

## **INVENTIVIDADES ARTÍSTICAS BRINCANTES: o uso de telefones celulares por crianças no cotidiano da educação infantil**

**INVENTIVIDADES ARTÍSTICAS LÚDICAS: el uso de teléfonos móviles por niños en el cotidiano de la educación infantil**

**PLAYFUL ARTISTIC INVENTIVENESS: the use of mobile phones by children in the daily life of early childhood education**

Fabrini Goularte<sup>1</sup>



Felipe Carvalho<sup>2</sup>



Dilton Ribeiro Couto Junior<sup>3</sup>



### **Resumo**

Neste artigo, buscamos compreender os sentidos que crianças de quatro a seis anos atribuem aos telefones celulares no contexto da Educação Infantil, a partir de suas interações e invenções brincantes em tempos de cibercultura. A pesquisa foi realizada em 2023, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Niterói/RJ, com a participação de quinze crianças. Inspirada na metodologia etnográfica, a investigação utilizou conversas, observações participantes, fotografias, vídeos e diário de campo. O estudo articula-se aos debates contemporâneos sobre infância e tecnologia, especialmente à luz da Lei nº 15.100/2025. Os resultados mostram que o celular é ressignificado e transformado em artefato simbólico de expressão e criação, sendo integrado a jogos fictícios, desenhos, simulações e fabulações, inserido como linguagem do brincar e da infância digital contemporânea. Tais práticas performativas tensionam discursos reguladores sobre o uso do celular na infância, apontando para modos de subjetivação e experiências sensíveis que envolvem mediação pedagógica. Concluímos que, longe de uma relação passiva com os artefatos tecnológicos, as crianças elaboram usos expressivos, sociais e cognitivos que reconfiguram os vínculos pedagógicos e os modos de existir no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Cibercultura. Educação Infantil. Etnografia. Inventividades.

### **Resumen**

<sup>1</sup> Mestra em Educação. Fundação Municipal de Educação de Niterói. Niterói, RJ, Brasil.  
E-mail: fabrinigm@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Universidade Estácio de Sá (UNESA) / Afya-Unigranrio. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: felipesilvaponte@gmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, RJ, Brasil.  
E-mail: junnior\_2003@yahoo.com.br

### **Como referenciar este artigo:**

GOULARTE, Fabrini; CARVALHO, Felipe; JUNIOR, Dilton Ribeiro Couto. Inventividades artísticas brincantes: o uso de telefones celulares por crianças no cotidiano da educação infantil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 27, e8644, 2025. DOI: <http://doi.org/10.22196/rp.v22i0.8644>

En este artículo buscamos comprender los significados que los niños de cuatro a seis años atribuyen a los teléfonos móviles en el contexto de la Educación Infantil, a partir de sus interacciones e invenciones lúdicas en tiempos de cibercultura. La investigación fue realizada en 2023, en una Unidad Municipal de Educación Infantil de Niterói/RJ, con la participación de quince niños. Inspirada en la metodología etnográfica, la investigación utilizó conversaciones, observaciones participantes, fotografías, videos y un diario de campo. El estudio se articula con los debates contemporáneos sobre infancia y tecnología, especialmente a la luz de la Ley nº 15.100/2025. Los resultados muestran que el teléfono móvil es resignificado y transformado en un artefacto simbólico de expresión y creación, integrado a juegos ficticios, dibujos, simulaciones y fabulaciones, e incorporado como lenguaje del juego y de la infancia digital contemporánea. Tales prácticas performativas tensionan discursos reguladores sobre el uso del teléfono móvil en la infancia, señalando modos de subjetivación y experiencias sensibles que implican mediación pedagógica. Concluimos que, lejos de una relación pasiva con los artefactos tecnológicos, los niños elaboran usos expresivos, sociales y cognitivos que reconfiguran los vínculos pedagógicos y las formas de existir en la vida escolar cotidiana.

**Palabras clave:** Cibercultura. Educación Infantil. Etnografía. Inventividades.

### **Abstract**

In this article, we seek to understand the meanings that children aged four to six attribute to mobile phones in the context of Early Childhood Education, based on their interactions and playful inventions in times of cyberspace. The research was conducted in 2023 at a Municipal Early Childhood Education Unit in Niterói/RJ, with the participation of fifteen children. Inspired by the ethnographic methodology, the investigation used conversations, participant observations, photographs, videos, and a field diary. The study is connected to contemporary debates on childhood and technology, especially in light of Law No. 15.100/2025. The results show that the mobile phone is re-signified and transformed into a symbolic artifact of expression and creation, being integrated into fictitious games, drawings, simulations, and fabrications, and incorporated as a language of play and of contemporary digital childhood. Such performative practices challenge regulatory discourses on the use of mobile phones in childhood, pointing to modes of subjectivation and sensitive experiences that involve pedagogical mediation. We conclude that, far from a passive relationship with technological artifacts, children develop expressive, social, and cognitive uses that reconfigure pedagogical bonds and ways of existing in everyday school life.

**Keywords:** Cyberspace. Early Childhood Education. Ethnography. Inventiveness.

### **Introdução**

As situações vivenciadas cotidianamente pelas crianças, principalmente nos grandes centros urbanos, são marcadas pela presença expressiva dos celulares, que possibilitam inventividades artísticas brincantes. Para compreender essas interações, é necessário dialogar com os múltiplos tempos e linguagens da infância contemporânea, em articulação com a cultura digital.

Ao discutir a ubiquidade das tecnologias digitais, Santaella (2013) argumenta que vivemos em um tempo de comunicação ubíqua, no qual a informação está em

toda parte, circulando em redes múltiplas, acessível em qualquer momento. Esse contexto exige da escola uma postura mais aberta aos repertórios culturais das crianças, que já vivem entre telas, sons, ícones e gestos digitais. O celular, nesse cenário sociotécnico, deixa de ser apenas um dispositivo e passa a funcionar como processador de linguagem, como extensão sensorial e cognitiva da criança no mundo.

Essa apropriação lúdica e espontânea dos dispositivos pelas crianças mostra que elas são produtoras de cultura (Barbosa, 2014), e não apenas receptoras. Os usos que fazem dos celulares — gravar vídeos, inventar narrativas, explorar aplicativos, tirar fotos — são expressões legítimas de sua participação cultural (Girardello, 2005). Nesse contexto, a infância é marcada pela produção de signos e sentidos, mesmo quando os adultos não compreendem plenamente suas linguagens (Barbosa, 2014).

Ao observar essas práticas no cotidiano da escola, esta etnografia se alinha à concepção de espaço de formação, no qual o saber emerge da experiência vivida, e o cotidiano é um lugar de criação, invenção e práticas sociais que produzem significados (Kramer, 2006). Longe de ameaçarem a infância, os celulares inserem-se no cotidiano das crianças como dispositivos de invenção e linguagem, atravessando o fazer pedagógico (Goularte; Carvalho, 2025; Goularte; Carvalho; Couto Junior, 2025). Isso é o que mostra Couto (2013), ao apontar que é equivocada a perspectiva de que as crianças que permanecem imersas nas telas (computadores, tablets, *smartphones*) não sabem brincar.

A fascinação delas por esses aparelhos e telas se dá porque, por meio deles, estabelecem contatos e relações com outras crianças, jovens e adultos, criam comunidades, fazem e mantêm amizades, narram suas histórias, ou seja, brincam o tempo todo (Couto, 2013, p. 910).

Outra chave para compreender essas práticas parte do brincar como espaço transicional (Winnicott, 1975), no qual o brincar se dá em uma área intermediária entre a realidade e a fantasia, essencial para a constituição da criatividade. Quando uma criança liga a câmera do celular e encena um noticiário, ou quando cria um vídeo culinário, ela está experimentando o mundo e a si mesma por meio do jogo

simbólico, e o celular atua como objeto transicional, como apoio para a expressão de subjetividades.

A aprendizagem significativa, especialmente na infância, se dá quando os saberes escolares se articulam com os interesses, desejos e práticas culturais das crianças (Kenski, 2003). As tecnologias digitais, quando mediadas pedagogicamente, podem ampliar as possibilidades de expressão, de autoria e de construção de sentido (Carvalho, 2022). Não se trata de usar a tecnologia sem planejamento ou cuidado, mas de reconhecer que seu potencial nos processos formativo-inventivos da criança precisa considerar aspectos como: o tipo de mediação adulta, o contexto da recepção e a qualidade do que se consome na internet (Girardello, 2005).

Nesse contexto, a escuta torna-se central, pois a criança possui múltiplos modos de pensar, jogar, falar (Mallaguzzi, 2016). Ao escutar o que as crianças fazem com os celulares, acessamos suas linguagens em ação. Reconhecemos que gravar, pausar, filmar, narrar e clicar são formas de dizer e de construir conhecimento, pois a escuta ativa da criança com o celular na mão é também escuta de uma infância produtora de narrativas digitais, afetivas e políticas.

A Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025), que trata da regulamentação do uso de celulares nas escolas, insere-se nesse debate. Ainda que a lei reconheça exceções para o uso pedagógico mediado pelos docentes, sua redação abre brechas interpretativas que, na prática, podem gerar proibições e comprometer experiências legítimas de aprendizagem vividas por crianças pequenas (Maddalena, 2025). Embora não seja foco do texto discutir essa lei, ao escutar os usos inventivos das crianças com os celulares, a pesquisa oferece contrapontos a essa política. Em vez de proibir, propõe compreender e cultivar uma escuta expandida que abrace a multiplicidade das linguagens infantis e suas criações tecnológicas.

Com base nessas concepções teóricas e tensionamentos legais, esta pesquisa etnográfica buscou construir uma escuta sensível e comprometida com os modos de ser e estar das crianças no cotidiano escolar. O percurso metodológico foi, portanto, desenhado com o intuito de acolher a complexidade dos gestos, sons e linguagens que emergem quando uma criança segura um celular, não como espectadora, mas como autora de experiências. A seguir, detalhamos a abordagem metodológica que sustentou esse olhar.

## **1 Metodologia: pesquisa etnográfica**

Esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, com o objetivo de compreender como as crianças atribuem significados ao celular no contexto da Educação Infantil. A etnografia, conforme Geertz (2022), é entendida como uma prática que busca interpretar os significados que os sujeitos atribuem às suas ações e interações no contexto social em que estão inseridos. Nesta investigação, buscou-se analisar as narrativas e interações que envolvem o brincar com o celular.

A escolha pela etnografia justifica-se por sua capacidade de favorecer a aproximação e o diálogo com as crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos na produção de cultura (Cohn, 2005). Trata-se de um método em que o pesquisador participaativamente da vida e do mundo social que estuda, possibilitando o compartilhamento de diferentes momentos com os pesquisados e preocupando-se em compreender o ponto de vista da criança e o modo como ela vive e entende esse universo social.

A pesquisa insere-se no cenário cibercultural contemporâneo, em que as infâncias não estão apartadas dos efeitos da efervescência do digital em rede (Couto, 2013), participandoativamente da construção e reinvenção do cotidiano. Nesse sentido, a escola é compreendida como espaço-tempo de múltiplas linguagens e interações, no qual as crianças produzem diferenças e identificações, apreendempráticas de (ciber)cultura e práticas sociais e criam novos significados e conhecimentos (Goularte; Carvalho, 2024).

A etnografia foi realizada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) localizada em Niterói/RJ, com funcionamento em período integral. A turma de referênciacera composta por 22 crianças, das quais 15 participaram da pesquisa, com idades entre quatro e seis anos. O grupo apresentava diversidade de perfis e experiências, incluindo crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As interações com celulares sem funcionamento foram incorporadas e planejadas em momentos de brincadeiras e conversas, permitindo observar como as

crianças ressignificam o uso desse artefato em situações de faz de conta. Essas interações possibilitaram acessar como as crianças interagem livremente, demonstrando, em suas narrativas e ações, a atribuição de significados aos celulares. Com base nessas atribuições, organizamos e analisamos a produção das narrativas das crianças (dados da pesquisa) sobre o uso do celular.

Para pensar-fazer esta etnografia, mobilizamos múltiplos recursos de pesquisa, a saber: a) observação participante com inserção contínua no cotidiano, valorizando um olhar atento “de perto e por dentro” (Magnani, 2002); b) mediação dialógica com as crianças, a partir de conversas com escuta sensível (Ferreira, 2010; Carvalho; Pimentel, 2022); c) diário de campo com registros sistemáticos (Fernandes, 2002; Goularte; Carvalho, 2024); e d) registros audiovisuais, como fotos e áudios autorizados, reconhecendo as crianças como sujeitos de direito e de autoria (Barbosa, 2014; Kramer, 2002).

A realização desta pesquisa está alinhada aos princípios éticos que regem estudos com crianças pequenas. Foram obtidas as autorizações institucionais exigidas: aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, anuência da Secretaria Municipal de Educação e da direção da Unidade Municipal de Educação Infantil, onde a pesquisa foi realizada. A participação das crianças foi voluntária, e obter o consentimento delas implica reconhecer e respeitar seus direitos de atuação e colaboração na pesquisa. A escuta atenta e respeitosa não apenas sustentou a dimensão ética do estudo, mas também o configurou como uma experiência de coautoria com as crianças.

Os responsáveis legais foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicitava os objetivos, procedimentos e possíveis implicações da pesquisa. Em seguida, foi realizado um diálogo com as crianças, buscando-se o assentimento por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Esse momento envolveu mais do que simplesmente obter uma assinatura em um papel: foi um gesto de reconhecimento da criança como sujeito de direitos, capaz de participar e opinar sobre decisões que a envolvem (Goularte; Carvalho, 2024).

Mesmo com todas as autorizações obtidas, optamos por manter o anonimato dos rostos e sobrenomes, garantindo o respeito à privacidade das crianças e à integridade ética da pesquisa. Essa prática reafirma o compromisso com uma ética

sensível e responsiva, que reconhece as crianças como protagonistas também na pesquisa, e não apenas como objetos de estudo.

### **1.1 Emily e o unicórnio**

Não há dúvidas de que é grande o interesse das crianças em desenhar, rabiscar, manipular tintas, moldar massas diversas, explorar texturas, formas, sabores e cores. Podemos perceber que, na primeira infância, a criança traz consigo a potencialidade artística para construir mundos, explorá-los e investigá-los com sensibilidade estética e perceptiva. Com a arte, a criança observa e se depara com um conjunto de símbolos e significados presentes em repertórios culturais construídos pela sociedade ao longo do tempo. Além disso, por meio das manifestações artísticas, ela expressa emoções, visões de mundo, experiências individuais e coletivas, noções espaciais e temporais, corporeidade e criatividade, ampliando seu repertório comunicativo.

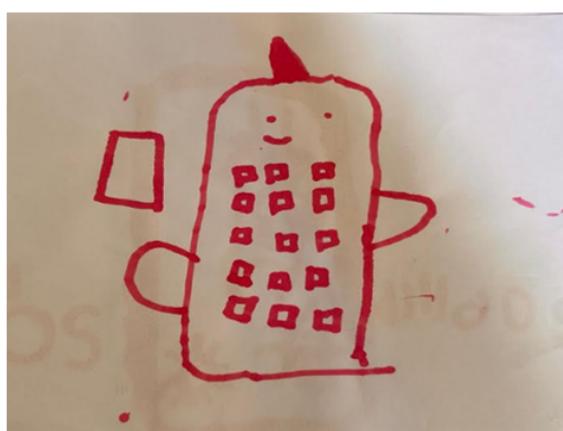
Na Educação Infantil, as propostas artísticas propiciam o enriquecimento dos sentidos e da percepção na primeira infância, além de possibilitar o desenvolvimento integral das crianças no contexto de interações e brincadeiras. A ludicidade, o desenho, a pintura, as esculturas, a fotografia, a dança, as encenações, as narrativas e os estímulos sensoriais favorecem a construção de espaços experimentais, de jogos, e de sensibilização, em que a criança pode estabelecer relações entre o mundo real e o fictício, o subjetivo e o cultural. Ela representa, por meio do simbólico, seu repertório sensível, cognitivo, espacial, temporal e social. Por esse motivo, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) chamam a atenção para a importância de se desenvolver a educação estética desde a primeira infância, destacando, sobretudo, as Artes Visuais.

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às artes visuais. Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (Brasil, 1998, p. 85).

Assim como o artista, a criança consegue subverter a lógica preestabelecida pela sociedade, ultrapassar limites e empregar múltiplas linguagens para se expressar. Nesse sentido, o olhar estético desarticula paradigmas e sentidos tradicionalmente elaborados. É com base nesse viés que o poeta Manoel de Barros (2017, s/p) enfatiza: “Aprendi que o artista não vê apenas. Ele tem visões. A visão vem acompanhada de loucuras, de coisinhas à toa, de fantasias, de peraltagens.” As crianças compreendem essas “peraltagens” e, por isso, criam artes que talvez pareçam “despropósitos” para os adultos. Elas trazem a inventividade do olhar infantil, olhar capaz de transformar gravetos, folhas, pedras, tintas e sucatas em manifestações lúdicas e artísticas — olhar capaz de “montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos” (Barros, 2017, s/p).

As crianças percebem que, por meio de traços, cores, rabiscos e desenhos, podem contar suas histórias, narrando o que sentem, pensam e experienciam. Com essas configurações artísticas, elas ressignificam os sentidos e suas formas de ser e estar no mundo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem a necessidade de imersão da criança em diferentes linguagens, com o objetivo de promover “diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2010, p. 26).

**Figura 1.** Desenho de Emily, cinco anos, representação de um telefone celular com o jogo de unicórnio



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

No desenho apresentado, Emily, de cinco anos, utiliza traços geométricos para representar um dispositivo móvel (o celular) e um de seus jogos preferidos — o “jogo do unicórnio”. Seu desenho reproduz as teclas do telefone, com as quais ela pode ativar os comandos para a atividade lúdica. No entanto, o aparato tecnológico adquire expressões humanizadas, perceptíveis nos olhos e no sorriso da figura, além dos membros, aparentemente, os superiores — os braços. De certa forma, ela projeta na imagem criada sua noção de corporeidade e espacialidade. Há um único chifre desenhado no aparelho telefônico móvel, que faz referência ao animal mitológico de corpo de cavalo.

Notamos que o desenho criado pela criança evidencia o fictício, o imaginário que une o humano e a tecnologia, a funcionalidade do telefone e sua dimensão lúdica. Emily nos remete ao contexto cultural em que está inserida. Nele, o dispositivo móvel se faz presente e, portanto, é culturalmente representado em seu desenho. O grafismo da menina também evoca o unicórnio, animal fabuloso que participa do imaginário da infância contemporânea, além de expressar simbolismos atuais relacionados à moda, ao empreendedorismo e a concepções presentes na contemporaneidade.

No contexto digital, há inúmeros jogos construídos com base na imagem do unicórnio. São jogos de quebra-cabeças, montagens, cuidados estéticos, exploração de espaços, personagens mágicos, movimentação, força, competição, uso de cores e formas, ou seja, jogos que ajudam a materializar os seres fictícios de maneira lúdica. O desenho de Emily expressa o conhecimento dessa realidade virtual e, do mesmo modo, as experiências tecnológicas e culturais que a sociedade oferece. O ato de desenhar revela vivências do cotidiano da criança e o conhecimento que ela possui de seu espaço sociocultural (Derdyk, 1994). De acordo com a autora, o desenho “é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar. A criança projeta no seu desenho o seu esquema corporal, deseja ver sua própria imagem refletida no espelho do papel” (Derdyk, 1994, p. 51).

### **1.1.1 Sophia e a experiência da selfie**

No desenho, a criança escreve e lê o mundo que a cerca, uma vez que traz consigo concepções de si e de sua cultura. Por esse motivo, os dispositivos móveis estão presentes no grafismo infantil. Os artefatos tecnológicos e, especialmente, a presença da internet oferecem às crianças possibilidades e desafios de construir, ressignificar e dinamizar o conhecimento sobre o mundo e os seres que o habitam. Sem dúvida, nas diferentes experiências culturais e nas variadas formas de exploração gráfica, a infância contemporânea evidencia a interação com as circunstâncias sociais e tecnológicas. Tais formas de expressão atuam “como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e das pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados” (Farias *et al.*, 2022, p. 71).

**Figura 2.** Desenho de Sophia, cinco anos, intitulado “Eu no celular”



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

No desenho de Sophia, criança de cinco anos, o dispositivo móvel (celular) aparece ressaltado em tons vermelhos. Nele, ela representa graficamente sua experiência de visualizar sua *selfie*. Sua imagem soridente, com um vestido rubro,

coaduna-se com a do aparelho celular, que personifica a alegria e a diversão em olhos atentos e sorriso amplo. Nota-se a projeção do esquema corporal, perceptível na expressão facial humanizada no aparelho móvel. A estética da *selfie* de Sophia entrelaça-se à satisfação do entretenimento proporcionado pelo recurso tecnológico. Desse modo, o grafismo propõe a representação do contexto cibercultural vivido e almejado pela criança. O desenho demonstra, de certo modo, as percepções de mundo envolvidas na experiência infantil do contexto atual. De acordo com Leite (1998), torna-se imprescindível desenvolver um olhar sensível e uma escuta atenta para compreender as ressignificações de mundo apresentadas no desenho da criança.

### **1.1.2 Bernardo e a bandeira do time**

No presente, as crianças têm cada vez mais contato com as tecnologias digitais em rede, e os dispositivos móveis aparecem em diversas formas de representação e ressignificação de seus contextos socioculturais. A primeira infância evidencia que o telefone celular, assim como outros artefatos tecnológicos, está inserido no cotidiano e, inclusive, em suas manifestações artísticas.

As crianças estavam sentadas e procuravam cores nos gizes de cera e lápis de cor para ilustrar os desenhos que pretendiam realizar nos papéis sobre a mesa. Então, Bernardo vê a professora e pede a ela o telefone celular, a fim de visualizar o desenho de uma bandeira. Ele falou com a professora:

- Professora, empresta o celular “pra mim” olhar a bandeira e desenhar?  
A professora emprestou o celular a ele. Bernardo pesquisou a bandeira de um time de futebol, visualizando-a e solicitando à professora que escrevesse o nome do time preferido por ele. Após essa solicitação, a criança inicia o desenho de observação, analisa os detalhes e as cores por meio do celular. Ao concluir o desenho, o menino parecia satisfeito com o desenho realizado (Narrativa de diário de bordo – arquivo pessoal).

Durante a proposta artística narrada, observamos o envolvimento das crianças com as cores dos gizes de cera, dos lápis de cor, do papel sobre a mesa e das possibilidades de desenho que o momento lhes oferecia. Afinal, as cores de lápis e tintas despertam a atenção e estimulam as crianças a manipulá-las, combiná-las e explorá-las. Além disso, Bernardo propõe outro recurso para o desenvolvimento de sua arte: o artefato tecnológico móvel — o celular. Com isso, ele mobiliza a

professora a inserir a tecnologia no desenvolvimento da prática artística e, junto a essa proposta, chama a atenção para um recurso que pode auxiliá-lo a desenvolver um registro mais detalhado do que pretende desenhar — a bandeira de um time de futebol. A tecnologia permite a ele pesquisar, visualizar o objeto a ser representado e desenvolver seu desenho de observação.

Com base na experiência exploratória e investigativa, Bernardo solicita à professora o uso do telefone celular em sua rotina na Educação Infantil, a fim de observar, detalhar e registrar o elemento de seu contexto cultural — a bandeira de seu time predileto. Desse modo, ele desenvolve suas habilidades perceptivas, cognitivas e técnicas para ler e escrever o mundo em que habita. Para Dorfman (2007), o desenho de observação antecede a linguagem escrita. Por meio dele, a criança adquire estratégias perceptivas e visomotoras da linguagem estética, “desenvolvendo simultaneamente a percepção visual e a habilidade gráfica” (Dorfman, 2007, p. 2). No desenho de observação, aquele que registra faz uma representação mimética do que vê, isto é, representa seu modo de visualizar o objeto.

**Figura 3.** Desenho de observação de Bernardo, cinco anos, representando a bandeira do seu time de futebol.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Na primeira foto, Bernardo emprega o telefone celular como recurso para desenvolver seu desenho de observação. Ele explora visualmente os detalhes do desenho pesquisado no recurso digital. O menino observa as cores, as formas, as dimensões e os movimentos do objeto para representá-lo na folha em branco. Ele busca construir a bandeira do Grêmio, time de futebol gaúcho. Nessa observação, Bernardo também utiliza as letras que indicam as iniciais do referido time, sinalizando a importância da escrita como função social. Acerca disso, Kleiman (2001) ressalta que esse interesse pelas palavras aciona a articulação de um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto um sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (Kleiman, 2001, p. 17). Assim, a criança constrói significados para o grafismo e para a familiaridade com a linguagem escrita na dinâmica social em que está inserida.

Em seguida, outra foto apresenta Bernardo com a bandeira do time desenhada. Nota-se a observação atenta dos detalhes do desenho: as cores do time, a dimensão da bola de futebol representada no centro da bandeira, as três estrelas na parte superior do desenho e as letras iniciais do nome do time, incluindo o acento circunflexo na letra “e” — “GRÊ”, demonstrando o olhar minucioso da criança em seu desenho de observação. Além disso, Bernardo registra duas figuras humanas com diferentes expressões faciais. Ele sinaliza, nessa representação, o aspecto competitivo do jogo de futebol: uma das figuras exprime a alegria revelada pelo sorriso e pelos olhos coloridos de forma mais intensa, enquanto a outra sugere o descontentamento de uma possível derrota, perceptível nas expressões faciais de desagrado.

É válido ressaltar que Bernardo, com seus cinco anos de idade, comprehende e utiliza o dispositivo móvel (celular) de forma significativa e atenta ao empregá-lo para a pesquisa e o detalhamento de seu desenho de observação. Ao solicitar à professora o uso dessa tecnologia e propor sua metodologia para compor o desenho, ele sinaliza que os recursos tecnológicos podem representar uma nova forma de contextualização, de pesquisa e de realização de suas expressões artísticas. A tecnologia, quando utilizada de forma ética e responsável, mostra-nos que, em um desenho e em um objeto, ler uma imagem ultrapassa o ato de ver, pois “a leitura de

uma imagem seria a leitura de um texto, de uma trama, de algum tecido com formas, cores, volumes" (Pillar, 2001, p. 12).

### **1.1.3 Maria Luiza, Samuel, Bernardo e o desenho do dinossauro**

Consideramos que os artefatos tecnológicos podem ser aliados da educação estética, apresentando uma leitura de mundo por meio de uma nova perspectiva sociocultural.

As crianças, mais uma vez, realizavam desenho de observação e procuravam retratar o que viam e como viam o que estava ao seu redor. Maria Luiza pega um celular (desligado) e inventa que está em um jogo de aplicativo para pintar o dinossauro. Assim, ela comenta:

— Vou usar azul e verde.

Nesse momento, Samuel e Bernardo também demonstram a vontade de desenhar um dinossauro e solicitam o celular da professora para observar as cores e as formas do animal pré-histórico. Então, Bernardo diz:

— Samuel, vamos tentar fazer um dinossauro?

Eles manipulam a tela do celular e procuram o dinossauro que gostariam de representar no desenho. Samuel começa o desenho e Bernardo o interrompe. Diante disso, Samuel reclama:

— Primeiro, eu 'tava' fazendo esse aqui [aponta para a foto do dinossauro na tela do smartphone].

Com o telefone celular, observavam as imagens e buscavam desenhá-las e brincar com elas na folha do papel (Narrativa de diário de bordo – arquivo pessoal).

A narrativa mencionada faz referência ao desenho de observação e à possibilidade que ele traz para o desenvolvimento da percepção, do olhar e da análise de dimensões, formas, cores, semelhanças e diferenças, entre outros aspectos. Aliada a isso, a inventividade de Maria Luiza, ao imaginar funcionalidades para o aparelho móvel (celular) desligado e ao empregar sua capacidade de criação de um jogo fictício, "jogo de aplicativo para pintar o dinossauro", mostra-nos que, mesmo diante de propostas diretivas no espaço escolar, a criança ressignifica ludicamente esse contexto e suas atividades. Na brincadeira de Maria Luiza, notam-se a inventividade ("jogo de aplicativo"), a função imaginária ("pintar o dinossauro"), a forma mágica ("dinossauro") e as cores ("azul e verde"). Ela brinca e (re)pensa o mundo, trazendo as experiências, o conhecimento sociocultural e aquilo que deseja descobrir. Isso nos remete ao pensamento de Benjamin (2009), que

enfatiza o quanto a imaginação é fundamental para o desenvolvimento infantil, permitindo que a criança transforme os objetos de seu dia a dia em brinquedos.

Na dinâmica lúdica narrada, as duas crianças — Samuel e Bernardo —, atentas à brincadeira de Maria Luiza, “demonstram a vontade de desenhar um dinossauro”. O que pertencia ao âmbito fictício adquire materialidade na proposta dos meninos, uma vez que solicitam o aparelho móvel da professora e objetivam empregar a tecnologia para “observar as cores e as formas do animal pré-histórico”. Nas orientações para a realização de um desenho de observação, incluem-se sempre que possível elementos mais realistas, como um objeto, um quadro ou uma fotografia. Na proposição de Samuel e Bernardo, a tela do celular torna-se um recurso importante: ela materializa a imagem que eles pretendem desenhar, ou melhor, a “foto do dinossauro na tela do *smartphone*”. Além da observação e do desenho, a narrativa destaca que as crianças procuravam “brincar com elas [as imagens] na folha de papel”. As cores, as imagens, o desenho, e os recursos tornam-se também elementos do brincar para as crianças. A tecnologia, na primeira infância, mostra-se fundamental para potencializar as inventividades artísticas brincantes. Caminhando nessa direção, cabe frisar que “as telas não são em si a brincadeira, são os meios pelos quais as conexões e as brincadeiras acontecem. Com a conectividade, o acesso às informações e o desenvolvimento das relações humanas se tornaram mais intensos” (Couto, 2013, p. 910).

Vale ressaltar a cumplicidade da docente nesse processo, que, por sua vez, demonstra compreensão e flexibilidade em sua metodologia diante da brincadeira e das ideias das crianças. A docente-pesquisadora posiciona-se como mediadora da proposta pedagógica e percebe o recurso tecnológico sugerido pelas crianças, ao fazer o desenho de observação, como um meio para potencializar a capacidade imaginativa delas e a construção e ressignificação do conhecimento, da sensibilidade e de novas perspectivas de mundo.

**Figura 4.** Desenho de observação de Samuel, cinco anos, com base na fotografia de um dinossauro



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Samuel, com cinco anos, explora o celular com habilidade visual e motora. A tela *touch* do aparelho é familiar para ele. Por isso, Samuel desliza os dedos na tela, pesquisando fotografias de dinossauros até selecionar a que mais lhe agrada. Após eleger a imagem, observa atentamente o esquema corporal do dinossauro e busca representá-lo com os detalhes que o seu olhar e a criatividade abarcam. Bicos, pés, olhos, cores, formas e dimensões adquirem concretude na habilidade artística desenvolvida por Samuel. O elemento observado incorpora as experiências e o conhecimento do sujeito que olha, enquanto a tecnologia móvel oferece a possibilidade de visualizar o objeto.

A observação da criança, por meio do celular, evidencia a percepção do viés lúdico e tecnológico que, cada vez mais, aponta para a necessidade de novas aprendizagens e de novos modos de olhar da infância contemporânea. Exercícios estéticos, cognitivos, sociais e culturais parecem reivindicar o dispositivo móvel como recurso de aprimoramento do potencial das crianças. Contudo, a mediação docente torna-se imprescindível, de forma ética e responsável, para orientar essa geração familiarizada com as tecnologias. Por esse motivo, faz-se necessário compreender o

docente como “aquele que, a partir do mundo que lê, do mundo no qual interage com visão crítica e reflexiva, passe a gerar sementes para sua evolução por meio de suas ações como indivíduo e como agente de transformação social” (Vasconcelos; Brito, 2014, p. 181). Com essa prática dialógica, dinâmica e reflexiva, é possível desencadear “peraltagens” artísticas de crianças, convidando-nos a enxergar o mundo a partir da ótica delas (Barros, 2017, s/p).

### **Considerações finais**

A presença dos celulares nas mãos das crianças da Educação Infantil não aparece como um elemento estranho ou invasivo, mas como parte viva de seu cotidiano e de suas formas de brincar, criar e comunicar. Esses dispositivos, mais do que ferramentas, são artefatos culturais que dão suporte à invenção, e à construção de gestos que atravessam o corpo e a imaginação. Somando-se a isso, também se constituem como brinquedos mediados por telas, que permanecem vinculados ao chão da escola, à roda, ao parquinho, às conversas entre as próprias crianças e à escuta das professoras.

Ao longo do percurso investigativo, foi possível observar que as crianças não apenas utilizam os celulares, mas os reinventam. Elas gravam vídeos, narram histórias, emitem sons, posicionam o aparelho, observam o próprio reflexo, riem, mostram para o outro, registram o que acham bonito. Elas transformam os dispositivos em brinquedos simbólicos, em janelas para mundos que misturam o real e o imaginário, em espaços de expressão. O celular torna-se extensão do gesto, do olhar e do pensamento inventivo brincante.

Em meio a esse cenário, a Lei nº 15.100/2025, que dispõe sobre a restrição ao uso de celulares nas escolas, surge como ponto de tensão. Embora tenha como objetivo proteger a atenção, o vínculo e o processo pedagógico, sua redação genérica abre brechas para interpretações rígidas que interditam experiências significativas como as observadas nesta pesquisa. Ao não diferenciar contextos, finalidades ou faixas etárias, a lei corre o risco de reforçar uma lógica punitiva e adultocêntrica, desconsiderando as múltiplas formas de expressão que o celular pode possibilitar às crianças. Reconhecer o celular como linguagem, e não apenas como

distração, é um desafio que exige mais escuta do que proibição/regulamentação (Maddalena, 2025).

Essa escuta é o que transforma o cotidiano escolar: escutar o que as crianças querem mostrar quando ligam a câmera; escutar o silêncio entre um clique e outro; escutar o brilho nos olhos quando (re)veem a gravação; escutar, sobretudo, a potência política e estética das infâncias em tempos digitais. Como propôs Malaguzzi (2016), cada criança tem cem modos de falar e, entre eles, pode estar o vídeo curto, o botão de gravar, o aplicativo de fotos, a brincadeira de ser *youtuber*. Escutar é aceitar o desafio de compreender essas linguagens.

Por fim, esta pesquisa reafirma que os celulares, quando mediados por vínculos e projetos sensíveis, não empobrecem o brincar; ao contrário, podem ampliá-lo. Podem ser portais para outras narrativas, para experiências coletivas, para o exercício da autoria infantil. Cabe à escola decidir se vai interditar ou cultivar essas possibilidades. E cabe à sociedade, às políticas públicas e aos marcos legais, como a Lei nº 15.100/2025, reconhecer que proteger a infância não é proibir por medo, mas acompanhar com coragem — com olhos abertos, ouvidos atentos e mãos estendidas.

## Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 235–245, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/6389>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- BARROS, Manuel de. **Exercícios de ser criança**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2017.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexão sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcos Vinicius Mazzari. 2. ed., São Paulo: Editora 34, 2009.
- BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 6 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

Disponível em:

[https://portal.mec.gov.br/dmddocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmddocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 6 mar. 2024.

CARVALHO, Felipe. Situações de coautoria online no ensino fundamental.

**Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 11, n. 1, 2022.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/45600>.

Acesso em: 14 set. 2025.

CARVALHO, Felipe; PIMENTEL, Mariano. Desculpa a interrupção, professor, eu nem sei se eu poderia te interromper: quais os sentidos da conversação em aula?

**Periferia**, v. 14, n. 3, p. 127–148, 2022. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/70850>. Acesso em: 14 set. 2025.

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

COUTO, Edvaldo Souza. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, v. 31, n. 03, p. 897-916, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013.v31n3p897>. Acesso em: 22 fev. 2024.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1994.

DORFMAN, Beatriz Regina. Pensar sem palavras ou a biologia do desenho. In: XVIII Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico – GRAPHICA. Curitiba, 2007. Anais do XVIII Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico. Curitiba, ABEG, 2007. Disponível em:

<https://graficaufpel.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/03/pensar1.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

FARIAS, Michelle Chagas de; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O brinquedo e o brincar da era digital. **Educação**, v. 47, n. 1, p. e49/ 1–22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/52854>. Acesso em: 15 set. 2025.

FERNANDES, Luís. Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica. In: CARIA, Telmo H. (Org.). **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto, Edições Afrontamento, 2002.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, Epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 151–182, 2010. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/1524/1932>. Acesso em 3 mai.2023.

GEERTZ, Clifford. 1926. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet.

**Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11-12, p. 1-12, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2FUDrYG>. Acesso em: 7 abr. 2019.

GOULARTE, Fabrini; CARVALHO, Felipe. Diário de pesquisa: etnografia com crianças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; SÁ, Jaciara; LIMA, Rita de Cássia Pereira. (Org.).

**Educação e cultura contemporânea**: diferentes abordagens e perspectivas. Rio de Janeiro: DP et Alii Editora, 2024, p. 295-309.

GOULARTE, Fabrini; CARVALHO, Felipe. "Se levar [celular], já era!": a ressignificação dos celulares na educação infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 81, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/90368>. Acesso em: 14 set. 2025.

GOULARTE, Fabrini; CARVALHO, Felipe; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Os sentidos dos celulares nas brincadeiras de crianças na Educação Infantil. **Revista de Educação Pública**, Mato Grosso, v. 34, 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/18900>. Acesso em: 25 nov. 2025.

KENSKI, Vani MOREIRA. **Educação e Tecnologia**: o novo ritmo da informação. Campinas. SP: Papirus, 2003.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 2001.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**. n. 116, p. 41-59, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade** In: BRASIL. MEC. Orientações para os nove anos no ensino fundamental e inclusão das crianças de 6 anos. Brasília, 2006, p. 13-23.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância e produção cultural**: Desenho infantil. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

MADDALENA, Tania Lucía. Entre proibições e invenções: qual é o futuro do celular na escola? **Revista Cocar**, Belém, n. 38, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://shorturl.at/5gJrM>. Acesso em: 3 set. 2025.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 17, p. 11-29, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KKxt4zRfvVWbkbgsfQD7ytJ/>. Acesso em: 6 mar. 2024.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

NITERÓI. **Referenciais curriculares para educação infantil**. Niterói: SME\FME, 2022.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.

Submetido em: 20-09-2025

Aprovado em: 17-11-2025

