádio para crianças, por meio de narrativas radiofônicas, Benjamin apresentava vários temas às crianças, como, por exemplo: luta de classes, preconceito, marginalidade, loucura, relação entre conhecimento científico e conhecimento mágico. Este trabalho consta na obra de Benjamin (2015) intitulada “A hora das crianças”.

É plausível que, na época em que Benjamin viveu, as produções culturais eram muito diferentes das existentes na contemporaneidade, mas isso não diminui o valor das contribuições benjaminianas para se poder olhar com criticidade as experiências culturais disponibilizadas às infâncias contemporâneas.

Com base numa teoria crítica da cultura, Benjamin (2007; 2022) elencou valiosos ensinamentos que ajudam a olhar e compreender as crianças, que para ele se constituem pelo lugar social que ocupam. Ou seja, as crianças não formam uma comunidade isolada. Elas são parte de um grupo, são sujeitos sociais, nascem no interior de uma classe e de um grupo



social. Daí a responsabilidade das gerações que as precedem de garantir a sua constituição, prover e garantir os direitos das crianças. As gerações anteriores têm a obrigação e o dever de criar as condições para que as crianças participem da vida social, sejam protegidas e tenham as condições para se constituírem como sujeitos.

Pela perspectiva benjaminiana sobre as crianças, o autor buscava em seus escritos deixar claro que a criança é para ser vista como sujeito social, participativa e que vê o mundo com um olhar sensível e diferente do adulto e que, por isso, não se trata de uma “criança linear”, mas sim uma “criança desordeira”, como Benjamin tão bem nos apresenta em um de seus ensaios:

Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção. Na criança, sua paixão revela o seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio que continua a arder nos antiquários, pesquisadores e bibliômanos, porém com um aspecto turvado e maníaco. Mal entra ela na vida e já é caçador. Caçar os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais o seu campo visual permanece livre de seres humanos. Sucede-lhe como um sonho: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vem ao seu encontro, se passa com ela. Os seus anos de nômade são horas passadas na floresta de sonhos. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. “Pôr em ordem” significaria aniquilar uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as clavas medievais, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, que são os escudos. A criança já a junta há muito tempo no armário de roupas da mãe, na biblioteca do pai, enquanto que no próprio território continua sendo o hóspede mais instável e belicoso. (Benjamin, 2007, p. 107).

O que Benjamin nos apresenta é um olhar sobre as crianças. Mesmo sendo de um tempo histórico diferente do nosso, esse olhar é ainda relevante e faz muito sentido. Para ele, a “criança desordeira” é uma configuração de criança, pois se trata do modo como ela se relaciona com os objetos do mundo e lhe atribui sentidos, porque é a criança colecionadora, cheia de invenções, criativa, participativa e que se atenta a detalhes que podem ser despercebidos pelos adultos, mas que para ela tem muito significado. Assim, para Benjamin, querer inserir a criança numa ordem e linearidade seria negar as suas especificidades de ser criança e as suas formas de viver sua infância.



Como já apontado, poder olhar as crianças pelo princípio da exotopia proposto por Bakhtin – o distanciamento em relação ao *outro* – é para se colocar com as crianças numa posição de distância cultural e ao mesmo tempo de empatia, ainda que sem a pretensão de colocar-se no lugar delas, mas de colocar-se junto a elas, uma vez que o modo como as crianças dão sentido às suas experiências não é igual ao dos adultos. Isto significa que “a criança deve ser considerada como outra pessoa”, que possui uma cultura, e não apenas como um modelo reduzido do adulto (François, 2009, p. 22).

Benjamin manifesta que é necessário considerar a singularidade da criança, e o que a caracteriza como sujeito é o lugar social que ocupa e a atividade principal que realiza, e que também a diferencia do adulto. Sobre isso, a brincadeira tem um papel central nos processos formativos da criança. Por meio da repetição, do querer fazer sempre de novo para poder reviver os mesmos prazeres da primeira vez, e que é muito particular da brincadeira e dos jogos, a criança (re)elabora suas experiências (Benjamin, 2007).

A partir da perspectiva benjaminiana fica muito claro que a experiência da criança apresenta uma singularidade em relação à experiência do adulto. Em outros termos, quando se pensa na experiência infantil, “deve-se conceber a criança como um corpo sensível, que aprende o mundo à sua volta por meio de experiências sensíveis, isto é, por intermédio de todo o corpo” (Santos, 2015, p. 236). Considerar isso é significativo para também se avaliar a qualidade das experiências culturais que estão sendo produzidas e disponibilizadas às crianças no espaço escolar. Como também, poder analisar se há um enriquecimento ou empobrecimento das experiências infantis nesse espaço.

Por esta razão, é importante reconhecer a especificidade da infância. Ou seja, “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” e reconhecer que as crianças “produzem cultura e são nela produzidas” (Kramer, 2007, p. 03). Assim, um outro olhar do adulto para com as crianças, com uma postura de alteridade, possibilita colocar-se junto a elas e buscar entender como veem e (re)significam as suas experiências.

Enfatiza-se que não há a pretensão de esgotar, nesta escrita, todos os aspectos mais importantes das discussões acerca da relação crianças, infâncias e cultura, justamente por se tratar de uma discussão complexa e que merece um debate mais amplo. A intenção foi



apresentar, ainda que de maneira sucinta, o entendimento sobre crianças e infâncias que guia as reflexões deste trabalho.

AS CRIANÇAS, NOVOS ARTEFATOS E AS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Trazer como ponto de discussão as infâncias na contemporaneidade, especialmente a relação das crianças com a cultura, torna-se relevante para compreender que a cultura infantil não é uma cultura isolada, mas que é inteiramente relacionada e inserida em outras culturas. Com base nisso, as experiências culturais vivenciadas e produzidas pelas e para as crianças são tratadas e mediadas com os produtos culturais disponibilizados para elas. Isso inclui pensar sobre a produção de brinquedos para as crianças, os quais também proporcionam uma “cultura lúdica contemporânea”, que sofre influências de elementos e conteúdos do ambiente cultural de onde as crianças vivem (Brougère, 1998, p. 05). De um modo que, a “cultura lúdica não se encontra fechada em si mesma, ao contrário, abre-se para o mundo social e cultural que lhe fornece suportes simbólicos e significados que renovam sua existência” (Souza; Salgado, 2008, p. 209).

Num tempo em que há uma variedade imensa de produção de brinquedos, é possível observar a relação das crianças com estes novos produtos culturais e perceber nitidamente como proporcionam a elas diferentes experiências e desencadeiam também vários comportamentos. Alguns jogos, como, por exemplo, o videogame ou os jogos nos celulares, tablets e computadores, criam experiências lúdicas para as crianças, mas também podem lhes proporcionar experiências solitárias e modificações nas suas interações sociais, nos seus movimentos corporais e no seu pensamento (Brougère, 1998; Meira, 2003). E não apenas os jogos eletrônicos, mas também os bonecos propõem às crianças “modelos de atividades lúdicas”, sendo exemplos os bonecos em miniaturas e a boneca “Barbie” (Brougère, 1998, p. 07) e suas variáveis, que também estão presentes nos filmes e séries que as crianças assistem.

Ao analisar a história cultural dos brinquedos, no contexto da revolução industrial e da modernidade, Benjamin (2007) anunciava a mudança na produção dos brinquedos para as



crianças, os quais, para ele, deixavam de ser singulares para fazerem parte de uma produção em série e com a inclusão de novos materiais, sobretudo, a substituição dos brinquedos artesanais pelos industrializados. É curioso pensar como seriam as escritas de Benjamin se ele pudesse observar, neste atual momento histórico e cultural, os diferentes brinquedos que são produzidos para as crianças, que provocam um excesso de estímulos e as colocam em ritmo acelerado, de tal modo envolvidas numa relação com o tempo marcada pela rapidez e pela instantaneidade, objetivando uma nova configuração da infância (Narodowski, 2013).

O debate de questões sobre os brinquedos significa dizer que eles “são objetos que revelam em sua configuração os traços da cultura em que se inscreve”, e a “infância contemporânea apresenta traços que nos remetem a pensar acerca do que se encontra apagado no brincar” (Meira, 2003, p. 75). Denota, também, sobre o que os brinquedos, como objeto de produção cultural, têm modificado nas relações das crianças, nos seus processos formativos e nas suas experiências lúdicas e de brincadeiras. Sobre essas modificações, é possível mencionar, apenas como exemplos, situações em que as crianças reproduzem comportamentos de personagens dos filmes e desenhos – materializados em brinquedos e cada vez mais associados à internet – ou, nos momentos de faz de conta em que expressam padrões de beleza que lhes foram apresentados, muitas vezes, precocemente.

Notadamente, conceber que as mudanças provocadas pelos brinquedos nas crianças não as limitam a poderem também criar interações construtivas com tais artefatos. As crianças também são capazes de criar e reinventar suas brincadeiras, transformando os seus brinquedos em diferentes objetos, conforme sua capacidade imaginativa e sua necessidade de brincadeira.

Assim, o jogo e a brincadeira não acontecem sempre do mesmo modo, pois, tanto em casa quanto na escola, “a criança extrai diferentes elementos e apropria-se de aspectos diversos de sua cultura lúdica, compondo modos distintos de brincar ou jogar em função dos



contextos onde opera” (Souza; Salgado, 2008, p. 209). Em diálogo com esta reflexão, Benjamin, em uma de suas escritas ensaísticas, escreve sobre um “canteiro de obras” para expressar seu pensamento sobre as crianças:

É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam seu próprio mundo inserido no grande. (Benjamin, 2007, p. 103-104)

O “canteiro de obras” e tudo o que nele pode ser representado significa a criança como alguém que escolhe seus brinquedos por conta própria e que, muitas vezes, escolhe objetos que para os adultos podem ser totalmente insignificantes, mas que para ela não. Além disso, é um modo de mostrar que a criança é capaz de atribuir significado a diferentes objetos e torná-los como seus brinquedos.

Já foi mencionado que, na relação das crianças com a cultura contemporânea, novos estímulos são disponibilizados e novas relações e interações também se definem. Sobre isso, um destaque para a relação das crianças com as dimensões do tempo, caracterizado muito pela aceleração e imediatez das coisas. Ou melhor dizendo, as crianças parecem estar cada vez mais inquietas, como se não soubessem mais esperar ou lidar muito bem com o tédio e nem com o ócio. A inquietude das crianças parece ter se tornado uma característica da nova temporalidade, em que a relação do sujeito com o tempo também passa por transformações. Isto é, o contexto é de que “não há tempo a perder” e por esta razão o tempo precisa ser sempre “produtivo” e “otimizado”. Portanto, “não pode haver ‘tempo livre’, e não temos tempo – só podemos definir prioridades para como usar sempre/já o tempo ocupado” (Masschelein; Simons, 2014, p. 84).

As novas experiências culturais que as crianças vivenciam as inserem em novas relações com o mundo e com as pessoas. E os adultos, que também sofrem as interferências da atual temporalidade, muitas vezes, preocupados em ocupar as crianças, acabam por



acelerar o ritmo de vida delas. As atividades são ampliadas quantitativamente para essas realizarem ou apressando-as para o cumprimento dos compromissos criados a partir das necessidades dos adultos. Na nova experiência com o tempo, as crianças também parecem não saber mais lidar ou como se ocupar quando lhes sobra algum tempo e, muitas vezes, tendem a se sentirem entediadas. Comumente, há uma impressão de que resolvem o tédio com suas novas experiências de brincadeiras solitárias e sem quase nenhum movimento corporal. Elas, então, viriam a se “distrair ou se ocupar” com os jogos eletrônicos, com os filmes e séries disponíveis na televisão e com o “brincar no celular”.

Seguindo as trilhas dos princípios benjaminianos, tais reflexões vão ao encontro do pensamento de Larrosa (2002, p. 23), quando o autor apresenta uma crítica ao que ele denominou de o “sujeito do estímulo”. Larrosa toma como referência os próprios indicativos de Benjamin que, no seu momento histórico e ao seu modo, faz uma crítica às novas tecnologias de seu tempo (em particular, à imprensa), cuja ascensão corresponderia à decadência da narrativa e da arte de narrar histórias e que, para Benjamin (1994, 2007), indicaria como o fim da troca de experiências. Os apontamentos de Larrosa sobre o “sujeito do estímulo” retomam muitos dos princípios benjaminianos, mesmo que em um tempo histórico distinto, o que os tornam – autores e princípios – relevantes e atuais para estas reflexões.

A partir disso, é importante refletir sobre as experiências culturais que estão sendo oferecidas às crianças e o que elas têm provocado nas suas formações. Isto é, que “sujeito-criança do estímulo” está sendo constituída nessa nova relação com a cultura e com a própria infância?

Ao se comparar a criança contemporânea com o “sujeito do estímulo” que Larrosa (2002, p. 23) apresenta – que tudo “o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” porque é um sujeito da “vivência pontual” e da imediaticidade – é premente repensar sobre as mediações que os adultos constroem com as crianças para as suas experiências, sobretudo, com os novos produtos culturais, a cultura das mídias e das novas tecnologias. São questões imprescindíveis e que requerem atenção para pensar também qual tem sido o lugar da experiência na vida das crianças.



É imprescindível que as mediações dos adultos colaborem com as crianças a “demorar-se” mais nas miudezas, do mesmo modo como a criança benjaminiana é representada, “desordeira” e atenta aos detalhes. Mas, para atentar-se aos detalhes é essencial aprender sobre a vagareza das coisas do mundo. É preciso conduzir as crianças para que o tédio seja experimentado como importante. Como disse Benjamin (1994, p. 204), “o tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência”, da experiência que precisa do silêncio, da calma, da espera paciente e, principalmente, da escuta atenta às experiências do outro. Em outras palavras, quer dizer que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24-25).

Tudo isso precisa ser construído com as crianças, tanto nos espaços familiares quanto nos institucionalizados, como é o caso da escola. Diante de um cenário permeado por um amplo e rápido acesso de informações e potenciais conhecimentos, é preciso ensinar às crianças sobre como “parar” e dar sentido às suas vivências cotidianas, sem apenas passar por elas. Outra questão já mencionada nesta escrita pode ser retomada: na contemporaneidade, o que também é preciso considerar sobre a experiência da cultura das mídias e das novas tecnologias na infância?

Um ponto de partida é considerar que a cultura das mídias eletrônicas está dentre as que mais têm provocado influências à produção cultural das crianças. Aos profissionais da educação, a atenção para estas novas configurações que ocorrem na cultura infantil justifica-se porque são questões associadas a um novo entendimento sobre o que ocorre nas e sobre as infâncias, assim como diferentes experiências para as crianças.

Quer dizer, o pressuposto é de que um novo entendimento da infância, tanto no que diz respeito aos conceitos dominantes de infância, quanto às próprias experiências vividas pelas crianças, está fortemente marcado pela presença das mídias eletrônicas em suas vidas.



Na relação das crianças com diferentes práticas culturais, é extremamente relevante considerar a relação delas com essa forma de cultura midiática, a qual fornece-lhes uma “cultura comum global” que transcende fronteiras e culturas (Buckingham, 2007, p. 09).

Tais questões não significam conceber que essas mídias sejam as únicas responsáveis pela “formação subjetiva” das crianças ou mesmo pelas suas “formações de identidade”. Mas, acolher essa ideia, significa reconhecer que a cultura das mídias eletrônicas assume um papel cada vez mais importante no processo de formação da criança, pois “permeia as demais situações – familiares, escolares e sociais – por onde a criança transita” (Girardello, 2005, p. 04-05).

É possível constatar cada vez mais a presença das mídias eletrônicas no cotidiano das crianças. Para exemplificar, é possível citar o tempo em que elas ficam diariamente expostas às telas, mais precisamente do celular ou da televisão. Nessas mídias estão envolvidas com as ofertas da indústria do entretenimento ou das redes sociais, que interferem na subjetividade delas e lhes oferecem, inclusive, novas experiências emocionais e sensoriais. Isto é, novas formas de tocar, ver e sentir. O toque da tela do celular já é uma nova experiência sensorial que as crianças vivenciam e que se junta a uma nova disposição de movimento e postura corporal e um novo modo de olhar para as coisas do mundo, com muito mais rapidez e possibilidades de acesso a diferentes formas de informação.

Toma-se o celular apenas como um exemplo das produções culturais que estão disponíveis às crianças para lembrar que o modo como as relações são estabelecidas com os objetos produzidos culturalmente constituem “subjetividades contemporâneas”, isto é, “os objetos são incorporados e se inscrevem na interioridade dos sujeitos como valores, estilos de vida e desejos” que, junto a isso, ainda pode-se pensar sobre a “cultura do consumo” (Souza; Salgado, 2008, p. 208). Novas experiências que exigem cada vez mais uma postura ética e responsável dos adultos que convivem com crianças para fazerem as mediações necessárias entre elas e as produções culturais que estão disponíveis em seus cotidianos.

Neste sentido, as reflexões que foram apresentadas são para reafirmar a importância de se discutir sobre as experiências culturais que estão sendo ofertadas às crianças e, sobretudo, analisar que outras experiências estão provocando na vida delas. Além disso, poder juntar-se a



outras pesquisas² que também estão atentas às novas modificações e produções culturais para a infância.

CONSIDERAÇÕES

Na tentativa de elencar as principais considerações acerca deste trabalho, toma-se como ponto de partida algumas reflexões já apresentadas e que mostram que, diante de um novo cenário histórico e cultural, de novas produções e experiências culturais, é preciso direcionar a atenção sobre como tem sido para as crianças se relacionarem com tudo isso e atentar-se às modificações que estão ocorrendo na subjetividade delas, no seu comportamento e nas suas formas de pensar e agir. Sem dúvida, trata-se de uma experiência cultural contemporânea e que as crianças já nascem inseridas nela.

Portanto, é papel do adulto educar as crianças a se relacionarem, de maneira segura e formativa, com os novos artefatos culturais, brinquedos e dispositivos digitais – como exemplos das novas produções culturais disponíveis. Na relação com os adultos, inclui pensar sobre o importante papel que a escola representa na formação e na ampliação do repertório cultural das crianças. Neste sentido, retoma-se a ideia apresentada por Masschelein e Simons (2014), a escola como lugar de estudo, de conhecimento e de formação – que só na escola é possível. A escola é esse lugar para a formação cultural das crianças, sobretudo, porque nela que ocorrem mediações que em outros lugares elas talvez não vivenciariam, ou se vivenciassem seria de modos diferentes. Diante desta premissa, o papel do adulto, do professor mais especificamente, é fundamental para ampliar a capacidade imaginativa das crianças, de produzir e de conhecer o mundo, de um modo que a espontaneidade da criança seja valorizada e possa ser potencializada pela brincadeira e pelo faz de conta.

Inseridos como estamos num contexto de avançados recursos tecnológicos e sob um “dilúvio de imagens pré-fabricadas” (Calvino, 2007, p. 107), vale perguntar qual é a experiência cultural que está sendo disponibilizada às crianças? Em outros termos, quais são as oportunidades culturais que se está oferecendo a elas, sobretudo na escola? Outra consideração importante a ser feita está em que a escola, à mercê das influências que exerce e



das responsabilidades que essas influências implicam, precisa ser referência no processo de ampliação das experiências das crianças.

Ao seguir-se a trilha aberta por essas considerações, o contato com a arte, com as brincadeiras e com a imaginação é considerado uma potente oportunidade para ampliar as experiências culturais e estéticas das crianças e, conseqüentemente, a sua capacidade imaginativa. Vale destacar a referência à arte como experiência (Dewey, 2010). Ainda, a arte como uma experiência estética que está inteiramente relacionada às coisas da vida e do cotidiano, que une o sensível com o inteligível, razão com emoção e corporeidade com intelecto (Orofino, 2020).

Trata-se de pensar a escola como lugar de acolhimento e de escuta – atenta e interessada, onde haja adultos interessados em ouvir as crianças e suas narrativas que muito podem revelar do mundo de sua cultura. Assim, é necessário haver práticas que não apenas estimulem as crianças a serem boas ouvintes, mas, sobretudo, a serem também boas contadoras de histórias, cuja matéria-prima é muitas vezes o conjunto de suas próprias experiências culturais.

Embora se trate de um estudo de abordagem teórica, os princípios de alteridade ajudaram a refletir sobre as relações entre as crianças e suas experiências na contemporaneidade. Quer dizer, foi um exercício de colocar-se em posição de distanciamento cultural em relação às crianças e ao mesmo tempo buscar compreender como (re)significam suas experiências culturais e que sentidos atribuem ao que vivenciam.

Assim, ao finalizar este texto, já é possível dizer – parafraseando-se Larrosa – que é preciso educar às crianças a se relacionarem com a nova dimensão de temporalidade. Em outras palavras, educá-las sobre como parar para pensar, para olhar, para escutar e para sentir, para que as crianças também aprendam a se colocar numa postura de alteridade com o seu *outro* e aprendam, sobretudo, sobre como dar mais sentido às suas experiências.

NOTAS

¹ O estudo, de caráter bibliográfico, é resultado de uma produção desenvolvida para cumprir as exigências do processo de promoção de docente à classe de Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná



– UNIOESTE, e integra parte dos estudos desenvolvidos no Projeto de Pesquisa “Educação, infância e linguagem: relações com práticas pedagógicas e a formação de professores”.

² Como exemplo, tem-se as pesquisas desenvolvidas pelo “Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte” da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em que algumas estão apresentadas no livro “Trajetórias inventivas de pesquisa em educação contemporânea” (Fantin, Girardello, 2020), reunindo 35 artigos sobre educação, infância, cultura, comunicação e arte.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2007.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin**. Tradução de Aldo Medeiros. 1ª edição. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Infância berlinense: 1900. Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 24, n. 2. São Paulo, Jul/Dec. 1998.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CALVINO, Italo. Visibilidade. In: CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. P.95-114.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, Willian, A. **Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças**. Tradução de Ana Carvalho. Indiana University, Bloomington, 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019.



DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. Contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura dos grupos infantis. **Pro-Posições**, v. 15 n. 1(43), jan/abr 2004.

FRANÇOIS, Frédéric. **Crianças e narrativas**: maneiras de sentir, maneiras de dizer... Tradução e adaptação de Ana Lúcia Tinoco Cabral, Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

GALINDO, Juliana S. W. O.; SOUZA, Tânia C. B.; MWEWA, Christian Muleka. Um olhar... Uma narração... Uma conversa pelo pensamento de Walter Benjamin. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 429-437, jan./jun., 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDELLO, Gilka. **Produção cultural infantil diante da tela**: da TV a internet. Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (Org.). **Trajetórias inventivas de pesquisa em educação contemporânea**: infância, comunicação, cultura e arte. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2014.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**; 15 (2): 74-87; jul./dez.2003.

NARODOWSKI, Mariano. Hacia em mundo sin adultos. Infancias hiper y desrealizadas em la era de los derechos del niño. **Actualidades Pedagógicas**, Colômbia, v. 1, n.º 62, p. 15-36 , julio-diciembre 2013.



OROFINO, Karin. Crianças e arte contemporânea em relação: interatividade, ludicidade, multissensorialidade. In: GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (Org.). **Trajetórias inventivas de pesquisa em educação contemporânea: infância, comunicação, cultura e arte.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. P. 494-530.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PRESTES, Zoia. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 2, jul./dez. 2012.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**. V. 26, n. 2. P. 223-239. Mai./ago. 2015.

SOUZA, Solange Jobim; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade mídia. Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 207-221.

SOBRE A AUTORIA:

*Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5994-3415> E-mail: Karin.Campos@unioeste.br

Submetido em: 03 de Julho de 2025.

Aprovado em: 10 de Novembro de 2025.

Publicado em: Junho de 2026.
