

A INDISCRIMINAÇÃO NO DISCURSO SOBRE TECNOLOGIAS NA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO CAPITAL CULTURAL

Resumo

Este artigo discute como o uso de tecnologias digitais influencia o desenvolvimento infantil, articulando dimensões socioculturais e institucionais a partir da perspectiva de Pierre Bourdieu (2023). A análise correlaciona experiências pessoais e aspectos fomentados em diálogos acadêmicos, com ênfase no acesso às telas, que não ocorre de maneira imparcial. Esse acesso pode ampliar aprendizagens e estimular a criatividade, mas também restringir percepções concretas, especialmente no contato com o brincar e com interações essenciais para a construção integral das crianças. Ao considerar os processos cognitivos e a formação de competências sociais, motoras e culturais, é necessário reconhecer as condições que podem inviabilizar ou limitar os efeitos que se entrelaçam no campo de poder. Esses fenômenos dependem diretamente dos pressupostos da mediação familiar, do capital cultural e das práticas escolares.

Palavras-chaves: Tecnologias digitais; Percepções concretas; Competências sociais; Mediação familiar e Capital cultural.

Introdução

Esta pesquisa advém da disciplina Sociologia da Educação, que internaliza a construção social, o sistema escolar e o favorecimento de grupos sociais, articulando-se ao estudo do Pensamento e da Linguagem da Criança, o qual discute como se desenvolvem e se inter-relacionam as capacidades cognitivas e comunicativas infantis na linguagem e no pensamento. A partir dessas reflexões, emergiu uma inquietação decorrente de uma vivência pessoal, na qual foi possível observar uma criança que se envolvia excessivamente com jogos digitais e vídeos em aplicativos, afastando-se do mundo real e apresentando dificuldades em seu desempenho escolar.

A autobiografia, enquanto ferramenta que articula a trajetória do sujeito ao processo de investigação, direciona sua implicação na construção do conhecimento, uma vez que “escrever o acontecimento como devir, passando por seus componentes e singulares” (Deleuze; 2000, apud Martins; Chaves, 2024, p.4). Ao criar possibilidades de si e abrir espaços para

subjetividade móveis e múltiplas, o “eu” se funde ao objeto de estudo, evidenciando com autenticidade a experiência vivida.

Piaget (1999) escreve a fase sensório-motora como essencial para a construção do conhecimento, que ocorre por meio da ação e da percepção. Nesse período, a noção de permanência do objeto começa a emergir, ainda que não esteja totalmente consolidada. O brincar e as interações concretas tornam-se fundamentais, pois estimulam o desenvolvimento cerebral de maneira ampla, favorecendo habilidades que as telas não conseguem promover plenamente

As discussões sociológicas mostram que fatores sociais, culturais e econômicos exercem forte influência sobre os processos de aprendizagem. Diferentes contextos geram experiências distintas, enquanto alguns têm acesso estruturado a dispositivos e conteúdos educativos, outros enfrentam uma exposição irregular ou limitada. Essa desigualdade revela disparidades presentes tanto no ambiente escolar quanto na sociedade.

Embora existam pesquisas que contribuem para a compreensão dos condicionamentos neurocientíficos do funcionamento cerebral e dos aspectos comportamentais, torna-se igualmente necessário considerar a dimensão sociocultural envolvida nesse processo. Observa-se que grande parte dos discursos contemporâneos sobre tecnologias na infância tende a tratar o fenômeno de forma homogênea, desconsiderando as diferenças de mediação e de capital cultural que estruturam as experiências infantis.

Tais elementos incorporam relações de poder simbólico e influenciam a forma como o conhecimento é produzido e legitimado, de modo que crianças em ambientes escolares podem ser afetadas por um sistema que concebe o saber como universal e idealizado. Nesse cenário, a tecnologia assume papel relevante, funcionando como recurso para tornar as aulas mais criativas, interativas e significativas.

A escola não é um espaço neutro, funcionando como um ambiente de transmissão cultural muitas vezes marcado por uma perspectiva eurocêntrica. O que se ensina vai além dos conteúdos formais, incluindo valores e práticas que reproduzem determinados padrões culturais. Com os avanços tecnológicos, torna-se necessário repensar como o capital cultural é distribuído e reconhecido no contexto educacional.

Grande parte dos estudos disponíveis vem de outras regiões do país, evidenciando a necessidade de pesquisas locais, especialmente no Amazonas. Diante disso, formula-se o problema: Como o uso intensivo de telas interfere no desempenho escolar de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental I em Parintins-AM?

As informações serão levantadas em fontes acadêmicas, como livros, teses, artigos científicos e monografias, e posteriormente organizadas e reinterpretadas de modo a destacar sua relevância. A coleta ocorrerá por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas, observação do ambiente familiar e análise de documentos, sendo realizada nas residências de alunos de diferentes áreas, como o centro e os bairros periféricos de Parintins-AM. Para orientar a investigação, estabelecem-se os seguintes objetivos: (1) Descobrir o que os estudos apontam sobre o uso intensivo de telas e o desempenho escolar de crianças nos anos iniciais do Ensino fundamental; (2) Identificar o desempenho escolar de crianças que utilizam frequentemente as telas; (3) Verificar como a escola e a família podem estabelecer práticas conjuntas para garantir um uso equilibrado de telas e melhorar desempenho escolar das crianças.

O papel das telas no desenvolvimento infantil contemporâneo

Pierre Lévy (1999) menciona que as tecnologias digitais constituem a infraestrutura do ciberespaço, criando espaços de comunicação, sociabilidade, organização e acesso à informação e ao conhecimento. Isso revela que se torna possível a partir das evoluções de técnicas digitais, onde tais composições transcendem as mutações sociais e culturais vivenciadas por diferentes grupos em seu processo de crescimento, descrito pelo autor como sendo cibercultura. “A revolução da tecnologia da informação difundiu pela cultura mais significativa de nossas sociedades o espírito libertário dos movimentos dos anos 60.” (Castells, 2003, p. 44). Embora a internet amplie vozes e facilite mobilizações, ela também pode ser controlada por grandes corporações e governos, o que tensiona esse ideal de liberdade. Ou seja, a tecnologia carrega potencial libertador, mas também mecanismos de vigilância e concentração de poder. O acesso a diferentes conteúdos e possibilidades de interação revela a abrangência e a complexidade próprias desse paradigma. Como destaca o autor:

[...] o paradigma da tecnologia da informação não evolui para seu fechamento como um sistema, mas rumo à abertura como uma rede de acessos múltiplos. É forte e impositivo em sua materialidade, mas adaptável e aberto em seu desenvolvimento histórico. Abrangência, complexidade e disposição em forma de rede são seus principais atributos.” (Castells, 2003, p.113)

Nesse contexto, a tela, marcada por sua presença material, transforma-se em um ponto de conexão com um ambiente digital expansivo. Sua abertura possibilita que a criança explore, aprenda e interaja de maneiras diversas, ampliando suas experiências e descobertas no espaço digital.

A realidade que nem todos os aparatos tecnológicos chegam igualmente, pois consiste em um repertório cultural estagnado ao que se inserem em um processo histórico que envolve tanto avanços científicos quanto mudanças sociais. Isso gera uma tensão entre inovação e exclusão, já que parte da população pode ficar à margem dos benefícios educacionais e sociais trazidos pelas tecnologias. (Kuhn; 1998, apud Testa; Stentzler, 2022, p. 7) explicita que:

Essas mudanças não são ocasionadas apenas pelas descobertas, mas têm um contexto mais amplo que envolve a sociedade e o surgimento de teorias novas. Podemos afirmar que há um capital cultural acumulado que permite essas mudanças, mas muitas vezes os novos aparatos tecnológicos não são acessíveis a todos.

O sujeito está à mercê de uma sociedade marcada por experiências e cotidianos distintos, de modo que a mediação familiar e o capital cultural tornam-se determinantes no acesso e na apropriação das telas. O saber se estagna e se torna restrito, pois está enraizado em um conjunto de privilégios mantido por um sistema homogêneo. (Charlot; 2005, apud Batista; Ferreira; Silva e Souza, 2020, p. 941) destacam que “[...] buscam compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...]”.

As sanções de paradigmas que se perpetuam na realidade atual mostram que crianças e jovens já crescem em contato constante com aparelhos eletrônicos. Essa conexão se intensificou no período pandêmico da COVID19, quando o isolamento social levou ao uso prolongado desses dispositivos, tanto para estudo quanto para lazer. Com o tempo, esse hábito tornou-se comum e, em muitos casos, transformou-se em uma dependência, usada para suprir necessidades cotidianas, fazendo com que os indivíduos se desconectem parcialmente do mundo exterior.

Limitações da interpretação exclusivamente psicológica do desenvolvimento infantil

A constituição do sujeito não pode ser compreendida apenas como um processo interno, isolado, restrito ao campo psicológico. Uma vez que o desenvolvimento humano está inseparavelmente condicionado por fatores sociais, culturais e históricos. Desde os primeiros anos de vida, o indivíduo se forma por meio de interações com familiares, pares e instituições, que moldam não apenas sua linguagem e comportamento, mas também suas concepções de mundo e modos de ação. Sanchis e Mahfoud, (2007, p. 172), afirmam que:

[...] pode-se definir a constituição do sujeito se dando precisamente pela interação. Não porque essa interação permita que o sujeito assimile o objeto; o mais importante é que ela possibilita a assimilação da própria interação, o que contém, simultaneamente, um e outro. O sujeito do conhecimento.

Ou seja, “o sujeito epistêmico é abstrato e universal, mas se constitui na relação com o mundo, e não apenas em processos internos”. (Sanchis; Mahfoud, 2007, p.173). Percebe-se que, ao permitir que a criança apenas “se comporte” segundo padrões externos, não se está apenas gerando possíveis sequelas, mas também utilizando o aparato educativo em benefício próprio. Nesses casos, aumenta-se o risco de comprometer a formação integral do indivíduo. À medida que a atenção se concentra nos dispositivos, a capacidade de foco e de retenção não se constitui de maneira autônoma, mas está intrinsecamente vinculada às experiências sensoriais e motoras. Como esclarece Sousa (2025, p.14-15):

A capacidade de se concentrar em estímulos aumenta à medida que se desenvolvem a memória. Na primeira infância, é altamente dependente das experiências sensoriais e motoras. As crianças começam a formar memórias de eventos passados e podem lembrar-se de experiências significativas à medida que a memória de longo prazo começa a se formar.

A nova geração apresenta diferenças em relação às anteriores, que priorizavam ter mais tempo com o brincar tradicional. Atualmente, predominam os jogos virtuais, e observa-se que muitas crianças desejam acelerar o processo de crescimento, o que suscita a questão: “*Existe, de fato, aproveitamento da infância?*”. Nesse contexto, o brincar espontâneo e a conexão com a natureza tendem a se perder. Tal cenário evidencia a importância do brincar na construção do conhecimento infantil, conforme discutido por Piaget (1999), para quem as estruturas cognitivas se desenvolvem progressivamente por meio da interação ativa da criança com o ambiente e das experiências concretas. Como observa (Goleman; 1995, apud Sousa, 2025, p. 16):

As interações face a face e o brincar livre são fundamentais para o desenvolvimento emocional e social das crianças. O uso excessivo de dispositivos eletrônicos deve ser restringido para garantir que as crianças tenham a oportunidade de aprender a se comunicar, compartilhar e resolver problemas em um contexto social.

Teixeira (2023, p.5) destaca que ao brincar, a criança usa sua própria linguagem, suas atitudes refletem ações do cotidiano, e ela remete a sua afetividade nas brincadeiras que é fundamental para seu desenvolvimento infantil, por isso deve ser vista como algo sério. Revela-se que a ação de brincar representa um processo central na experiência infantil, pois, por meio

dela, a criança reconstrói e atribui novos significados ao mundo que a envolve. Nesse sentido, “o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas”. (Kishimoto; 2009, apud Teixeira, 2022, p. 11).

As rupturas recorrentes se acumulam em tensões que comprometem a estabilidade do bem-estar de crianças com acesso prematuro a dispositivos digitais, especialmente entre 2 e 7 anos. Nessa fase, em que os estímulos se apresentam de forma cada vez mais digitalizada, a verbalização tende a ocorrer mediada por aparelhos. Sem o devido acompanhamento especializado, essas crianças ficam vulneráveis ao surgimento de problemas relacionados ao sono, à atenção, ao desempenho escolar e ao manejo do estresse. Isso se revela quando, ao serem privadas do dispositivo, desligam-se das interações e expressam comportamentos de resistência, como a chamada “birra”. Conforme orientações da Academia Americana de Pediatria (AAP) e Organização Mundial de Saúde (OMS) e Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), a exposição às telas deve ser limitada para crianças pequenas, especialmente quando não há um propósito educacional claro e adequado à faixa etária. (apud Sousa, 2025, p.17).

De acordo com os especialistas das informações da Estação 150 (2021), a neuropediatra Arantes explica que a exposição às telas libera dopamina no cérebro, substância também associada ao uso de álcool e drogas. Ela ressalta que o cérebro em desenvolvimento, se restrito a essa experiência digital, pode sofrer prejuízos irreversíveis em seu amadurecimento, comprometendo áreas essenciais que não se formarão posteriormente. Demes (2021), complementa enfatizando que o acesso a conteúdos digitais inadequados durante esse período crucial da vida pode prejudicar o desenvolvimento de funções executivas importantes, como controle de impulsos, autorregulação e planejamento futuro.

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), “crianças pequenas aprendem melhor por meio da interação com pessoas e do brincar ativo, e não por telas”. (apud Sousa, 2025, p.18). Os especialistas enfatizam a necessidade de regulação e de práticas de autocuidado quando se trata da maturação cerebral das crianças. Ressaltam que o contato com a terra e com outros sujeitos é fundamental tanto para a desenvoltura quanto para a construção de percepções sobre o mundo concreto. Por isso, torna-se essencial que passem por esses estágios, a fim de que cresçam de maneira saudável e plena.

Ao contrário do que se propõe, constata-se que a mediação familiar muitas vezes contribui para o desalinhamento desse processo, restringindo os espaços de interação a momentos de visualização de telas. Como bem Sousa (2025, p.22), reforça:

O grande problema é que não existe mais um ambiente preparado para o desenvolvimento, crianças quietas e silenciosas não desenvolvem consciência de convivência, habilidades mínimas necessárias para a participação social, tornam-se seres individuais, cada uma em seu dispositivo eletrônico.

Essas práticas acabam por substituir a interação interpessoal e a realização de atividades físicas, elementos fundamentais para a formação integral da criança. Percebe-se, então, uma lacuna, uma vez que há a tendência de confundir ausência de estrutura. Essas habilidades não surgem de forma espontânea a partir da maturação psicológica, mas são internalizadas por meio das relações sociais.

Capital cultural e mediação no consumo digital infantil

Lahire (1997, p.18) destaca que “a maneira pela qual construímos sociologicamente nosso objeto nos leva também a refletir sobre a pluralidade das formas de vida social e formas de pensamento e de comportamento.” O modo como analisamos um fenômeno influencia diretamente as conclusões que tiramos sobre ele. Ou seja, não existe uma única forma legítima de viver, pensar ou agir; existem múltiplas formas socialmente construídas. Nessa direção, o autor ressalta que “afastamo-nos de qualquer idéia de evolução cognitiva natural e universal, comum ao conjunto das crianças de uma mesma faixa de idade.” (Lahire, 1997, p. 19).

A própria estrutura social projeta um modelo ideal de sujeito alinhado ao capital cultural legitimado. Diante disso, as práticas digitais infantis não são neutras, mas orientadas por disposições socialmente construídas e pelo repertório disponível em cada contexto familiar. A “escola é um universo de cultura escrita”, e podemos nos perguntar se os meios populares não se distinguem entre si do ponto de vista de sua relação com a escrita.” (Lahire, 1997, p. 20).

O sucesso escolar depende da adequação aos códigos valorizados pela escola. Crianças cujas experiências familiares já incorporam esses códigos tendem a ser reconhecidas como bem-sucedidas. Outras, que possuem repertórios diferentes, podem ser classificadas como fracassadas, mesmo que tenham outras competências. A partir desse entendimento “não é papel do sociólogo dizer o que é “fracasso” e o que é “sucesso” escolar. Estas palavras são categorias, primeiro e antes de tudo produzidas pela própria instituição escolar”. (Lahire, 1997, p. 53-54).

Segundo Bourdieu (2023), a violência simbólica se enraíza em um repertório específico que se impõe como único legítimo. Esse processo desfavorece o capital cultural dos sujeitos que não seguem tais códigos, os quais acabam sendo considerados desinteressados ou incapazes.

No campo das redes sociais e das tecnologias digitais, é essencial examinar como elas contribuem para a produção de instabilidades na estrutura social. O uso das redes não deve ser reduzido a noções como “excesso de telas” ou “alienação digital”, uma vez que tais classificações tendem a desconsiderar as condições objetivas que orientam sua apropriação. Conforme assinala Bourdieu (2023), a força simbólica das instâncias pedagógicas traduz relações de dominação entre grupos e classes, operando sob a forma de simbólica. De modo semelhante, o universo digital, determinadas dinâmicas de interação com as tecnologias são reconhecidas como socialmente valorizadas, ao passo que outras são desqualificadas, reiterando as hierarquias culturais vigentes.

Compreende-se que cada indivíduo carrega um *habitus*, isto é, sua maneira de falar, comportar-se, saber e valores, construído a partir do contato com grupos sociais, cuja formação é também influenciada pela mediação familiar. Entretanto, esses elementos muitas vezes são esquecidos ou desvalorizados, e o sujeito é induzido a se readaptar, passando a praticar comportamentos considerados “adequados”.

A presença de dispositivos no ambiente doméstico não garante, por si só, efeitos formativos. Como se afirma, “a existência de um capital cultural familiar objetivado não implica forçosamente a existência de membros da família que possuam o capital cultural incorporado adequado à sua apropriação.” (Lahire, 1997, p.342). Tal proposição evidencia que a disponibilidade material não assegura a internalização de disposições que permitam transformar o recurso em ampliação de repertório.

Quando inexistem tais disposições, os bens culturais tendem a permanecer inativos, apresentando-se como “um patrimônio cultural morto, não apropriado e in-apropriado.” (Lahire, 1997, p. 343). No contexto digital, isso indica que o problema não se encontra na tecnologia em si, mas nas condições estruturais que possibilitam ou limitam sua efetivação como prática cultural significativa.

A compreensão dessas dinâmicas demanda reconhecer que, “o campo social é um espaço determinado pelas pessoas que pertencem a ele [...] o *habitus* é condição e condicionante do campo.” (Janowski, 2014 p. 3). O espaço digital pode ser concebido como um campo estruturado por regras de legitimidade, reconhecimento e distinção. As práticas nele desenvolvidas são orientadas por disposições incorporadas ao longo da trajetória social, o que implica que a interação com as redes não ocorre de maneira uniforme, mas segundo esquemas de percepção socialmente constituídos. Essa moldagem se evidencia quando, “pensamento humano está condicionado ao aprendizado social. Ele é fruto da construção das percepções e das experiências vividas por cada um de forma única.” (Janowski, 2014, p.7).

A articulação entre tecnologia e aprendizagem torna-se distorcida quando a análise desconsidera as determinações socioculturais que estruturam o processo educativo. Nessas circunstâncias, o aprendizado tende a ser reduzido a padrões normativos que não contemplam a diversidade das trajetórias sociais. A tecnologia, então, deixa de ser compreendida como prática social situada e passa a operar de forma limitada, frequentemente associada à mera repetição de conteúdo. A indiscriminação manifesta-se na naturalização do acesso e do uso das redes digitais como universais, embora reflitam desigualdades estruturais e estratégias socialmente construídas que orientam práticas e percepções.

Regulação institucional e a focalização restrita na observação escolar

A promulgação da Lei nº 15.100 representa uma resposta institucional às preocupações sociais relacionadas ao uso de dispositivos digitais por crianças no ambiente escolar. Essa legislação evidencia a necessidade de atenção cuidadosa às dimensões pedagógicas, considerando a experiência concreta das crianças e o uso equilibrado das tecnologias. Moran (2007) enfatiza que o desafio consiste em combinar o aprendizado presencial com as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, sem que se perca a dimensão humana e concreta da educação.

Nesse contexto, percebe-se que “os alunos moldados pela rotina escolar são aprendizes de classe instruídos dentro de uma cultura específica retroalimentada pela cultura familiar previamente moldada à situação social estabelecida” (Janowskip, 2014, p. 10). Esse processo, muitas vezes, gera tensões [...] os pais também não compreendem as novas regras pedagógicas que abalam um pouco certezas e transtornam as poucas referências, ligadas à sua própria experiência escolar, que tinham em relação ao sistema escolar”. (Lahire, 1997, p.178).

A presença da tecnologia digital na educação não significa garantia de um aumento na qualidade da educação, visto que o avanço tecnológico para dentro de sala pode disfarçar o ensino tradicional. (Testa; Stentzler, 2022, p.9). O desafio não está apenas na disponibilidade de equipamentos, mas na capacidade de integrar esses recursos de forma pedagógica, articulando-os com experiências concretas, contextos culturais e processos de construção de conhecimento dos estudantes. Além disso, “[...] muitas escolas públicas não têm condições para caminharem em conformidade com esses avanços tecnológicos, acarretando uma exclusão digital, devido às questões financeiras, estruturais, políticas públicas voltadas para esse capital cultural”. (Testa; Stentler, 2022, p. 12).

A interação entre professores e famílias também apresenta complexidades:

[...] os discursos sobre a ‘omissão’ dos pais são emitidos pelos professores principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar. Eles não são ‘vistos’, e essa invisibilidade é imediatamente interpretada — principalmente quando a criança está com dificuldade escolar — como uma indiferença com relação a assuntos de escola em geral e da escolaridade da criança em particular. (Lahire, 1997, p. 335).

Nesse sentido, “o direito educativo de ingerência é, portanto, dissimétrico: os pais se vêem sendo aconselhados sobre a maneira de agir com seus filhos, mas os professores não gostam que lhes digam o que devem fazer” (Lahire, 1997, p. 338). Assim, é necessário desconfiar de concepções que abordam o efeito do ambiente familiar ou social de forma muito abstrata, sem considerar a interação concreta das crianças com objetos e pessoas do cotidiano. Por outro lado, “algumas configurações familiares demonstram, portanto, a importância social, simbólica, no próprio seio da estrutura de coexistência, daqueles que sabem ler e escrever (da “criança letrada”), ou a integração simbólica do “escolar”. (Lahire, 1997, p. 344).

Dessa forma, a regulação institucional, ao tentar equilibrar uso tecnológico, práticas pedagógicas e participação familiar, deve considerar não apenas a imposição de normas, mas também as dinâmicas sociais e culturais que influenciam a aprendizagem e a formação das competências escolares das crianças.

Considerações Finais

Aponta-se que a reflexão teórica demonstrou que o uso de tecnologias digitais na infância precisa ser analisado em relação às dimensões sociais, culturais e pedagógicas que orientam o desenvolvimento integral das crianças. Não se trata apenas da presença de dispositivos, mas de compreender como o capital cultural, a mediação familiar e as práticas escolares condicionam a apropriação e os efeitos dessas ferramentas no cotidiano infantil.

O estudo evidenciou que a tecnologia não é neutra. Pois, ela amplia oportunidades de aprendizagem ou, ao contrário, reforça desigualdades já existentes. Isso dependerá das condições de acesso, do suporte pedagógico oferecido e da qualidade das interações familiares. Nesse cenário, a mediação intencional assume papel decisivo para que os recursos digitais contribuam de forma efetiva ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Além disso, torna-se esclarecedor que a regulação institucional e as normas educativas devem levar em consideração a diversidade de contextos e trajetórias infantis, reconhecendo cada criança no estabelecimento de uma relação singular com o ambiente digital. O desafio,

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de Instituições de Pedagogia

portanto, não se resume à inserção da tecnologia na escola, mas à criação de práticas que articulem experiências concretas, que valorizem a interação social e respeitem os ritmos de desenvolvimento individual.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Sandra Aparecida; FERREIRA, Adriana de Fátima; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; SOUZA, Marcia Rejania Lemos de. **“Sucesso” e “fracasso” escolar nos meios populares:** um estudo de caso que desnaturaliza a percepção de que a origem social produz o fracasso escolar. Revista Thema, v. 17, n. 4, p. 937-958, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V17.2020.937-958.1634>. Acesso em: 14 fev. 2026.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

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: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15100.htm (planalto.gov.br in Bing). Acesso em: 16 fev. 2026.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 8. ed. rev. e ampl. Volume 1. Tradução: Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

DELBONI, Carolina. **Uso excessivo de telas na pandemia provoca danos à saúde mental em crianças e adolescentes.** Estadão, São Paulo, 18 ago. 2021. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/carolina-delboni/uso-excessivo-de-telas-na-pandemia-provoca-danos-a-saude-mental-em-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em: 15 fev. 2026.

JANOWSKI, Daniele Andrea. **A teoria de Pierre Bourdieu:** habitus, campo social e capital cultural. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP, 8., 2014, Ensenada. Anais [...] Ensenada: Universidad Nacional de La Plata, 2014. Disponível em: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>. Acesso em: 16 fev. 2026.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, Marília Frade; CHAVES, Silvia Nogueira. **Outras correntezas:** pesquisa (auto)biográfica como espaço de forma(cria)ção. Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências, Manaus, v. 23, n. 37, e24020, jan./jul., 2024.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá, 15.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. **Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget**. Ciências & Cognição, Belo Horizonte, v. 12, p. 165-177, 2007. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 15 fev. 2026.

SOUSA, Jullyana Dantas de. **Implicações do uso de telas na aprendizagem das crianças durante a primeira infância**: um olhar sobre os impactos no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento. São José dos Campos: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2025.

TEIXEIRA, Cristianne do Carmo. **Aprender brincando na educação infantil**: jogos e brincadeiras tradicionais. Orientadora: Crisolita Gonçalves dos Santos Costa. 2023. 16 f. Trabalho de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Soure, 2023. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/handle/prefix/6922>. Acesso em: 13 fev. 2026.

TESTA, Lilian Maia Borges; STENTZLER, Márcia Marlene. **Tecnologias na educação e suas transformações**: Um olhar a partir do conceito de capital cultural. RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 26, n. 00, e022128, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.16061>. Acesso em: 14 fev. 2026.

XVI
FRPEDI