

**CARLA CRISTIANE LOUREIRO**

**“EU APRENDO A BRINCAR DE MAIS COISAS QUE EU NÃO SABIA!”:  
CRIANÇAS E *VIDEOGAMES* NUMA BRINQUEDOTECA ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: professora doutora Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

**FLORIANÓPOLIS, SC  
2017**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

L892e Loureiro, Carla Cristiane  
"Eu aprendo a brincar de mais coisas que eu não sabia!": crianças e  
videogames numa brinquedoteca escolar / Carla Cristiane Loureiro. - 2017.  
250 p. il. ; 29 cm

Orientadora: Geovana Mendonça Lunardi Mendes  
Bibliografia: p. 221-234  
Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de  
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Florianópolis, 2017.

1. Psicologia da primeira infância. 2. Infância e juventude. 3. Crianças -  
Brasil. 4. Video games - Brasil. I. Mendes, Geovana Mendonça Lunardi. II.  
Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

CDD: 155.422 - 20.ed.

## CARLA CRISTIANE LOUREIRO

### “EU APRENDO A BRINCAR DE MAIS COISAS QUE EU NÃO SABIA!”: CRIANÇAS E VIDEOGAMES NUMA BRINQUEDOTECA ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

#### Banca Examinadora

Orientadora:

\_\_\_\_\_  
Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/Universidade  
do Estado de Santa Catarina (Udesc)

#### Membros:

\_\_\_\_\_  
Dr. Manuel Jacinto Sarmento  
Universidade do Minho  
(membro)

\_\_\_\_\_  
Dra. Rita Marchi  
PPGE/Universidade Regional de Blumenau (Furb)  
(membro)

\_\_\_\_\_  
Dra. Leila Lira Peters  
CA/UFSC  
(membro)

\_\_\_\_\_  
Dra. Martha Kaschny Borges  
PPGE/Udesc  
(membro)

\_\_\_\_\_  
Dra. Julice Dias  
PPGE/Udesc  
(suplente)

**Florianópolis, 7 de agosto de 2017.**



Para Pedro e Ana,  
que estão sempre brincando comigo.



## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esses quatro anos de trabalho, chega a hora de agradecer às pessoas que de alguma forma contribuíram de diferentes maneiras para a realização desta tese.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), representada pela direção do Colégio de Aplicação (CA), que me possibilitou o tempo de afastamento das minhas atividades como professora, oportunizando minha saída para o exterior e a dedicação integral para a pesquisa. Também agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), a bolsa Observatório da Educação (Obeduc) e de doutorado sanduíche no exterior.

À professora Geovana Mendonça Lunardi Mendes, por realizar a orientação desta tese baseada no respeito, na partilha de conhecimentos e na confiança, contribuindo para minha formação como pesquisadora.

Ao professor Manuel Jacinto Sarmento, orientador no período do doutorado sanduíche, a forma generosa e carinhosa com que me acolheu em Braga e as valiosas contribuições teóricas, desde a qualificação, que foram fundamentais à construção desta tese.

Às professoras Monica Fantin, Martha Kaschny Borges e Juliane Di Paula Queiroz Odininio, as contribuições na banca de qualificação, bem como à professora Julice Dias, que, além de orientar meu estágio de docência, aceitou participar da banca examinadora da defesa.

À professora Rita Marchi, que, fora integrar a banca examinadora da defesa, foi parceira de congressos, estudos viagens e muitas conversas durante os últimos dois anos desta tese.

À professora Leila Peters, coordenadora do Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LabrinCA), que me ensinou a olhar para a brincadeira das crianças com novas lentes. Especialmente agradeço sua generosidade disponibilizando a brinquedoteca e seus conhecimentos para a pesquisa e, além de tudo isso, por participar da banca examinadora da defesa.

À professora Natália Fernandes, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, que me recebeu nas unidades curriculares que ministrou, assim como na sua casa. A generosidade e o carinho da sua família tornaram a vida da minha família mais feliz em Braga.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), assim como aos colegas do doutorado 2013.2 e do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares (OPE).

Aos amigos Fernando Sossai, Viviane Grimm e Marília Segabinazzi, com que dividi as angústias, descobertas, dúvidas, mas principalmente as alegrias desse doutorado. Que a vida nos conserve sempre próximos!

Às colegas dos Anos Iniciais do CA/UFSC, que mais do que parceiras de trabalho foram generosas em abrir suas salas de aula para a pesquisa.

Aos amigos brasileiros e portugueses que cruzaram meu caminho durante o período de doutorado sanduíche, de maneira especial Maristela Mosca, a parceria na biblioteca, nos cafés e nos copos. A Gigi, Maurício, Vagna, Nanci e tantos outros brasileiros que ajudaram a tornar minha estada em Braga muito feliz. A César Augusto, que generosamente me ajudou a conhecer melhor as gentes e os lugares de Portugal.

Aos meus pais, às minhas irmãs e meus sobrinhos, o apoio constante em todas as fases da minha vida.

Aos meus filhos, Pedro e Ana, que embarcaram comigo nesse doutorado aqui e no exterior e contribuíram imensamente para que eu tivesse condições de realizar este trabalho. A vocês, meu amor, sempre!

Às crianças participantes desta pesquisa, por renovarem minha paixão pelo brincar.

Muito obrigada!



## RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar como se constitui o brincar com *videogame* numa brinquedoteca escolar identificando e problematizando as relações tecidas entre crianças e outros atores envolvidos nos seus cotidianos, buscando, por meio das “vozes” das crianças, compreender os impactos dessa forma contemporânea de brincar na construção das culturas infantis. Desenvolvida na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), vinculada ao projeto “Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola” (Observatório da Educação – Obeduc/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Capes) e realizada com base em uma perspectiva etnográfica, a pesquisa de campo acompanhou 44 crianças (de 6 a 9 anos), estudantes dos Anos Iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nos momentos em que frequentavam a brinquedoteca dessa instituição. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: observação, diário de campo, metodologias visuais (vídeos), entrevistas individuais e em grupo. A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos dos estudos da criança, especialmente nos estudos que vêm sendo feitos nesse campo sobre as culturas infantis e a cultura lúdica, e inseriu-se numa tendência que busca o aprofundamento do estatuto da criança enquanto ator social, que com sua ação e na relação com os adultos e seus pares contribui para a construção e reconstrução das culturas infantis. Mediante as análises das vozes das crianças, quis-se superar “explicações” deterministas e essencialistas acerca da relação das crianças e mídias digitais, promovendo uma análise das formas como esses discursos são mobilizados e retrabalhados pelas crianças em suas práticas cotidianas. Essa escolha oportunizou dar visibilidade aos mundos sociais e culturais das crianças, além de levar em consideração a escassez ou quase inexistência de estudos em que o ângulo da abordagem se desloca do estudo dos *videogames* ou sobre os efeitos deles nas crianças, para olhar o que jogam e como jogam. As conclusões da pesquisa são sintetizadas em quatro eixos: a) as transformações e adaptações que as crianças promovem na brinquedoteca escolar, onde é “permitido” brincar, destacando as tensões e sutilezas das relações entre dois componentes do “ofício da criança” – o brincar e o estudar; b) as aprendizagens que as crianças têm construído na relação com os seus pares e com os *videogames*; c) o *videogame* como uma forma de brincar contemporânea; d) as relações intra e intergeracionais envolvidas nessa brincadeira contemporânea, com destaque a dois temas que se repetiram com frequência durante a pesquisa: vício e violência. Ressalta-se também o papel importante de uma brinquedoteca dentro da escola, na medida em que possibilita uma lógica em que as crianças podem experimentar processos de ensino e aprendizagem com seus pares não centrados nas professoras, valorizando o brincar como uma atividade em que a criança aprende não apenas conteúdos curriculares, mas de formação enquanto sujeito humano, produto e produtor da cultura.

**Palavras-chave:** Infância. Criança. *Videogame*. Culturas da infância e cultura lúdica.



## ABSTRACT

This research has as objective to investigate how it constitutes to play with videogame in a school toy library, in order to identify and problematize the relations developed between the children and other actors involved in their everyday routines, seeking through the children "voices", to comprehend the impacts of this contemporary way to play on the construction of the infant cultures. This project was developed on the research line Education, Communication and Technology, of the Post-Graduation Program in Education of the State University of Santa Catarina (Udesc), linked to the project "Tablets, computers and laptops: analysis about policies, infrastructure and pedagogical aspects of the insertion of new technologies at school" (Education Observatory – Obeduc/Coordenation for the Improvement of Higher Level Education – Capes) and formulated based on a ethnographical perspective, with a field research that accompanied 44 children (from 6 to 9 years old), students of the First Years of fundamental education at the Application School of the Federal University of Santa Catarina (UFSC), during the times that they attended the toy library at this institution. The applied methodological instruments were: observation, field journal, visual methodologies (videos), individual and group interviews. The research was grounded on the assumptions of the child studies, especially on the studies that have been made in this field about the infant cultures and the play culture, and it was inserted in a tendency that seeks the deepening of the child's status as a social actor/actress, that with his/her action and in the relation with the adults and their pairs, s/he contributes to the construction and reconstruction of the infant cultures. Through the analyses about the children's voices, we wished to overcome determinist and essentialist "explanations" about the relations between children and the digital media, promoting an analysis of the ways that these discourses are mobilized and reworked by children in their everyday practices. This choice provided visibility to the social and culture worlds of the children, valorizing them as culture producers, beyond taking in consideration the lack or the almost inexistence of studies in which the approach angle dislocates from the videogame studies or about their effects on the children to look at what they play and how they play. The conclusions of this research are synthetized in four branches: a) the transformations and adaptations that the children promote at the school toy library, where it is "allowed" to play, highlighting the tensions and subtleties of the relations between two elements of the "child occupation" – playing and studying; b) the learnings that the children have built on the relations with their pairs and with the videogames; c) the videogame as a way of contemporary playing; d) the intra and intergenerational relations involved in this contemporary play, featuring two themes that repeated frequently during the research: addiction and violence. We also emphasize the important role of a toy library inside the school, as it enables the logic in which the children can test teaching and learning processes with their pairs while not centered on the teachers, valuing playing as an activity that the child learns not only curricular contents, but also formation as human being, product and producer of culture.

**Keywords:** Childhood. Child. Videogame. Infant culture and play culture.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Diário de campo dos dias 17 e 22 de abril de 2015, respectivamente ....	91
<b>Figura 2</b> – Fachada do CA/UFSC no ano de sua inauguração, em 1982.....	101
<b>Figura 3</b> – Localização do blocos do CA/UFSC.....	102
<b>Figura 4</b> – Espaço dos Jogos do Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LabrinCA)/UFSC .....	113
<b>Figura 5</b> – Espaço da Imaginação do Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LabrinCA)/UFSC.....	113
<b>Figura 6</b> – Espaço dos <i>videogames</i> do Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LabrinCA)/UFSC.....	114
<b>Figura 7</b> – Espaço do LabrinCA.....	143
<b>Figura 8</b> – Salas de aula do Colégio de Aplicação da UFSC.....	144
<b>Figura 9</b> – É possível aprender jogando videogame? (1º ano).....	164
<b>Figura 10</b> – É possível aprender jogando <i>videogame</i> ? (3.º ano).....	165
<b>Figura 11</b> – Níveis em que acontece a aprendizagem com <i>videogames</i> .....	168
<b>Figura 12</b> – Capa do jogo eletrônico GTA V.....	205
<b>Figura 13</b> – Modelo de selo de classificação indicativa .....	205



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – <i>Corpus</i> empírico final do levantamento .....	42
<b>Quadro 2</b> – Temas, contextos e idades .....	44
<b>Quadro 3</b> – Descrição dos vídeos editados .....	96
<b>Quadro 4</b> – Composição familiar, escolaridade e profissão dos pais das crianças da turma do 1.º ano .....	121
<b>Quadro 5</b> – Composição familiar, escolaridade e profissão dos pais das crianças da turma do 3.º ano .....	123
<b>Quadro 6</b> – Relacionamento com as mídias e atividades de lazer das crianças da turma do 1.º ano .....	128
<b>Quadro 7</b> – Relacionamento com as mídias e atividades de lazer das crianças da turma do 3.º ano .....	129





## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Quantitativo do <i>corpus</i> do levantamento .....	41
<b>Tabela 2</b> – Formação dos pais da turma do 1.º ano .....	126
<b>Tabela 3</b> – Formação dos pais da turma do 3.º ano .....	127



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Média de ocupação do LabrinCA no mês de março/2015 .....	116
<b>Gráfico 2</b> – Média de ocupação do LabrinCA no mês de junho/2015 .....	117
<b>Gráfico 3</b> – Meninos e meninas jogando <i>videogame</i> (março e junho de 2015).....	118
<b>Gráfico 4</b> – Quantas vezes você joga em casa durante a semana? .....	131
<b>Gráfico 5</b> – Participação da professora na organização da turma em relação ao uso dos <i>videogames</i> .....	147
<b>Gráfico 6</b> – Com quem você costuma jogar em casa? (1.º ano) .....	162
<b>Gráfico 7</b> – Com quem você costuma jogar em casa? (3.º ano) .....	163
<b>Gráfico 8</b> – Como você aprende a jogar jogos eletrônicos? (1.º ano) .....	167
<b>Gráfico 9</b> – Como você aprende a jogar jogos eletrônicos? (3.º ano) .....	167



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>“PORQUE ASSIM TEM MAIS BRINCADEIRAS, AS CRIANÇAS SEMPRE PRECISAM DE MAIS BRINCADEIRAS PARA BRINCAR”:</b> A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA TESE .....	<b>33</b>
1.1 A INFÂNCIA E AS MÍDIAS DIGITAIS: UMA RELAÇÃO EM CONFLITO .....	33
<b>1.1.1 As pesquisas científicas sobre jogos eletrônicos e infância: o lugar dos estudos da criança</b> .....	<b>39</b>
<i>1.1.1.1 As crianças como “objetos”, “sujeitos” e “atores sociais” na pesquisa</i> .....	<i>45</i>
1.2 AS CULTURAS DA INFÂNCIA COMO O LUGAR PARA CONHECER AS CRIANÇAS .....	53
1.3 O BRINCAR E O BRINQUEDO COMO ELEMENTOS DAS CULTURAS DA INFÂNCIA.....	64
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>“NÃO SEI COMO, SÓ SEI QUE VAI SER DIVERTIDO!”:</b> OS CAMINHOS PARA BRINCAR/PESQUISAR COM AS CRIANÇAS DO CA/UFSC .....	<b>81</b>
2.1 BRINCAR E PESQUISAR: DESAFIOS DA PROFESSORA PESQUISADORA..	81
<b>2.1.1 Como brincar? Os instrumentos e o processo de construção das categorias de análise</b> .....	<b>89</b>
2.2 E LÁ BRINCA!: A BRINQUEDOTECA E AS CRIANÇAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC .....	100
<b>2.2.1 Desafios para a (re)organização de um espaço analógico para receber o mundo digital</b> .....	<b>109</b>
<b>2.2.2 Entrando na brincadeira</b> .....	<b>114</b>
<b>2.2.3 As crianças que brincam na pesquisa</b> .....	<b>120</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>“APRENDE A JOGAR, MAS NÃO EM CASA, SÓ AQUI NA BRINQUEDOTECA”:</b> <b>O OFÍCIO DE CRIANÇA E O OFÍCIO DE ALUNO</b> .....	<b>133</b>
3.1 PRESSUPOSTOS PARA ANALISAR A FRAGILIDADE DO BRINCAR NA ESCOLA.....	134
<b>3.1.1 Ajustar para brincar: estudar e brincar em disputa</b> .....	<b>140</b>
3.2 “NÃO ME ATRAPALHE, PROFESSORA – EU ESTOU APRENDENDO A BRINCAR!” .....	152
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>“QUANDO EU TIVER 12 ANOS AINDA VOU GOSTAR, MAS VOU GOSTAR MENOS, PORQUE NÃO VOU TER TANTO TEMPO ASSIM IGUAL TENHO NA MINHA INFÂNCIA”:</b> O REAL E O IMAGINÁRIO NA BRINCADEIRA COM <b>VIDEOGAMES</b> .....	<b>173</b>
4.1 “EU NÃO SEI... TAMBÉM ESTOU APRENDENDO, SABIA?”: OS VIDEOGAMES COMO OS “NOVOS” BRINQUEDOS .....	174

4.2 “QUANDO EU ESTOU JOGANDO E MINHA MÃE MANDA EU BRINCAR, EU TENHO QUE IR”: AS RELAÇÕES INTER E INTRAGERACIONAIS ENTRE RISCOS E MITOS.....	185
---	-----

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

<b>“PORQUE AS PESSOAS FICAM EMOCIONADAS COM AS COISAS NOVAS E VIDEOGAME É BEM NOVO”: OS IMPACTOS DE BRINCAR COM VIDEOGAMES NA (RE)CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS .....</b>	<b>209</b>
--	------------

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>221</b>
--------------------------	------------

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>235</b>
------------------------	------------

APÊNDICE A – ENTREVISTAS INDIVIDUAIS.....	236
---	-----

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA AS BOLSISTAS DO LABRINCA/UFSC .....	240
---	-----

<b>ANEXOS.....</b>	<b>243</b>
--------------------	------------

ANEXO A – SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS ÀS CRIANÇAS E FAMÍLIAS DO CA/UFSC EM 2013 .....	244
---	-----

ANEXO B – FICHAS DOS JOGOS DO ACERVO DIGITAL DO LABRINCA/UFSC	247
---	-----

ANEXO C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS E ÀS CRIANÇAS .....	248
--	-----

## INTRODUÇÃO

O objeto desta tese nasceu das inquietações produzidas e atualizadas ao longo de minha trajetória de mais de 20 anos como professora dos Anos Iniciais. As questões que orientaram esta pesquisa ganharam impulso em 2011, com a implantação do Programa Um Computador por Aluno (ProUCA)<sup>1</sup> do governo federal no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), onde leciono como professora dos Anos Iniciais desde 2003. Computadores e outras mídias digitais já faziam parte da vida da escola, por meio da sala informatizada e, principalmente, pela demanda das crianças com seus *game boys* e celulares que me faziam pensar sobre as implicações das mídias digitais nas práticas da escola.

Na relação das crianças com seus *uquinhas*<sup>2</sup>, observava como elas são usuárias assíduas da internet para jogar, fazer pesquisas, comunicar-se com colegas, assistir a vídeos, entre muitas outras atividades. Compreender as novas demandas geradas por essa realidade tornou-se um desafio para mim, e as atividades decorrentes dos modos de uso das mídias digitais apresentavam-se como um momento ideal. A presença dos *uquinhas* na escola muitas vezes gerou discussões, uma vez que um dos primeiros impactos visíveis se deu no recreio: as crianças reuniam-se em torno dos *laptops* educacionais para se divertirem com jogos e trocar informações sobre suas descobertas.

Esse contexto orientou a escritura do projeto de tese para o Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e, com a entrada no programa, foi ganhando forma com minha inserção na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia e no projeto “Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola”, do Observatório de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Obeduc/Capes)<sup>3</sup>. Paralelamente no

---

<sup>1</sup> O Programa Um Computador por Aluno (ProUCA) é uma iniciativa da presidência da república desenvolvida em conjunto com o Ministério da Educação. Sua finalidade é promover a inclusão digital, pedagógica e social mediante a aquisição e a distribuição de computadores portáteis em escolas públicas, em escala piloto de teste e avaliação. O ProUCA integra planos, programas e projetos educacionais de tecnologia educacional e inclusão digital, vinculando-se às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) (Decreto n.º 6.300, de 12 de dezembro de 2007) e do ProUCA (Lei n.º 12.249, de 14 de junho de 2010).

<sup>2</sup> Modo como as crianças chamavam os *laptops* educacionais.

<sup>3</sup> O projeto, coordenado pela minha orientadora, professora doutora Geovana Mendonça Lunardi Mendes, e subsidiado por recursos Capes, tem como objetivo investigar formas de apropriação

CA/UFSC se iniciava também minha participação no projeto “Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível?”<sup>4</sup>, realizado no Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LabrinCA) da UFSC.

A inserção de consoles de *videogame*<sup>5</sup> no LabrinCA, no fim de 2014, por meio da parceria com o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (Life) da UFSC, apresenta-se como uma oportunidade ímpar de acompanhar o ingresso de *videogames* em uma brinquedoteca escolar. Segundo pesquisa realizada por Peters (2014) em 53 brinquedotecas brasileiras, somente 14 afirmam disponibilizar jogos eletrônicos (computadores ou *videogames*) para seus usuários, e nenhuma delas é uma brinquedoteca escolar.

Buscando uma aproximação das pesquisas que se dedicaram a compreender a relação entre as crianças e as mídias digitais, percebo que, ao longo das últimas décadas, muitas delas se concentram sobre o “impacto” das mídias digitais na vida das crianças. Essa ênfase, recorrentemente colocada em um paradigma dos “efeitos”, configura-se como uma perspectiva relevante e possível para elucidar a compreensão de certo tipo de fenômeno, mas que, quando hegemônica, se torna redutora da complexidade social e cultural que analisa.

Assim como a própria ideia de infância, a tecnologia muitas vezes é investida de nossos mais intensos medos e fantasias. Ao mesmo tempo em que oferece a promessa de um futuro melhor, provoca ansiedades em relação a uma ruptura com o passado. Quer para o bem, quer para o mal, as novas mídias são vistas exercendo um poder extraordinário de modificar a consciência das crianças, motivar novas identidades e apontar os padrões para sua vida cotidiana.

Sem negar que as crianças estão entre os mercados-alvo mais importantes para jogos digitais, *sites*, redes sociais e outras formas de multimídia interativa,

---

pedagógica de computadores/*laptops* e *tablets* em escolas públicas do estado de Santa Catarina, atentando, sobretudo, para elementos didático-pedagógicos que revelam sua relação com possíveis inovações curriculares durante os processos de ensino e aprendizagem. Pretende-se realizar um mapeamento das políticas que propõem a inserção de tecnologias da informação e comunicação em sala de aula juntamente com um mapeamento da situação das escolas catarinenses no que diz respeito à infraestrutura tecnológica.

<sup>4</sup> O projeto é coordenado pela professora doutora Leila Lira Peters e objetiva compreender as múltiplas relações que podem ser estabelecidas entre uma brinquedoteca escolar e os jogos eletrônicos, buscando: 1) conhecer o universo da cultura lúdica de jogos eletrônicos dos alunos dos Anos Iniciais do CA/UFSC; 2) inserir e analisar o processo de inserção de jogos eletrônicos no LabrinCA; 3) propiciar oficinas de criação de jogos eletrônicos visando à possibilidade de tornar os alunos produtores de cultura, e não apenas consumidores (PETERS, 2013).

<sup>5</sup> Os equipamentos adquiridos são: um console PlayStation 3, um console Xbox, um console Nintendo Wii U, três consoles Nintendo DS, um *laptop*, três *tablets*, além de mais de 50 títulos de jogos.



algumas questões se destacam. Até que ponto estamos assistindo a uma “tecnologização” perigosa da infância, como alguns alegam? Ou, como outros argumentaram, essas novas mídias digitais oferecem uma forma de “empoderamento”, possibilitando que a criatividade e a espontaneidade naturais das crianças possam ser plenamente realizadas? As crianças são apenas vítimas passivas da tecnologia, ou são competentes digitalmente?

Além das questões relacionadas às mídias digitais, também é importante compreender como os brinquedos e as brincadeiras têm sido percebidos nesse mundo digital. Na linguagem cotidiana, bem como nas pesquisas sobre a infância, as atividades das crianças têm sido frequentemente associadas ao brincar (JAMES; JENKS; PROUT, 1998). A relação entre as crianças e o brincar pode ser vista como uma maneira de descrever o que as crianças fazem e o que se entende por infância. O que se compreende por brincar é muitas vezes visto como algo positivo quanto ao desenvolvimento das crianças, além de se constituir como direito. Mas, ao mesmo tempo em que o brincar é visto como uma atividade positiva, é tratado como algo menos sério e posicionado em oposição ao trabalho e à produção (AARSAND, 2007).

A ideia de que o brincar é uma atividade positiva e que geralmente ocorre no tempo livre das crianças acaba por confinar o brincar num tempo e num espaço definidos pelos adultos. Quando se diz que as crianças estão brincando, a primeira imagem que vem à mente da maioria das pessoas é de crianças correndo em parques, interagindo com a natureza. Outra imagem comum é de meninas com bonecas e meninos com carrinhos. Quando as crianças realizam atividades diferentes do que se espera delas nesses lugares particulares e com objetos não convencionais para brincar, elas são com frequência vistas como estando no lugar “errado” ou “fora de lugar”. O fato de as atividades com *videogames* estarem localizadas em espaços que muitas vezes fogem ao controle dos adultos (como o espaço virtual) acaba por dificultar o entendimento de que as atividades das crianças com as mídias digitais podem ser uma forma de brincar.

As formas como se utilizam as mídias digitais, assim como os *videogames*, não estão dadas, mas sim são construídas com base em como os significados são criados em relação a elas, ressaltando a importância de estudar as atividades das crianças com as mídias no seu dia a dia. Assim, nesta tese, pesquiso fundamentalmente as práticas das crianças com os *videogames* num contexto muito

particular: uma brinquedoteca escolar no horário das aulas com os seus professores. Ao centrar-me nas práticas sociais das crianças ante os *videogames*, busquei valorizar o estatuto das crianças enquanto atores sociais, que com sua ação e na relação com os adultos e seus pares contribui para a construção e reconstrução da cultura.

O caminho escolhido para o trabalho consiste na análise de um grupo de crianças partilhando o mesmo espaço e tempos escolares, focalizando os processos de socialização entre pares, procurando descobrir formas próprias de organização e de ação sobre o mundo, especialmente nas brincadeiras com *videogames*. O objetivo aqui é estudar como as crianças participam das brincadeiras com *videogames* e o que isso pode dizer sobre as culturas infantis contemporâneas. As análises apresentadas focalizaram-se nas relações entre as crianças, compreendendo que suas ações constituem negociações em que os aspectos de serem atores sociais numa estrutura social se tornam visíveis.

Para o início dessa discussão se faz necessário esclarecer algumas questões relativas a escolhas dos termos-chave desta tese. Há muitas possibilidades para denominar os objetos que estão no centro dessa análise. Seria possível utilizar “tecnologia” no singular e “tecnologias” no plural, “mídia”, “tecnologias digitais” e “tecnologias de comunicação”. Consideramos que essa distinção pode apenas ser feita para evitar repetições no texto, mas a intenção de definir o uso de um termo ou de outro visa, em última análise, resistir a qualquer redução dos fenômenos que trataremos a um mero rótulo como “tecnologia da informação”. Não se trata de uma simples questão de informação, principalmente ao falarmos de *videogames*; trata-se de entretenimento, arte e cultura, porém também de letramento e comunicação. Creio ser fundamental ampliar as definições sobre esses objetos se quisermos entender a natureza da cultura infantil contemporânea e responder a ela. Da mesma maneira, esses fenômenos não são simplesmente uma questão de tecnologia. Precisamos ver a mídia digital no contexto da convergência de formas de mídia e cultura previamente distintas. Para tanto, a definição formulada por Manovich (2005b), por mais simples que possa parecer, ajuda-nos na compreensão do fenômeno aqui analisado: “As novas mídias são objetos culturais que usam a tecnologia computacional digital para distribuição e exposição” (MANOVICH, 2005b, p. 27).

A opção pelo uso do termo *mídias digitais* em vez de *tecnologia digital* para uma denominação mais geral dos *videogames*, computadores, *tablets* e celulares esclarece uma tomada de posição que compreende que as tecnologias não circulam por si só, contudo fazem-no em meios que comportam protocolos de uso, com seus códigos, expectativas e definições tanto dos produtores como dos usuários (MANOVICH, 2005a). Tomar essa perspectiva implica entender a forma como as crianças brincam com seus *videogames* na escola e não só a presença dos dispositivos concretos, mas sim como acontece a negociação dos modos e das expectativas dessa “nova” forma de brincar, que muitas vezes excede ao estabelecido sobre o brincar para as crianças.

Com essa explicitação, é possível ir além da ideia de que a tecnologia tem consequências em si mesma. De fato, o encontro das crianças com as novas mídias digitais pode apresentar grande potencial criativo, educacional e até democrático, no entanto se tal potencial é realizado vai depender de como essa tecnologia é utilizada e das relações sociais que são construídas em torno dela, pois esse encontro ocorre no contexto de vida das crianças, e não fora dele.

Outro ponto importante refere-se ao uso do termo *videogame* para designar o objeto tecnológico que as crianças utilizam para brincar na brinquedoteca. Durante o processo de construção do projeto de tese, tínhamos optado pelo uso do termo *jogos eletrônicos*, uma vez que ele é amplamente utilizado na pesquisa acadêmica, justificado pela necessidade do uso de processadores eletrônicos digitais para sua criação e processamento.

Com essa decisão, fomos a campo para observar as crianças em interação com os *jogos eletrônicos*, e rapidamente a inadequação da escolha desse termo ficou clara. Toda vez que conversava com as crianças, perguntando algo sobre sua relação com os tais *jogos eletrônicos*, elas me respondiam com dúvidas: que jogo? Do computador? Do celular? Além disso, toda vez que elas se referiam aos jogos de console a que tinham acesso na brinquedoteca, elas o denominavam simplesmente de *videogame*. Assim, numa pesquisa que busca dar visibilidade para as vozes das crianças, a escolha do termo que elas mais comumente utilizam para designar um objeto é a opção que consideramos mais adequada<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Em algumas seções do texto, utiliza-se o termo *jogos eletrônicos* para abranger as atividades com jogos em todos os dispositivos: consoles, computadores, *tablets* e celulares.

Outro passo relevante na definição do objeto desta tese foi identificar que muitas de minhas questões poderiam ser respondidas por meio do estudo das *culturas da infância*, ou melhor, que as análises sobre a relação das crianças com os *videogames* poderiam ser efetuadas com esse enfoque. Isso porque uma das hipóteses do problema que vinha construindo para esta pesquisa era a compreensão de que a relação que as crianças vêm travando com seus equipamentos digitais extrapola o simples uso dessa tecnologia.

Nesse sentido, o conceito de *cultura lúdica* (BROUGÈRE, 1998a), assim como as reflexões sobre o brincar e o brinquedo (BROUGÈRE, 1995, 1998b, 2002, 2004), permitiram ampliar a compreensão da brincadeira para além de possibilidades “educativas” ou só de “lazer”, entendendo-a com uma “riqueza potencial de conteúdos culturais e de processos de construção, de transformação desses mesmos conteúdos” (BROUGÈRE, 2002, p. 16).

Assim, trilhei o caminho apontado por Sarmiento (2004a), que afirma que o estudo das culturas da infância é uma porta de entrada para a compreensão da alteridade infantil. Compreender essa alteridade na relação com um objeto que ainda não foi bem compreendido nem pelos adultos se constituiu como um desafio, ainda mais quando a alteridade das crianças comparativamente aos adultos ainda é vista muitas vezes como falta de maturidade ou incompletude. Essas ideias de déficit que fundamentam a concepção moderna da infância, quando superadas, principalmente mediante os estudos da criança, têm indicado que se trata de uma relação de outra ordem entre o real e o simbólico, demarcando a diferença em relação aos adultos mediante o pertencimento geracional e podendo ser visibilizada nas culturas da infância.

Mesmo considerando que as crianças constroem suas culturas com base nos referentes da cultura adulta, os estudos das culturas infantis apontam para a relativa autonomia na produção cultural das crianças; não se trata de independência, tampouco de apenas reprodução, mas sim de uma *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2011). Soma-se a isso o fato de os jogos eletrônicos serem produtos que se destinam a diversas gerações; é novidade tanto para adultos como para as crianças, impondo atenção aos processos de reprodução interpretativa, visto que as diferenças no tocante à cultura adulta e sua relativa autonomia pareciam não existir, pois muitos adultos, buscando desvendar essa novidade, muitas vezes se relacionam com esses objetos de maneira bastante similar às crianças. Assim, a

observação das culturas infantis haja vista a sua cultura de pares proporcionou mais clareza para o estabelecimento das diferenças das formas como as crianças têm lidado com as mídias digitais.

Nesse sentido, o objetivo desta tese é examinar como as crianças interagem com os *videogames* em um contexto muito específico: uma brinquedoteca escolar. Particularmente, investiga-se *como se constitui o brincar com videogame numa brinquedoteca escolar identificando e problematizando as relações tecidas entre crianças e outros atores envolvidos nos seus cotidianos, buscando, a partir das “vozes” das crianças, compreender os impactos dessa forma contemporânea de brincar na construção das culturas infantis*. Portanto, esse trabalho busca superar as “explicações” deterministas e essencialistas sobre a relação das crianças e das mídias digitais e envolve uma análise das maneiras como esses discursos são mobilizados e retrabalhados pelas crianças em suas práticas cotidianas.

Compreendendo também que as culturas infantis se expressam, se fazem e se refazem na intersecção entre a reprodução e a interpretação das crianças sobre as referências sociais de que dispõem e de acordo com os limites e as possibilidades que seus contextos de vida oferecem, outras questões convergem e se relacionam ao problema central da tese, entre as quais seleciono:

- Como brincam as crianças com os *videogames*?
- As crianças articulam sua imaginação e o seu repertório lúdico ao brincar com os *videogames*?
- Brincar com *videogame* em casa difere de brincar com *videogames* na brinquedoteca escolar?
- Quais os limites e as possibilidades da relação *videogames* e aprendizagem?
- De que forma os elementos presentes nos discursos sobre e para a infância impactam seus modos de brincar?
- Como as crianças se relacionam com outros atores (pais, professores, bolsistas) quando o assunto são os *videogames*?

Essas questões desdobraram-se nos seguintes objetivos:

- Identificar e problematizar os discursos produzidos na academia em torno da relação *videogames* e crianças buscando compreender como esses discursos têm conformado as ideias de infância na contemporaneidade;
- Analisar as interações tecidas entre as crianças e outros atores, destacando modos de se relacionar e de se posicionar perante os *videogames*;
- Analisar, a partir das “vozes das crianças”, os impactos dessa forma de brincar nas culturas infantis.

Para responder às questões propostas, buscou-se por meio de um trabalho de campo pautado numa perspectiva etnográfica acompanhar 45 crianças (de 6 a 9 anos), estudantes dos Anos Iniciais do ensino fundamental do CA/UFSC, nos momentos em que frequentavam a brinquedoteca dessa instituição durante um semestre. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: observação, diário de campo, metodologias visuais (vídeos), entrevistas individuais e em grupo. A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos dos estudos da criança, especialmente nos estudos que vêm sendo realizados nesse campo sobre as culturas infantis e cultura lúdica, e inseriu-se numa tendência que procura a valorização e o aprofundamento do estatuto da criança enquanto ator social, que com sua ação e na relação com os adultos e seus pares contribui para a construção e reconstrução das culturas infantis.

De modo a dar respostas aos questionamentos da pesquisa, este texto foi estruturado em quatro capítulos. No capítulo 1, elenco as bases teóricas com as quais estabeleci diálogo. Primeiramente, abordo as ideias que têm mobilizado os debates que tratam das relações entre crianças e mídias digitais, com base em um levantamento feito em revistas internacionais do campo dos estudos da criança e dos jogos eletrônicos. Em seguida, focalizo a noção de culturas da infância, apresentando as relações entre diferentes abordagens sobre o brincar e o brinquedo, com especial atenção para o objeto desta tese, o *videogame*.

No segundo capítulo, são apontadas as escolhas metodológicas e a configuração do estudo. No início, desenvolvo uma discussão teórico-metodológica acerca de algumas implicações das pesquisas com crianças e dos desafios de se pesquisar num campo em que você já tem um papel definido para as crianças:

professora. Em seguida passo à descrição da metodologia utilizada, que segue orientação etnográfica, para em seguida descrever os instrumentos usados na pesquisa. Finalizo o capítulo com a introdução do campo da pesquisa com uma breve apresentação do CA/UFSC, assim como do LabrinCA e das crianças envolvidas na investigação.

O terceiro capítulo, com base nas contribuições de Goffman (1961; 2012) e nas discussões no âmbito da sociologia da infância, apresento como as crianças fazem uso do tempo e do espaço da brinquedoteca ao se confrontarem com sua organização, visibilizando as transformações e adaptações que promovem nesse espaço da escola onde é “permitido” brincar, destacando as tensões e sutilezas das relações entre o “ofício da criança” e o “ofício do aluno”, destacadamente quando falamos em brincar. Prossigo ainda analisando as aprendizagens que as crianças têm construído na relação com os seus pares e os *videogames*.

No quarto capítulo, por meio das ações e falas das crianças com e sobre os *videogames*, mas também mediante as suas relações com seus pares, indico as formas como as crianças têm brincado na interação com esses objetos na brinquedoteca. Também destaco questões postas nas relações intra e intergeracionais envolvidas nessa brincadeira contemporânea, com destaque para dois temas que se repetiram com frequência durante a pesquisa: vício e violência.

Finalmente, concluo o trabalho recuperando os principais achados da pesquisa e apontando suas possíveis contribuições para os estudos da criança na sua intersecção com os estudos sobre as mídias digitais.





## CAPÍTULO 1

### “PORQUE ASSIM TEM MAIS BRINCADEIRAS, AS CRIANÇAS SEMPRE PRECISAM DE MAIS BRINCADEIRAS PARA BRINCAR<sup>1</sup>”: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA TESE

A inscrição deste trabalho no campo dos estudos da criança implica assumir, numa perspectiva interdisciplinar, o estudo da infância com base em si própria, pelo que a distingue de outros grupos geracionais, distanciando-se de perspectivas adultocêntricas, buscando articular elementos de homogeneidade com os de heterogeneidade. Dessa forma, a criança não é apenas um ser em desenvolvimento, mas um ator social que constrói sua história pelas e nas interações com seu meio social.

Partindo desses pressupostos, apresento neste capítulo as bases teóricas com as quais estabeleci um diálogo na pesquisa. Primeiramente, abordo as ideias que têm mobilizado os debates que tratam das relações entre crianças e mídias digitais. Em seguida, focalizo a noção de culturas da infância, apresentando as relações entre diferentes abordagens sobre o brincar e o brinquedo, com especial atenção para o objeto desta tese, o *videogame*.

#### 1.1 A INFÂNCIA E AS MÍDIAS DIGITAIS: UMA RELAÇÃO EM CONFLITO

Os debates públicos e políticos contemporâneos a respeito do uso das mídias digitais pelas crianças têm mobilizado ideias, muitas vezes paradoxais, acerca da forma como compreendemos as relações entre infância e mídias digitais. Mais que isso, eles evidenciam diferentes compreensões sobre infância e mídias nas quais se baseiam os argumentos “a favor” e “contra” o uso das tecnologias por crianças e que apontam – por sua vez – para essas diferentes visões no contexto social mais amplo e para os modos como permeiam as nossas sociedades.

Por um lado, temos os chamados *utópicos*<sup>2</sup>, que celebram o comando, pelas crianças, de uma tecnologia que é assumida como parte importante de nosso futuro.

---

<sup>1</sup> Resposta de Samanta na entrevista individual à pergunta: “por que você acha importante ter *videogames* na brinquedoteca?”.

<sup>2</sup> Entre tantas denominações no campo acadêmico para definir diferentes visões acerca da relação das crianças com as mídias digitais, optei por utilizar os termos *pessimistas* e *utópicos* que Buckingham (2007) desenvolve na sua obra *Crescer na era das mídias eletrônicas*.

Esse otimismo baseia-se em suposições essencialistas sobre uma capacidade natural das crianças de aprender habilidades técnicas. Como consequência dessas “habilidades naturais de aprendizagem”, os conjuntos “tradicionais” de relações de poder que constroem ou definem as crianças como menos capazes e menos competentes que os adultos parecem se inverter (BUCKINGHAM, 2007), o que gera, por sua vez, deslocamentos na compreensão tradicional que as sociedades têm sobre as crianças e seu lugar na sociedade.

Por outro lado, os *pessimistas* argumentam que a competência das crianças para usar as mídias digitais as têm colocado em perigo potencial. As diferentes compreensões de infância e de mídias que estão na base do argumento que os chamados *pessimistas* utilizam para duas identidades mobilizadas nesses debates – a criança “em perigo” e a criança “perigosa” – têm uma genealogia longa no pensamento ocidental, como Sarmiento (2007), fundamentado em James, Jenks e Prout (1998), indica:

A criação de sucessivas representações das crianças ao longo da História produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância. Esse trabalho de “imaginação” da infância estruturou-se segundo princípios de redução da complexidade, de abstracização das realidades e de interpretação para fins normativos da criança “ideal” (SARMENTO, 2007, p. 4).

Ainda de acordo com os autores, Sarmiento (2007) distingue dois períodos fundamentais: o das imagens da “criança pré-sociológica” e o das imagens da “criança sociológica”. As identidades acionadas pelos *pessimistas* aludem às imagens “pré-sociológicas”, na medida em que elas

correspondem a tipos ideais de simbolizações históricas da criança, a partir do início da modernidade ocidental, com expressão conceptual na obra de filósofos ou outros homens do pensamento e da ciência, mas que se disseminaram no quotidiano, foram apropriados pelo senso-comum e impregnam as relações entre adultos e crianças nos mundos de vida comuns (SARMENTO, 2007).

A primeira é a imagem de uma criança angelical, inocente, que é vulnerável ao contato com as novas mídias, pois estas a expõem inadvertidamente a material inadequado, como por exemplo a pornografia ou violência (especialmente no caso dos *videogames*). A segunda é a imagem da criança como um pequeno diabo que,

em vez de ser posto em perigo por contato inadvertido com material inadequado, é uma criança perigosa que procura intencionalmente a pornografia e a violência. Nesse sentido, os *pessimistas* também parecem concordar com a ideia da maior competência técnica das crianças, mas misturam-na com as imagens construídas historicamente sobre a falta de maturidade emocional das crianças (seja sob a forma de inocência, seja pela falta de controle moral). Desse modo, essa competência pode apenas colocar as crianças em risco, deixando assim em risco toda a sociedade, visto que as crianças são o futuro.

Essas interpretações contrastantes das relações das crianças com as mídias digitais – de que elas podem comandar uma tecnologia que é o nosso futuro ou de que o bem-estar das crianças está em risco com essa tecnologia – são ambas problemáticas. Em primeiro lugar, porque se baseiam numa compreensão essencialista da infância que fundamenta as habilidades das crianças (ou a falta delas) em sua biologia. Tal essencialismo biológico não é novo nos debates sobre a relação das crianças com as mídias digitais, por ser inerente à ideia de infância tal como foi socialmente construída na modernidade e que, portanto, tem sido dominante nas sociedades ocidentais desde o Iluminismo.

As pesquisas na área dos estudos sociais da infância, as quais demonstram que essa construção é histórica e espacialmente específica, têm argumentado que as crianças, longe de ser somente uma categoria biológica, têm características que são socialmente construídas. Logo, na medida em que essencializamos a experiência infantil e a delimitamos apenas à sua diferença dos adultos, implicitamente estamos dizendo que há homogeneidade nessas experiências, quando, por exemplo, afirmamos que todas gostam de *videogame* e que sabem jogar melhor que os adultos. Essas ideias “refletem um sentimentalismo sobre as crianças e jovens que deixa de reconhecer a diversidade das experiências vividas na infância, assim como das relações das crianças com as mídias” (BUCKINGHAM, 2007, p. 87).

Essa homogeneidade implícita tanto nos discursos *utópicos* como *pessimistas* sobre a relação das crianças com as mídias digitais oculta os mundos sociais das crianças que são fraturados por outras diferenças sociais (além da geracional), como classe, gênero e etnia. Além disso, a suposição de que as crianças são “componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 10), cujo comportamento é dominado por tendências

“naturais” e necessita ser moldado pelos adultos, acaba por lhes negar o estatuto de atores sociais.

Essa visão das crianças como incompetentes e incompletas tem sido desafiada pelos pesquisadores, especialmente aqueles dos estudos da criança, pois, entre outras coisas, “diante da evolução da família, cujo único ponto fixo parece ser a criança, é necessário, para uma disciplina que sempre considerou indiretamente a infância, redescobrir essa variável que é a criança” (SIROTA, 2001, p.11). Além disso, com tais mudanças nas famílias “o caráter inacabado da vida dos adultos ficou tão visível quanto o das crianças” (PROUT, 2010, p.737).

Um segundo problema é que essas interpretações sobre a relação das crianças com as mídias digitais são tecnologicamente deterministas e, de certa forma, assumem que “a tecnologia não é controlada humanamente, mas que, pelo contrário, controla os humanos, isto é, molda a sociedade às exigências de eficiência e progresso” (FEENBERG, 2003, p. 7). Via de regra, esse ideário determinista assegura que a tecnologia espelha “o avanço do conhecimento do mundo natural para servir às características universais de natureza humana, tais como as necessidades e faculdades básicas” (FEENBERG, 2003, p. 7), assumindo que a tecnologia é uma entidade estável que impactará e mudará a sociedade de formas – positivas ou negativas – predefinidas.

Nesse sentido, tanto para *utópicos* quanto para *pessimistas*, a compreensão da relação das crianças com as novas mídias define apenas duas possibilidades para o que seria a infância “natural” (portanto, universal ou eterna) – ora “em perigo”, ora “naturalmente” hábil nessa relação. Esses discursos têm construído histórias acerca da infância por meio de representações culturais e históricas, definindo narrativas em torno delas. As crianças, então, são representadas de formas diversas: como inocentes e vulneráveis, ou como ardilosas e precisando de controle; ou ainda como sábias e empoderadas. Apesar de reconhecer que ambas as posições oferecem pontos importantes para o debate da tese, concordo com Buckingham (2007, p. 119) quando afirma: “Os termos do debate estão equivocados. Considerar que as crianças sejam vítimas passivas da mídia ou consumidoras ativas significa efetivamente vê-las, como isoladas dos processos de mudança social e cultural mais amplos”.

Todo esse debate parece sintetizado na frase: “Parecemos não saber mais onde encontrar a infância” (BUCKINGHAM, 2007, p. 15), haja vista a ideia de

infância ter sido relativizada tanto no senso comum quanto nos discursos acadêmicos. No caso dos discursos aqui apresentados sobre as relações das crianças com as mídias digitais, verifica-se que eles concebem a infância como uma construção social, temporal, logo susceptível às mudanças do seu tempo, mas recorrem – paradoxalmente – à ideia da criança essencial para justificar seus argumentos.

Para Jenks (2005a), quando tentamos compreender os discursos sobre a construção social da infância há um sentido “forte” e um “fraco”.

O sentido forte da construção social da infância é o do tipo de historicismo que vê a criança como produto de seu tempo e das condições materiais, uma espécie de criança marxista que é determinada pela sua relação com os meios de produção; os meios dos cuidados parentais ou até os meios de provisão educativa [...].

[...] Um sentido fraco da construção social da infância estaria na natureza de uma espécie de teoria do discurso que pode afirmar que a criança é considerada um ser através dos modos discursivos dominantes que existem relacionando-se com a idade, dependência, desenvolvimento ou a família [...] (JENKS, 2005a, p. 61).

Assim, as construções elaboradas acerca das relações contemporâneas de infância e mídias digitais baseadas na ideia de sua construção social deslizam quando evocam uma criança essencial. Com isso, negam a variabilidade e a heterogeneidade das vidas das crianças, fundadas num pretenso caráter natural e universal da infância.

Prout (2010, p. 735-736), ao realizar um “exame crítico da infância como uma construção social”, enfatiza a pluralidade de infâncias que convivem, se sobrepõem e entram em conflito, reconhecendo que “tanto a idade adulta como a infância são vistas como efeitos produzidos no interior de atos discursivos”, com base em fenômenos que se produzem relacionalmente. Tal construção dá ao discurso o “monopólio como meio pelo qual a vida social, conseqüentemente a infância, é construída”.

Assim, há visões idealistas sobre a infância, como vemos nos discursos *utópicos* e *pessimistas*, que também têm uma “equivocada e difícil omissão sobre a materialidade, seja ela pensada como natureza, corpos, tecnologias, artefatos ou arquiteturas” (PROUT, 2010, p. 736).

Dessa forma, além de negar a heterogeneidade das experiências de vida das crianças, a discussão sobre a interação social tem sido em grande parte relacionada somente com a comunicação entre os seres humanos, e a materialidade tem sido deixada de lado. No entanto, a questão não é se a materialidade importa na interação social, mas sim como ela importa. Latour (2012) pede-nos para pensar a materialidade ausente em situações sociais e perguntar simplesmente, por exemplo, se uma atividade que envolve um grupo de crianças jogando em um *smartphone* permaneceria a mesma se nós a analisássemos sem o *smartphone*? Pensar em como mudaríamos a maneira como resolvemos determinados problemas se tirássemos determinado artefato que usamos como frequência é uma maneira de ver como a materialidade contribui para a situação. Isso quer dizer que temos de prestar atenção analítica ao impacto dos objetos, bem como aos seres humanos na interação.

As críticas aqui sustentadas com base nos dados dos estudos da criança sugerem a necessidade de uma pesquisa empiricamente fundamentada que examine como as crianças, como um grupo diversificado de atores sociais, se reúnem com as mídias digitais em diferentes contextos. Alguns trabalhos têm de fato considerado o uso das mídias pelas crianças, fornecendo ideias fascinantes sobre como as crianças negociam as relações sociais *online* – como Turkle (1997), para um excelente exemplo. No entanto, muito menos atenção tem sido dada à importância dos espaços *off-line* em que as mídias digitais têm sido utilizadas, compondo uma lacuna que esta tese busca contribuir para preencher.

Essa relação entre crianças e mídias digitais tem apresentado questões importantes. Com o objetivo de apontar de que forma a academia tem tratado essa relação das crianças com os jogos eletrônicos, realizamos uma análise da produção acadêmica a respeito.

### 1.1.1 As pesquisas científicas sobre jogos eletrônicos e infância: o lugar dos estudos da criança<sup>3</sup>

Parece não haver dúvidas quanto à influência e/ou importância que as mídias digitais exercem na vida das crianças hoje em dia. Essa importância passa, em sua característica mais visível ou evidente, pela grande atração e prazer que as crianças têm na experiência com as tecnologias virtuais, convergentes, móveis e interconectadas. Segundo o relatório TIC Kids Online Brasil 2014 (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2014)<sup>4</sup>, 81% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade usam a internet todos os dias ou quase todos os dias, 18% a mais do que o verificado na pesquisa TIC Kids Online Brasil 2013 (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2013).

No que se refere à temática específica da tese aqui apresentada – os jogos eletrônicos –, o relatório de 2014 revela que essas atividades de comunicação e entretenimento são as mais realizadas pelas crianças e jovens. Os jogos apresentam mais incidência nas crianças mais novas. Jogar sozinho foi citado por 67% das crianças de 9 e 10 anos, enquanto apenas 25% dos jovens entre 15 e 17 anos afirmam realizar essa atividade (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2014). Em outra pesquisa – TIC Crianças 2010 (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2011)<sup>5</sup> –, feita com crianças de 5 a 9 anos, os resultados são ainda mais expressivos. Nela se constatou que, entre as crianças que navegam na internet, jogos *online* são a atividade mais desenvolvida na rede (90%), seguida por procurar materiais para a escola (45%).

Tais números por si só justificam a necessidade de buscarmos compreender de que maneira as relações entre crianças e tecnologia, especialmente os jogos eletrônicos, têm afetado os modos de produção e de circulação da cultura, estabelecendo novas formas de subjetividade e novos modos de sociabilidade, em

---

<sup>3</sup> Apesar da opção pelo uso do termo *videogame* nesta tese, nesta sessão optamos por utilizar o termo mais genérico, pois para esse levantamento consideramos todos os estudos sobre jogos que utilizam as mediações tecnológicas digitais, ou seja, os que fazem uso das telas dos computadores, de consoles, de celulares e de *tablets* para sua execução.

<sup>4</sup> Relatórios de pesquisa realizados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, que objetivam mapear as oportunidades e os riscos associados ao uso da internet por crianças e adolescentes brasileiros de 9 a 17 anos de idade.

<sup>5</sup> Relatório de pesquisa realizado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, que mapeou os impactos sociais das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e a inclusão digital de crianças de 5 a 9 anos no Brasil.

que pode se potencializar mais participação dos sujeitos e, nesse caso, também das crianças (PEREIRA, 2013).

Além disso, o fato de estarmos imersos num processo de transformações tecnológicas impõe aos pesquisadores a necessidade de utilizar metodologias que consigam captar tais mudanças, sobretudo quando entram em cena as crianças. Nesse sentido, analisar a produção sobre crianças e jogos eletrônicos leva-nos a assumir o desafio de buscar compreender o que para nós é contemporâneo, assumindo os riscos de quem olha “de dentro”, para tentar ampliar o conhecimento sobre a infância na sua relação com as tecnologias digitais.

Buscando oferecer um panorama da produção das pesquisas com crianças e jogos eletrônicos, realizamos a análise das escolhas teórico-metodológicas de artigos presentes em três revistas internacionais: *Childhood*, *Children & Society* e *Games and Culture*, com os objetivos de mapear e examinar as metodologias utilizadas e as concepções de criança e infância subjacentes às escolhas dos pesquisadores, dando ênfase à complexidade que reveste a categoria infância na contemporaneidade. Dada a novidade desse tema, a pesquisa tem papel fundamental para sustentar empiricamente, bem como dar pistas para entender, por que, muitas vezes, a criança não tem a visibilidade que deveria ter, quer no campo científico, quer no campo social e político.

Realizar esse levantamento em revistas publicadas em inglês e reconhecidas no campo de estudos da criança foi a alternativa escolhida, tendo em vista que já havíamos feito o levantamento no banco de teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de já termos deparado com algumas pesquisas que já haviam desenvolvido trabalhos parecidos (PEREIRA, 2013; ALVES, 2013; PRASERES JUNIOR, 2010). Além disso, o período de doutorado sanduíche no programa de doutorado em Estudos da Criança, na Universidade do Minho, em Portugal, instigou o desejo de aproximação das pesquisas produzidas na Europa como forma de ampliar o conhecimento sobre a temática.

A fim de observar que tendências têm se feito presentes na produção sistematizada de conhecimento sobre infância, crianças e jogos eletrônicos, realizamos um levantamento tendo como descritores os termos *videogame*, *digital game*, *electronic game* e *game* nas revistas *Children & Society* e *Childhood*, enquanto para a revista *Games and Culture* utilizamos os descritores *child* ou *childhood*. A diferença entre os descritores deve-se ao foco e ao escopo desses



periódicos. Nas duas primeiras revistas, reconhecidas por apresentar pesquisas e debates acerca de todos os aspectos da infância e das vidas das crianças, procuramos palavras-chave para localizar pesquisas a respeito de jogos eletrônicos. Já para *Games and Culture*, a qual se concentra na publicação de artigos sobre jogos e cultura em mídia interativa, buscamos localizar as crianças e a infância.

Com a localização das pesquisas com o auxílio dos descritores citados, houve a demanda de leituras iniciais para a constituição do *corpus* empírico desse levantamento. A primeira etapa foi o momento de aproximação inicial com o conjunto das publicações, com os objetivos de fazer o levantamento preliminar e verificar a existência ou não de trabalhos relacionados à interface criança/infância e jogos eletrônicos nas fontes, por meio da leitura dos resumos dos trabalhos. Nessa fase foram descartados todos os artigos em que jogos eletrônicos não fossem centrais na pesquisa – nas revistas *Children & Society* e *Childhood* – e também dos artigos em que as crianças não fossem o foco do trabalho, caso da *Games and Culture*. Essa primeira imersão nas fontes resultou na seleção de 16 trabalhos, que foram lidos na íntegra durante a segunda etapa da pesquisa. Na tabela 1 é exposta a relação dos trabalhos selecionados e que constituem o *corpus* empírico final do levantamento.

**Tabela 1** – Quantitativo do *corpus* do levantamento

Revistas	Artigos localizados (por meio dos descritores)	Artigos selecionados (após a leitura dos resumos)
<i>Children &amp; Society</i>	157	2
<i>Childhood</i>	194	5
<i>Games and Culture</i>	211	9
<b>Total</b>	<b>562</b>	<b>16</b>

Fonte: elaborado pela autora

Na terceira etapa, com base nas primeiras impressões dos trabalhos lidos, elaboraram-se os critérios de tabulação do material empírico e a definição final da tabela utilizada, a fim de manter o ordenamento dos artigos selecionados e a padronização no modo de tabulação. Como resultado, optou-se por averiguar as seguintes dimensões: primeiramente, a identificação geral do trabalho, buscando identificar o título do artigo, a autoria e o local de realização da pesquisa; em segundo lugar, a identificação de nível conceitual, verificando o contexto de realização da pesquisa, o propósito do artigo, ou seja, as discussões e/ou os

conceitos apresentados sobre infância e jogos eletrônicos; em terceiro, observaram-se o marco teórico assumido pelos pesquisadores, o desenho da pesquisa, as escolhas para a coleta de dados e as principais conclusões obtidas.

Mesmo considerando-se a novidade do tema, um dos primeiros pontos apontados no levantamento de artigos que abordam temas relacionados à criança/infância e a jogos eletrônicos nas fontes consultadas foi a rarefação de trabalhos científicos sobre essa temática. À exceção da revista *Games and Culture* (publicada a partir do ano de 2006), as outras duas revistas oferecem aos pesquisadores artigos desde o fim da década de 1980. Apesar de os jogos eletrônicos fazerem parte da vida das crianças e jovens há 40 anos, só existe uma pesquisa localizada na década de 1990, enquanto as outras apareceram a partir de 2000 (quadro 1).

**Quadro 1 – Corpus empírico final do levantamento (Continua)**

	Ano	Título	Autor (a)
Children & Society	2015	“Governmentality within children’s technological play: findings from a critical discourse analysis”	Mary Silcock, Deborah Payne e Clare Hocking
	2010	“The technologisation of childhood? Young children and technology in the home”	Lydia Plowman, Joanna McPake e Christine Stephen
Childhood	2007	“Computer and video games in family life: the digital divide as a resource in intergenerational interactions”	Pål André Aarsand
	2009	“Gaming and territorial negotiations in family life”	Pål André Aarsand e Karin Aronsson
	2010	“Toying with the world: children, virtual pets and the value of mobility”	Minna Ruckenstein
	2000	“Foucault’s heterotopia and children’s everyday lives”	Sara Mcnamee
	1998	“Seeing the world through Mortal Kombat-colored glasses: violent video games and the development of a short-term hostile attribution bias”	Steven J. Kirsh
Games and Culture	2011	“At least nine ways to play: approaching gamer mentalities”	Kirsi Pauliina Kallio, Frans Mayra e Kirsikka Kaipainen
	2015	“Developing skills in digital contexts: video games and films as learning tools at primary school”	Mirian Checa-Romero
	2009	“Alien games: do girls prefer games designed by girls?”	Carrie Heeter, Rhonda Egidio, Punya Mishra, Brian Winn e Jillian Winn
	2013	“Results from a controlled study of the iPad fractions game motion math”	Michelle M. Riconscente

**Quadro 1 – Corpus empírico final do levantamento (Conclusão)**

	Ano	Título	Autor (a)
Games and Culture	2008	“The meaning of race and violence in Grand Theft Auto: San Andreas”	Ben DeVane e Kurt D. Squire
	2010	“Knowing and throwing mudballs, hearts, pies, and flowers: a connective ethnography of gaming practices”	Deborah A. Fields e Yasmin B. Kafai
	2012	“Beyond freedom of movement: boys play in a tween virtual world”	Kristin A. Searle e Yasmin B. Kafai
	2010	“‘Blacks deserve bodies too!’: design and discussion about diversity and race in a tween virtual world”	Yasmin B. Kafai, Melissa S. Cook e Deborah A. Fields
	2010	“Your second selves: player-designed avatars”	Yasmin B. Kafai, Deborah A. Fields e Melissa S. Cook

Fonte: elaborado pela autora

O número pouco expressivo de pesquisas relacionadas a criança/infância e jogos eletrônicos e sua concentração a partir dos anos 2000 parece ter forte ligação com o grande volume de políticas e investimentos para o uso de tecnologias nas escolas, dado destacado por pesquisadores de diferentes países, como Escócia (PLOWMAN; MCPAKE; STEPHEN, 2010), Nova Zelândia (SILCOCK; PAYNE; HOCKING, 2015), Suécia (AARSAND, 2007) e Finlândia (KALLIO; MÄYRÄ; KAIPAINEN, 2011).

No Brasil a realidade não é diferente. Ao longo das últimas três décadas, temos assistido a um esforço de inclusão de tecnologias digitais nas escolas públicas. Há uma série de políticas e programas educacionais desde meados dos anos 1980 (Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo – e Programa Um Computador por Aluno – ProUCA –, só para citar alguns exemplos) que visam dotar as escolas de laboratórios de informática, TVs, *kits* de vídeo e, mais recentemente, *notebooks*, computadores, *tablets* e internet.

A maioria das pesquisas que compõem o *corpus* aqui analisado (nove delas), apesar de não poder ser exatamente enquadrada na área da educação, apresenta como lócus a escola, e uma delas combinou dados coletados também na casa dos participantes da investigação. Outras cinco foram realizadas exclusivamente na casa das crianças, e as outras duas em um laboratório e num acampamento de férias (quadro 2).

**Quadro 2 – Temas, contextos e idades**

Temas	Contextos	Idade das crianças (anos)
Transformações na infância (cinco pesquisas)	casa	10-12
	casa	3-4
	escola	5-7
	escola	8-18
	escola e casa	Mais de 15
Crianças/jogos eletrônicos e família (duas pesquisas)	casa	8-10
	casa	8-10
Violência (duas pesquisas)	laboratório	9-10
	casa	9-18
Aprendizagem (três pesquisas)	escola	6-7
	escola	10-12
	escola	9-12
Gênero (duas pesquisas)	acampamento de férias	10-14
	escola	9-12
Raça e diversidade (uma pesquisa)	escola	9-12
Identidade/papéis/representações (uma pesquisa)	escola	9-12

Fonte: elaborado pela autora

Vale destacar a escolha da maioria dos pesquisadores pela escola como local de pesquisa, mesmo quando o tema não teve por objetivo a abordagem pedagógica, uma vez que somente três artigos têm como temática a aprendizagem. Destes, apenas dois tratam de processos de ensino e aprendizagem de conteúdos tipicamente escolares: frações (RICONSCENTE, 2013) e letramento (CHECAROMERO, 2015).

Sarmiento e Barra (2006), em pesquisa sobre tecnologias digitais (especialmente a internet) e as crianças, revelam que na maioria dos casos “tentam demonstrar as potencialidades e benefícios das primeiras em relação às segundas. A perspectiva inversa – o que as crianças fazem das tecnologias – é muito menos documentada na pesquisa” (SARMENTO; BARRA, 2006, p. 1). Essa tendência de buscar o que as crianças podem “aprender” com algo, nesse caso com as tecnologias digitais, tendo a escolha da escola como campo preferencial de pesquisa, acaba por contribuir para um registro incompleto das experiências vividas, além de reafirmar o lugar da criança na escola, naturalizando sua condição de aprendiz.

Ao mesmo tempo, os trabalhos realizados em casa com as famílias, além daqueles feitos *online*, refletem um esforço dos pesquisadores de ampliar o conhecimento sobre as crianças, lançando novas abordagens à pesquisa.

Percebemos com significativa recorrência que os grupos de crianças considerados nessas pesquisas têm entre 7 e 12 anos, recorte etário na maioria das vezes justificado pelas pretensas habilidades/conhecimentos que as crianças dessa faixa etária possuem para atender às demandas da pesquisa. Cabe salientar também as duas investigações com crianças pequenas, de 3 e 4 anos e de 5 a 7 anos de idade, entre as quais a primeira faixa etária tem como interlocutor os pais (PLOWMAN; MCPAKE; STEPHEN, 2010) e a segunda é focada nas interações entre crianças e professores (RUCKENSTEIN, 2010).

#### *1.1.1.1 As crianças como “objetos”, “sujeitos” e “atores sociais” na pesquisa<sup>6</sup>*

A pesquisa sobre crianças e infância tem registrado nos últimos anos significativos investimentos que decorrem de um movimento de reconceitualização da infância, a qual, por sua vez, se ancora especialmente no imperativo de considerar as crianças como atores sociais e a infância como grupo geracional com direitos, gerando assim, e também sublinhando, a necessidade de levar em conta outras formas de investigação com crianças. Pensando outras formas de desenvolver pesquisa, espera-se fundamentalmente visibilizar a voz e ação das crianças, estas que, por muito tempo, ficaram invisíveis ao longo das pesquisas realizadas durante boa parte do século XX.

Apesar disso, ainda deparamos com pesquisas com concepções epistemológicas que ignoram as interpretações das crianças para a construção do próprio conhecimento sobre elas. Essas pesquisas consideram:

As estratégias de investigação experimentais ou quasi-experimentais, a utilização de uma orientação hipotético-dedutiva, que conduz à “laboratorização” dos mundos de vida das crianças e à sua transformação em cobaias, ou a simples referência em levantamentos estatísticos

---

<sup>6</sup> O título desta seção e da seção seguinte inspira-se na identificação feita por Christensen e Prout (2002) de quatro perspectivas acerca da visibilidade da criança na pesquisa: as crianças como objetos, as crianças como sujeitos, as crianças como atores sociais e as crianças como participantes.

conduzidos sob parâmetros que resultam das hipóteses de trabalho dos cientistas e que fazem a economia das interpretações dos atores sociais, constituem as orientações largamente dominantes ainda nos estudos da criança (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005).

No caso dos artigos aqui inventariados (quadro 1), podemos destacar dois que parecem ignorar os contextos de ação das crianças, excluindo as crianças de sua história e de sua cultura, buscando assim objetividade e distanciamento das crianças como forma de garantir a “pureza” dos dados. Tais pesquisas partem “do princípio que a atividade das crianças é exatamente como aparece na superfície, apreendida pelo adulto, e não presta a mínima atenção ao significado ou ao motivo que lhes está subjacente – o objetivo é captar o comportamento” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 22).

O estudo realizado por Kirsh (1998) sobre a relação entre jogar *videogame* e violência segue esse roteiro. Ele faz a pesquisa num laboratório e centra-se nas medidas instrumentais de diferença e resultado, acabando por reduzir a complexidade das ações das crianças a pontuações em questionários, resultando numa estimativa de comportamentos individuais que podem ser generalizáveis. A exposição das crianças a situações hipotéticas de provocação ambígua após o uso dos jogos (violentos e não violentos) dificilmente pode ser relacionado às vivências reais da criança nessa mesma situação e, na melhor das hipóteses, é uma aproximação à sua capacidade de interagir socialmente.

Já o estudo de Riconscente (2013), que, mediante um “experimento controlado”, testou se o jogo para *tablets Motion Math* pode melhorar o conhecimento e as atitudes das crianças perante as frações, apresenta um objetivo claro: o jogo é o protagonista da pesquisa e as crianças são apenas os veículos para a medição dos resultados.

Por meio de oficinas com o uso do filme e do *game Harry Potter e o cálice de fogo*, o trabalho desenvolvido por Checa-Romero (2015) investigou a ampliação do letramento digital das crianças. Novamente deparamos com o uso das crianças para validar ou rechaçar determinados “novos” métodos ou “novas” técnicas para melhorar a aprendizagem. Tais pesquisas parecem ir à escola com uma tese pronta buscando cooptar a cultura de fora da escola para aumentar o envolvimento dos estudantes com sua aprendizagem, ignorando que “a resposta não será enfeitar os

materiais de ensino com penduricalhos – dar mais vida ao currículo com um brilho superficial da cultura digital amiguinha das crianças” (BUCKINGHAM, 2010, p. 47).

Já Plowman, McPake e Stephen (2010) descrevem um “cenário de risco” para a infância mediante a “tecnologização da vida das crianças” e, com sua pesquisa, procuraram compreender o papel das tecnologias na vida das crianças. Apesar de realizarem um estudo de caso envolvendo crianças e suas famílias, acabaram por utilizar os adultos como principais informantes e, ao fim, concluíram que as relações das crianças com a tecnologia não são capazes de produzir uma “infância tóxica”, uma vez que sugerem que as crianças (e seus pais) são ativos, em vez de usuários passivos da tecnologia.

Essas quatro pesquisas são as exceções do levantamento aqui feito, e todas as outras se destacam pela variedade de abordagens e pelo tempo de permanência no campo (médio e longo prazos). Embora o número de trabalhos localizados seja reduzido, há nessas investigações preocupação em utilizar procedimentos analíticos e interpretativos que valorizam as interpretações das crianças sobre os seus modos de vida, por intermédio de procedimentos que permitem a escuta de suas vozes, assumindo-as como informantes qualificados.

Procurando compreender as relações entre *games* e violência, DeVane e Squire (2008) examinaram como os jovens em “situação de risco” constroem significados por meio das experiências com o jogo *GTA San Andreas*. A pesquisa contrasta com as de cunho psicológico que sondam os efeitos dos *videogames* violentos nos jovens e nas crianças. Sem negar que esse tipo de *game* tem efeito sobre os jogadores, compreende que, para além das medidas de tipos de comportamento, a relação com os jogos eletrônicos é altamente dependente de modelos culturais e práticas sociais das crianças e jovens.

Ao contrário de Kirsh (1998), que traça uma linha direta entre *games* violentos e comportamentos agressivos, DeVane e Squire (2008) quiseram entender, por intermédio de uma abordagem que incluiu jogar com os jovens e grupos focais, as ações desses jogadores situadas em suas práticas sociais, desvelando os significados e as intenções desse grupo específico de jovens. Por esse caminho, escaparam da armadilha de usar como fator de explicação aquilo que pretendiam explicar (a violência), avançando para conclusões que revelam que os modelos culturais dos jogadores guiam e direcionam os significados que eles têm sobre o jogo, quebrando a relação meramente causal entre *games* violentos e

violência/agressividade e abrindo a possibilidade de compreender que o jogo pode ser visto como uma sátira social (com seus estereótipos) e um espaço aberto para que os jovens marginalizados possam criticar essa estrutura social contemporânea (DEVANE; SQUIRE, 2008).

Outras três pesquisas (SILCOCK; PAYNE; HOCKING, 2015; RUCKENSTEIN, 2010; KALLIO; MÄYRÄ; KAIPAINEN, 2011) buscaram por meio de diferentes abordagens compreender como as relações com os jogos digitais têm impactado a vida das crianças e jovens. Enquanto Silcock, Payne e Hocking (2015) apontaram para a produção de comportamentos normatizados para as crianças influenciadas pela indústria de entretenimento global, as outras duas pesquisas afirmaram a capacidade de ação (*agency*) das crianças, evitando os estereótipos ligados ao vício. Também ressaltaram a importância de entender a relação das crianças com os jogos eletrônicos no contexto de suas práticas e das transmissões socioculturais a que estão sujeitas.

As duas pesquisas de Aarsand e seus colaboradores (AARSAND, 2007; AARSAND; ARONSSON, 2009) são exemplos de trabalhos desenvolvidos fora da escola. Foram realizadas em três países (Itália, Estados Unidos e Suécia), acompanhando as famílias pesquisadas por um ano em suas casas e discutindo dois conceitos caros aos estudos da criança: geração e espaço/lugar da criança na família. Os pesquisadores asseguram que o *gap* digital, tão discutido por diversos autores por meio das alegorias de “imigrante e nativo digital” (PRENSKY, 2001), só para citar um exemplo, é criado na interação social e não pode ser visto apenas como uma relação geracional (AARSAND, 2007). Em seu outro artigo, porém, ilumina a discussão sobre a capacidade de ação (*agency*) das crianças nas negociações em suas casas acerca de tempo e espaço dos jogos na família (AARSAND; ARONSSON, 2009).

Outra temática relevante também no campo dos estudos de *games* – o gênero – compõe as pesquisas. McNamee (2000), utilizando Michel Foucault, buscou compreender a atividade de jogar *videogame* como um tipo de heterotopia e aponta o gênero como ponto central para analisar as atividades de lazer das crianças, pois alguns dos limites impostos para as crianças passam por suas posições de gênero. Apesar disso, salienta que o papel dos limites no espaço doméstico faz a ordem social da infância mais concreta e intensamente vivida, mas



não é capaz de limitar a imaginação da criança, pois essa imaginação inverte seu dia a dia, escapando dos limites adultos impostos para elas (MCNAMEE, 2000).

Em outra pesquisa, Heeter *et al.* (2009) ouvem as crianças a fim de examinar de que maneira o gênero influencia a concepção de jogos eletrônicos e as escolhas dos jogadores. As conclusões do estudo direcionam para um ciclo vicioso em que os meninos jogam mais jogos comerciais do que as meninas, e as influências dessa experiência de jogo determinam o tipo de jogo que eles fazem, num mercado em que há mais homens trabalhando na indústria de *games*.

No Brasil essa realidade também se confirma. Ainda há predominância do sexo masculino (81,6%), contudo “percebe-se um pequeno e significativo crescimento de mulheres, (18,4%), e o mais interessante é que elas não jogam *Barbie* e *The Sims* apenas, mas interagem com narrativas do universo até então trilhado pelo sexo oposto” (ALVES; HETKOWSKI, 2007, p. 168).

Ainda nesse campo, as pesquisadoras Searle e Kafai (2012) apresentam um estudo em que os meninos são o foco. Elas buscam compreender o jogo dos meninos em um mundo virtual em que dois terços dos jogadores (68%) são meninas. A pesquisa destaca a potencialidade de os mundos virtuais permitirem liberdade de movimento, possibilitando aos meninos a exploração de uma variedade de identidades masculinas em um espaço relativamente seguro, por meio dos avatares. As ações dos meninos no jogo estão alinhadas com afirmações de masculinidade hegemônica comum entre eles: em primeiro lugar, pela sua dominância física e, na segunda instância, mediante provocações homofóbicas. Também observaram o jogo transgressivo e as maneiras como se experimenta a persona *bad boy* sem quaisquer consequências reais.

Sobre esse trabalho, cabe dizer que, apesar de ter sido publicado em 2012, faz parte de uma pesquisa apresentada em uma edição especial da revista *Games and Culture* (2010) feita em um mundo virtual chamado Whyville.net, que, na época do estudo (2005), contava com mais de 1,2 milhão de jogadores com idades entre 8 e 16 anos. Além desse artigo, outros três compõem a pesquisa com as seguintes temáticas: desenho e escolha dos avatares dos jogadores (KAFAI; COOK; FIELDS, 2010), representação de raça (KAFAI; FIELDS; COOK, 2010) e aprendizagem e conhecimentos sobre o mundo virtual pelas crianças (FIELDS; KAFAI, 2010).

A abordagem escolhida pelos pesquisadores fornece um bom material para discussão no campo dos estudos da criança. Os autores mencionados aqui apresentam-na como “uma nova abordagem chamada etnografia conectada” (KAFAI, 2010, p. 19), que combina técnicas de análise quantitativa e qualitativa, coleta de dados *online* e *off-line* e 20 crianças acompanhadas presencialmente (num clube de jogos na escola) e a distância (438 jogadores do mundo virtual). Os dados vieram de vários instrumentos: notas de campo, filmagens, entrevistas, questionários *online*, *log* de dados<sup>7</sup>, conversas do *chat* e artigos publicados no jornal do mundo virtual (KAFAI, 2010).

Jogar *online* com as crianças e comunicar-se também de forma *online* com elas, usando as ferramentas e linguagens disponíveis no mundo virtual pesquisado, e ainda recolher os *log* de dados, isto é, ter acesso a cada clique e cada bate-papo no *chat*, impõem desafios para a pesquisa com crianças na rede. Os pesquisadores desse caso específico colocaram anúncios no próprio mundo virtual para convidar as crianças para a pesquisa e informaram que todos esses dados seriam coletados. Ou seja, as crianças sabiam que estavam interagindo com adultos. Mesmo assim, muitas preocupações com relação a questões éticas foram apontadas: como as crianças percebiam ou não a captura “invisível” possibilitada pelos *log* de dados? O longo tempo em campo (seis meses) fez as crianças “esquecerem” que esses dados estavam sendo armazenados e analisados? A distância entre a pesquisa e a análise dos dados (cerca de quatro anos) inviabilizou o retorno dos dados para as crianças, mas a triangulação desses diferentes dados foi suficiente para garantir que a ação e as vozes das crianças fossem de fato compreendidas? (KAFAI, 2010).

As dúvidas desses pesquisadores pautam as agendas de todos os que desejam compreender o que as crianças efetivamente fazem *online* e instigam-nos a pensar nossas questões de pesquisa do lugar de quem quer participar com as crianças, talvez como uma forma de educação *para* e *com* as mídias.

De maneira geral, discutir o processo investigativo sobre a temática crianças e jogos eletrônicos ampliou os conhecimentos a respeito de como os pesquisadores estão interessados em construir conhecimento científico relevante e implicado sobre e com as crianças e, se pela construção de interlocuções entre diferentes áreas de

---

<sup>7</sup> *Log* de dados é uma expressão utilizada para descrever o processo de registro de eventos relevantes num sistema computacional. Esse registro pode ser utilizado para restabelecer o estado original de um sistema ou para que um administrador conheça o seu comportamento no passado.

conhecimento, as pesquisas têm considerado a participação das crianças, de modo a superar mitos acerca da (in)competência delas.

No que diz respeito às opções metodológicas, à exceção de uma, há um indicador comum, que é o fato de se inscreverem num paradigma qualitativo. No que se refere à análise dos métodos e técnicas utilizados, verificamos que ocorre o pluralismo metodológico, indicando que os pesquisadores têm buscado fazer a adequação entre os participantes na pesquisa e os métodos e técnicas possíveis, especialmente porque ao lidarmos com as relações crianças/jogos eletrônicos estamos tateando um campo ainda pouco explorado. Constata-se também, na maior parte das pesquisas, o uso de duas ou mais técnicas, entre as quais as entrevistas em nove delas e o questionário em cinco. As filmagens também foram bastante utilizadas (cinco), e as observações dos participantes apareceram em cinco pesquisas. Outras técnicas, tais como diário de campo, fotos, grupo focal, desenhos e textos das crianças, também surgiram em algumas pesquisas.

Apesar da variedade de técnicas de recolha de informações, a maior parte das pesquisas tem como principais instrumentos de coleta de dados entrevistas e questionários, e poucas se dedicam a investigar as crianças efetivamente quando estão jogando, mostrando a pouca valorização das competências das crianças para se expressarem e serem ouvidas para além das formas de comunicação escritas e das orais.

O número predominante de pesquisas realizadas em escolas, mesmo quando a temática não se relacionava diretamente ao uso pedagógico dos jogos, merece atenção. Mesmo considerando que o acesso às crianças, hoje em dia, está cada vez mais limitado aos espaços institucionais (escolas, hospitais, clubes), por conta das exigências dos comitês de ética para aprovação das pesquisas, poucos pesquisadores apresentaram reflexões levando em conta como as vozes das crianças são produzidas em contextos institucionais específicos, enfatizando ainda mais o papel do poder associado com a autoridade dos adultos nesses espaços. Localizar as vozes das crianças nos campos discursivos de poder que os produzem permite-nos superar a noção excessivamente romântica das vozes das crianças, como forma de não exotizar nem ignorar as perspectivas destas (SPYROU, 2011).

Pesquisar a infância não é simplesmente tornar as vozes das crianças audíveis, no sentido mais literal, através da apresentação das suas perspectivas. Trata-se, também, de explorar a natureza da voz atribuída às crianças, como esta molda e reflete o modo como a infância é entendida e, portanto, os discursos no âmbito dos quais as crianças se localizam em qualquer sociedade (JAMES, 2007, p. 266).

Mesmo lançando mão de abordagens que privilegiavam a escuta das crianças, boa parte das pesquisas não traz uma discussão conceitual consistente sobre a infância. Em quatro delas há uma sessão dedicada a essa questão, e elas afirmam a criança como ator social. Outras três entendem que as crianças têm sido governadas pela tecnologia, e uma delas apresenta uma visão romântica de infância, que deve ser protegida dos males da tecnologia. As outras sete pesquisas não demonstram suas concepções de criança nem de infância, sendo possível captar na leitura do texto apenas o discurso hegemônico sobre infância, no seu sentido moderno, pautado nas diferenças morais e cognitivas dos adultos, marcadas pela transitoriedade e preparação para o futuro.

A escola como principal lócus de pesquisa acerca da exclusão da “infância na investigação com crianças” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 62) parece concorrer para a consolidação da ideia de que lugar de criança é na escola, naturalizando assim sua condição de aprendiz, mesmo em se tratando de pesquisas com objetos (jogos eletrônicos) que na maioria das vezes são negados pela escola.

Também cabe ressaltar que compreender a relação das crianças com as mídias digitais haja vista as possíveis transformações geradas nas culturas infantis não foi focalizado em nenhuma das pesquisas, o que fortaleceu os caminhos escolhidos para esta tese.

Procurando tomar o cuidado de não fazer afirmações definitivas com base em um levantamento realizado em apenas três revistas, entende-se que as questões aqui sinalizadas mostram que os estudos da criança na intersecção com as novas mídias digitais ainda se configuram como um campo multifacetado, não consensual e ainda bastante fragmentário.

O panorama apresentado auxilia na justificação da relevância desta pesquisa. Assim, pode-se afirmar que, articuladas as demandas e lacunas percebidas nos estudos elencados, busca-se preencher algumas dessas lacunas, tais como: a) a escassez ou quase inexistência de estudos em que o ângulo da abordagem se desloca do estudo dos *videogames* ou sobre os efeitos deles nas crianças, para

olhar o que jogam e como jogam; b) a necessidade de compreensão das variações nas culturas infantis, especialmente a brincadeira, por meio da denominada cultura digital; c) a invisibilidade dos mundos sociais e culturais das crianças e o ocultamento destas como produtoras de cultura<sup>8</sup>.

## 1.2 AS CULTURAS DA INFÂNCIA COMO O LUGAR PARA CONHECER AS CRIANÇAS

A relativa falta de atenção para as formas como as crianças usam as mídias digitais em diferentes espaços é importante porque, como sugerem James e Prout (1995), em contextos diferentes, certos tipos de agência são colocados em primeiro plano, enquanto em outros ambientes sociais outros tipos são mais apropriados. Ao considerar o uso dos *videogames* pelas crianças em uma brinquedoteca escolar, queremos compreender o lugar que a contemporaneidade reservou para a brincadeira e, sobretudo, os modos como as crianças constroem com seus pares e com os adultos, sua cultura.

O conceito de *culturas da infância* já se encontra bastante discutido, especialmente pela sociologia da infância, como um elemento distintivo da categoria geracional (CORSARO, 2011). Esse conceito define a capacidade das crianças de construir de forma sistematizada modos de significação do mundo por meio de ações intencionais, que se diferenciam das formas adultas de significação e ação. Além disso, possuem “dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares entre crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos relacionais distintos” (SARMENTO, 2003, p.12) que, apesar de refletirem a sociedade em que vive a criança, também assumem certa universalidade

Hardman (2001), em um artigo publicado pela primeira vez em 1973 intitulado “Can there be na anthropology of children”, propôs que as crianças deveriam ser estudadas por si mesmas, e não apenas mediante os impactos que elas causam no mundo social e cultural dos adultos. Uma das referências da autora foi o estudo etnográfico de Iona e Peter Opie desenvolvido nos anos 1950 e 60 que, por meio de

---

<sup>8</sup> Sarmiento e Marchi (2008, p. 102) afirmam: “A infância, na contemporaneidade, pode estar caminhando não para o seu ‘fim’ mas para a sua radicalização (Marchi 2007). Há, no entanto, algo de promissor no facto de as crianças poderem livrar-se de um modelo de infância que lhes tolhe justamente a sua mais importante característica – a possibilidade de criação, de pensar de novo o social (Benjamin 1992)”.

farta documentação de tradições e jogos infantis, sustentou a existência de formas culturais únicas da infância. Para Hardman, o trabalho dos Opie encorajava-a a pensar que as crianças podem ter um mundo social autônomo, com certa independência do mundo dos adultos, e que os pensamentos e comportamentos sociais das crianças não são totalmente incompreensíveis para os adultos, desde que observássemos as crianças diretamente, buscando interpretar seus mundos haja vista suas próprias perspectivas (HARDMAN, 2001).

A abordagem proposta por mim considera crianças em si mesmas, e não só como receptáculos de ensinamentos adultos: Minha busca é para descobrir se existe na infância um mundo autônomo e autorregulado que não necessariamente reflete o desenvolvimento precoce da cultura adulta (HARDMAN, [1973] 2001, p. 504, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Hardman, muito antes da consolidação dos estudos da criança, apontava para a necessidade de pensar em formas culturais da infância, que podem ser expressadas por representações, tradições orais e modos de interação que são exclusivas das crianças, e não como meras representações universais de uma essência infantil. Assim, Hardman contribuiu para a construção da distinção entre crianças e infância, afirmando que as culturas infantis (mesmo sem usar esse conceito) são expressão de uma condição geracional:

As crianças entram e saem desse segmento para outro, mas outras tomam seu lugar. O segmento continua existindo. Talvez o segmento se sobreponha a outros, reflita em outros, mas existe uma ordem básica de crenças, valores e ideias desse grupo que os separa de qualquer outro grupo (HARDMAN, 2001, p. 504, tradução nossa)<sup>10</sup>.

No Brasil, o trabalho sobre o “folclore dos grupos infantis” realizado por Florestan Fernandes nos anos 1940 com as crianças do bairro do Bom Retiro na cidade de São Paulo pode ser considerado pioneiro na pesquisa do que hoje vem sendo definido como *culturas infantis*. As crianças estudadas por Fernandes

---

<sup>9</sup> “My proposed approach regards children as people on their own right, and not just as receptacles of adult teaching: My search is to discover whether there is in childhood a self-regulating autonomous world which does not necessarily reflect early development of adult culture”.

<sup>10</sup> “The children will move in and out of this segment into another, but others take their place. The segment still remains. The segment may overlap with others, may reflect on others, but there is a basic order of beliefs, values and ideas of the one group which bounds them off from any other group”.

formavam grupos chamados “trocinhas” e reuniam filhos de imigrantes (de origens italiana, japonesa, libanesa, espanhola e judaica). Fernandes mostra as formas como as brincadeiras eram organizadas e compartilhadas pelas crianças, fundamentais para a socialização delas num cenário social novo para si e para as suas famílias. Descrevendo e analisando o repertório lúdico e as ações desenvolvidas pelas crianças das “trocinhas”, revela que as crianças são agentes importantes para seus familiares, contribuindo para sua integração nesse novo contexto (FERNANDES, 2004).

Fernandes (2004a), mediante as brincadeiras das crianças nos seus grupos, observa que os pertencimentos de gênero, etnia e classe influenciam na definição das redes de sociabilidades no interior das “trocinhas”, apontando o gênero como o fator que mais determina a segregação dos grupos. Porém afirma que “as ‘trocinhas’ estão condicionadas ao desejo de brincar” (FERNANDES, 2004a, p. 235) e, por isso, abriam espaço para que os preconceitos (principalmente de classe e etnia) fossem superados. Assim, ainda que sem a propriedade analítica do debate atual do campo de estudos da criança, Fernandes demonstrou que, para além da vizinhança, a condição geracional e a ludicidade (como traço mais marcante das culturas infantis) eram o que unia e agregava as diferentes crianças.

Importante também salientar que esse trabalho traz para a pauta uma discussão que pode ser vista como revolucionária à época: o reconhecimento de que as culturas infantis sofrem influência da cultura adulta, mas não se fixam nela, uma vez que, para o autor, as crianças não só imitam o que aprendem com os adultos, mas (re)elaboram e ensinam para seus pares: “O interessante, para nós, é que se trata, exatamente, do aspecto da socialização elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre as crianças e pelas crianças” (FERNANDES, 2004b, p. 219).

A questão da interpretação da autonomia das culturas da infância relativa às culturas dos adultos ainda hoje apresenta diversas controvérsias. Estudos no campo das ciências sociais têm sustentado a autonomia das formas culturais da infância (CORSARO, 2011; JAMES; JENKS; PROUT, 1998; PROUT, 2000), afirmando que tais formas culturais se desenvolvem em modos particulares de comunicação intrageracional e intergeracional.

As culturas da infância são, em síntese, resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Esta convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O desafio hermenêutico colocado à Sociologia da Infância consiste na compreensão deste processo de “reprodução interpretativa” (Corsaro, 1997), constitutivo das identidades individuais de cada criança e do estatuto social da infância como categoria geracional (SARMENTO, 2003 p. 58).

A reprodução interpretativa (CORSAIRO, 2011) citada por Sarmiento (2003) constitui um conceito fundamental para compreender os processos de reprodução, mas também de produção social. O conceito de reprodução interpretativa desenvolvido por Corsaro (2011) institui um vínculo entre o mundo adulto e o mundo infantil: as crianças reproduzem interpretativamente o mundo adulto. O termo *reprodução* aponta para a ideia de que as crianças são constrangidas e afetadas pelas estruturas sociais e pelas culturas já existentes, ou seja, pela reprodução social nas sociedades das quais participam e que, por meio de sua participação efetiva, também contribuem para a produção e mudança social e cultural de seu cotidiano.

Por outro lado, o uso do termo *interpretativo* enfatiza os aspectos criativos e transformadores das perspectivas e participações das crianças nas relações sociais a que estão sujeitas, colocando em relevo as apropriações seletivas, reflexivas e críticas que as crianças são capazes de fazer do mundo adulto de acordo com seus interesses, necessidades e preocupações como crianças. Nesse processo, as crianças realizam trocas e negociações de significados e intencionalidades, as quais passam a ser, à medida que são construídas, partilhadas subjetiva e coletivamente por intermédio das relações e interações sociais

James, Jenks e Prout (1998) indicam duas vertentes de estudos sobre as culturas da infância: a primeira sugere que a cultura da infância se encontra expressa especialmente na brincadeira; a segunda aborda a cultura infantil de forma mais ampla, as vidas sociais cotidianas das crianças com seus pares, visibilizando o modo de vida específico de um grupo geracional particular.

Para os autores, as duas abordagens são problemáticas, por analisarem, muitas vezes, as relações das crianças com seus pares fora do contexto social de vida das crianças: a primeira, por valorizar apenas uma parte das culturas da



infância – o brincar –, deixando de fora um contexto social mais amplo; a segunda, mesmo ampliando a análise da ação social da vida das crianças, centra-se mais nas relações entre pares, o que promove uma separação do mundo infantil do mundo adulto (JAMES; JENKS; PROUT, 1998). Num balanço geral, os autores avaliam que a visibilização dos mundos sociais das crianças são o ponto mais positivo das pesquisas sobre as culturas da infância, mas é necessário compreender os modos de construção dessa cultura nas relações que estabelece com as estruturas sociais nas quais as crianças estão imersas e nas suas articulações com as culturas adultas.

As crianças encontram-se em um mundo adulto estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo. É nesse contexto que elas vão constituindo suas identidades como crianças, assim como são impactadas pelas condições dadas nessas relações, pois “ninguém, inclusive as crianças, pode evitar a influência de eventos mais amplos, que ocorrem além do microcosmo próximo” (QVORTRUP, 2011, p. 207). Longe de ser vistas como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, as crianças, interagindo com o mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação, num contexto que não apenas constrange suas ações, mas também lhes traz novas possibilidades.

Quando digo que a infância é influenciada de um modo particular pelas forças sociais, é que, *frequentemente, as crianças são atingidas por elas indiretamente ou de forma mediada*, o que torna mais difícil a constatação dessa influência; e, com muita frequência, a legislação é elaborada sem levar as crianças em consideração, embora haja poucas dúvidas de que os eventos sociais causem efeitos constantes. As crianças, no entanto, não são consideradas – e, na melhor das hipóteses, famílias com crianças o são (QVORTRUP, 2011, p. 207, grifos meus).

Na medida em que os contextos sociais em que vivem as crianças as influenciam de modo particular, atingindo-as “indiretamente ou de forma mediada”, torna-se mais importante que as pesquisas sobre as culturas infantis atentem para a localização temporal particular que as crianças ocupam na estrutura geracional, pois isso faz delas os principais veículos da cultura na sequência de gerações. Nesse sentido, as culturas infantis podem ser vistas como o lugar da produção e da reprodução cultural, pois se configuram como o espaço material, social e emocional

no qual a identidade cultural da criança é produzida, dialogando com a realidade sociocultural mais ampla da sociedade (JAMES; JENKS; PROUT, 1998).

As pesquisas contemporâneas sobre onde crianças e jovens passam seu tempo têm se concentrado nos lugares “tradicionais”, como casas e escolas. A tensão entre áreas apropriadas e inadequadas envolve uma política de tempo e espaço, lidando com regulamentos sobre quando, onde e com quem as crianças podem estar. A questão central em relação ao espaço da infância é, naturalmente, de controle. Os contextos formais de educação das crianças são dedicados ao controle do corpo e da mente e regulados por regimes de disciplina, aprendizado, desenvolvimento, maturação e habilidade. Em termos de espaço social, as crianças ficam isoladas e distanciadas, e sua ida para um espaço para adultos é por acidente, como uma concessão ou como parte de um rito de passagem. As crianças são afastadas dos adultos e são implacavelmente sujeitas à lei e, particularmente, à política da vida adulta (JENKS, 2005b).

Nesse contexto, em que o espaço da criança é permanentemente regulado, vê-se boa parte dos estudos sobre as culturas infantis sendo realizada em contextos escolares. Tal fato leva James, Jenks e Prout (1998) a questionar em que outros locais seria possível encontrar as mesmas evidências da existência de uma cultura infantil autônoma? No caso da temática desta tese, a concentração de pesquisas realizadas em escolas também tem sido muito maior do que em outros espaços.

Para os autores, essa questão sugere que talvez o que chamamos de culturas infantis exista apenas nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle, como é o caso dos pátios e parques e lugares de recreação existentes nas escolas, nos tempos vagos das rotinas criadas pelos adultos, nos grupos de ruas ou de condomínios, espaços estes que as crianças estão distantes do olhar adulto. Para eles, as culturas infantis emergem nos interstícios dos ordenamentos espaciais e temporais que organizam as vidas das crianças.

No caso das pesquisas que envolvem a relação das crianças com as mídias digitais, há muitas discussões sobre os tipos de jogos que elas jogam, bem como acerca da quantidade de tempo que gastam em mídias digitais. Pesquisas quanto ao envolvimento das crianças com o espaço virtual *versus* lugares “reais” têm revelado uma visão romântica do espaço virtual como um espaço “livre”, assim como apresentam uma visão igualmente idealizada dos lugares “reais” como lugares mais

autênticos para as crianças (VALENTINE; HOLLOWAY, 2002). No entanto, poucos trabalhos se dedicam a compreender as ações das crianças. Ou seja, pouco se sabe a respeito de como as crianças de fato usam as mídias digitais.

Pereira (2013) em um levantamento sobre as pesquisas no Brasil<sup>11</sup> mostra que a ênfase em grande parte dos trabalhos (40 entre 82 localizados) é especificamente nas relações de acesso e nos usos que as crianças fazem da internet. Mesmo quando a temática não trata de questões pedagógicas ou de aprendizagens escolares, o lócus eleito para acessar as crianças na grande maioria dos trabalhos é a escola.

Um mapeamento de teses e dissertações sobre *games* no período de 1994 a 2010 realizado por Alves (2013) demonstrou que a área da educação, nos últimos dez anos, foi a que mais produziu estudos a respeito de *games*, ainda que estes não tenham chegado às escolas por meio dos professores, mas sim pelos estudantes. Além disso, a pesquisadora ressalta que, apesar do número expressivo de pesquisas, a área da educação “apresenta resistência em interagir com as tecnologias digitais e telemáticas, especialmente os *games*” (ALVES, 2013, p. 179).

Algumas pesquisas acerca das mídias digitais têm sido realizadas fora do ambiente escolar e tanto crianças como pais têm sido ouvidos (HOLLOWAY; VALENTINE, 2001, LIVINGSTONE *et al.*, 2015). Ainda assim, a maior parte dos estudos sobre como as crianças jogam em contextos domésticos foi feita principalmente por meio de entrevistas e questionários com crianças e pais. Boa parte delas se interessa mais pelos jogos de computador em si, enfocando as estruturas e regras dos jogos e possibilidades de aprendizagem (GEE, 2003; PRENSKY, 2010).

Pesquisas realizadas em outros contextos, como as casas das crianças, mostram que as formas como as crianças enfrentam os problemas com seus pais se aproximam das formas adultas, indicando pouca evidência da constituição de uma cultura infantil própria nesses espaços. Com isso, a rarefação de trabalhos sobre as culturas infantis desenvolvidos fora do contexto escolar no mundo ocidental aponta uma questão interessante: existiriam especificidades inerentes aos contextos escolares que engendrariam a construção de culturas infantis autônomas? (JAMES;

---

<sup>11</sup> Levantamento realizado nas seguintes fontes: *site* de busca Google, banco de teses e dissertações da Capes e Biblioteca de Periódicos Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os descritores utilizados foram: *infância e cibercultura* e *criança e internet* (PEREIRA, 2013).

JENKS; PROUT, 1998). Ou ainda, será que a falta de pesquisas em outros contextos não tem dificultado aos pesquisadores perceber a construção de culturas autônomas em outros espaços que não a escola?

As pesquisas de Colonna (2012) e Barra (2016), ambas realizadas no continente africano e fora da escola, desafiam as construções hegemônicas ocidentais da história da infância e a norma da infância, colocando “na periferia os fenômenos sociais, culturais e históricos de um sul que representa simbolicamente um saber subordinado e que são excluídos tanto por ser sobre crianças quanto por elas serem africanas” (BARRA, 2016, p. 449). Especialmente em Barra (2016), que se dedica a pesquisar as culturas lúdicas das crianças de São Tomé e Príncipe, veem-se “as oportunidades e/ou a produção das desigualdades no acesso às fontes de configuração contemporânea das culturas da infância” (BARRA, 2016, p. 451):

Na realidade específica das crianças que habitam as ilhas africanas da linha imaginária do equador não há lugar para a homogeneização das culturas da infância, nomeadamente das suas culturas lúdicas, encontrando-se sim, numa afirmação totalmente antagônica, muitos lugares para a diferença, a peculiaridade, a especificidade e a singularidade, tal como foi referido inúmeras vezes neste trabalho, sobretudo na análise dos dados da investigação, mesmo que tais produtos ou comportamentos sejam ditados pelas instâncias e atores “globalizadores” como são a igreja e os professores, por exemplo (BARRA, 2016, p. 453-454).

As características que distinguem a infância são socialmente construídas nas e pelas estruturas sociais nas quais ela se encontra, por meio de um engajamento criativo e transformador por parte das crianças. Assim, as culturas infantis podem ser definidas como “uma forma de ação social, uma maneira de ser criança entre seus pares, um estilo cultural particular, que repercute em lugares e tempos particulares” (JAMES; JENKS; PROUT, 1998, p. 90, tradução nossa)<sup>12</sup>.

A ideia de cultura como forma de ação social localizada contextualmente compreende que a experiência humana é mediada pela interpretação e que a significação é construída pelas relações que os sujeitos sociais estabelecem com o mundo. A cultura, nesse sentido, é compreendida aqui como

---

<sup>12</sup> “A form of social action, a way of being a child among other children, a particular cultural style, resonant with particular times and places”.

um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 2008, p. 66).

Nessa dinâmica, sociedade e cultura estão sempre se reorganizando, e os indivíduos, à medida que agem sobre o mundo e sobre a cultura, interpretam e modificam essa cultura, criando novos símbolos e significados diante de novas circunstâncias criadas nas interações sociais. Assim, “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexividade social global” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 21).

Sociedade e cultura estão sempre se recompondo, não podendo ser vistas como entidades estáticas que pairam sobre os indivíduos, mas sim como “um contexto, algo dentro do qual eles [os acontecimentos sociais] podem ser descritos de forma inteligível” (GEERTZ, 2008, p. 10). Tendo em vista que, concordando com Geertz (2008), entendemos a cultura como uma teia de significados tecida pelos homens e como um sistema de signos interpretáveis, isto é, um contexto, precisaremos saber compreender como as crianças se relacionam com as mídias digitais considerando as especificidades das suas ações e transformações, e não apenas por meio de uma retórica discursiva sobre essa relação.

As culturas infantis têm sido investigadas com mais intensidade com base no brincar, seja compreendendo-o como a cultura infantil em si mesma (JAMES; JENKS; PROUT, 1998), seja definindo-o como o contexto no qual a cultura infantil se manifesta. As pesquisas inspiradas na ideia de que a brincadeira e os jogos são a tradução da cultura da infância centram-se em identificar os tipos de brincadeira/brinquedos/jogos, além das formas como as crianças organizam e desenvolvem suas práticas lúdicas. Por outro lado, as pesquisas que se interessam por outros aspectos das culturas infantis utilizam a brincadeira como o contexto para sua investigação, sem que esta seja o foco do trabalho.

Na pesquisa aqui exposta, o brincar é apresentado na perspectiva proposta por Sarmiento (2003; 2004a), como um dos quatro pilares das culturas da infância. Portanto, torna-se necessário reconhecer os “traços distintivos da infância” pela compreensão de sua gramática própria, que pode ser explicada em três dimensões: a semântica, que aponta para a significação e referenciação próprias que a criança

dá para sua fala; a sintaxe, que se refere à não subordinação dos significados a uma lógica formal, sendo capaz de produzir novas identidades; e, por fim, a morfologia, a qual reflete a multiplicidade de forma e significação que assumem os elementos da cultura da infância (SARMENTO, 2004a).

Não somente a análise de elementos linguísticos é realizada, principalmente porque as crianças são observadas na relação com um objeto extremamente estruturado e produzido em massa para esse público. Para ampliar o olhar, são mobilizados os quatro eixos estruturadores das culturas de infância propostos por Sarmiento (2004a): a interatividade, a fantasia do real, a reiteração e, de maneira especial, a ludicidade.

A interatividade refere-se à forma interativa e partilhada pela qual as crianças participam e aprendem haja vista os diferentes contextos de sua vida cotidiana: a família, a escola, a comunidade, que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social. Essa aprendizagem tem como eixo a interação com seus pares e com os adultos e jovens com os quais convive. Por meio dessa interação, as crianças apropriam-se do mundo que as cerca, recriando-o e reproduzindo-o nas suas ações, tempos, espaços e representações.

A fantasia do real reflete as reconstruções que as crianças fazem do real com base no imaginário, em um processo de reinterpretação das referências culturais que constituem as suas vidas cotidianas. Nesse processo, as crianças reproduzem os modelos dados pela cultura de forma reinterpretativa, assim como criam ações e subversões das ordens e regras do mundo cotidiano, atuando em tempos e espaços próprios do brincar e das relações interativas dessa atividade. A fantasia e o real estão imbricados nas brincadeiras infantis, mas é preciso ter em conta que o mundo do brincar consiste em um distanciamento da realidade que permite a reflexividade e a construção de um mundo próprio, recriado, que, apesar de manter relações com a vida cotidiana, não é a vida cotidiana.

A reiteração indica os modos de interação das crianças que são marcados por práticas ritualizadas, propostas de continuidade e de repetição e também rupturas. Nessas interações, as crianças vão se apropriando de rotinas de ação associadas às diferentes brincadeiras, aos modos de falar das personagens assumidas, às regras de entrada na brincadeira e de uso dos brinquedos, dominando aos poucos os protocolos de brincadeiras, os pactos estabelecidos e os conhecimentos compartilhados pelo grupo. O tempo da criança e do brincar é um “tempo recursivo,

continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2004a, p. 28). Nesse espaçotemporal do brincar, passado, presente e futuro interligam-se nas brincadeiras que se repetem, mas que se recriam a cada vez que se repetem, proporcionando novas possibilidades de brincar e, assim, também novas possibilidades de agir sobre o mundo.

Já a ludicidade é apontada como um traço central das culturas infantis. Mesmo não sendo exclusiva das crianças, pois a atividade de brincar é uma dimensão humana como atividade social significativa, no contexto da infância, ela ocupa um lugar ampliado, sendo contínua, repetitiva e estruturadora de suas atividades individuais ou coletivas. A brincadeira e o brinquedo, com base na natureza interativa da atividade de brincar, são os principais pilares sobre os quais se fundam as culturas da infância.

Compreendendo a ludicidade como traço central das culturas infantis, assim como questão basilar nesta pesquisa, concordamos com James, Jenks e Prout (1998, p. 99) quando afirmam que “a cultura lúdica emerge como a afirmação própria da cultura infantil”, assumindo, na sua complexidade e no seu valor, uma dimensão de construção multidimensional nos seus aspectos estruturantes.

Nesse sentido, compreende-se que o brincar é uma atividade social significativa, não restrita apenas às crianças, mas a toda a dimensão humana, constituindo, para as crianças, uma forma de ação social importante e nuclear para a construção das suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo.

O brincar recobre uma dupla socialização: as crianças adquirem conhecimentos acerca do futuro brincando com a “vida adulta” no presente, ao mesmo tempo que os papéis e as identidades que as crianças se permitem umas com às outras nas suas brincadeiras, podendo falar mais alto acerca das relações de poder e das hierarquias de estatuto que existem entre eles, contam acerca dos processos e relações sociais que ocorrem entre si (FERREIRA, 2004, p. 86).

Assim, a brincadeira é compreendida como um lugar de possibilidade de uma dinâmica social relativamente autônoma e como um espaço no qual as crianças podem superar uma sociabilidade imposta, para exercer uma sociabilidade escolhida, (re)construída em novas bases considerando a lógica social própria do

grupo. Sem conceber que há um mundo infantil separado e independente dos adultos, Brougère (2004, p. 335) compreende que “a brincadeira é um meio de a criança intervir ativamente na cultura popular infantil: ela interpreta seus conteúdos e inspira certos aspectos dessa cultura, num movimento de construção sem fim, no qual ela é, alternativamente, emissora e receptora”.

### 1.3 O BRINCAR E O BRINQUEDO COMO ELEMENTOS DAS CULTURAS DA INFÂNCIA

Historicamente no Ocidente, desde a revolução romântica do século XVII, testemunha-se a construção social de uma ideologia sobre o brincar, a princípio apoiada nos filósofos, que a definiam como atividade fútil e por vezes até danosa. Posteriormente, ancorada na biologia e psicologia do desenvolvimento e ainda fortemente influenciada por uma filosofia que exaltava a naturalidade e a espontaneidade da criança, efetuou-se uma alteração no valor da brincadeira, “que aparece como o comportamento por excelência dessa criança rica em potencialidades interiores” (BROUGÈRE, 1995, p. 91).

Considerado, então, como pertencente à natureza da criança, o brincar é definido genericamente como atividade lúdica, incerta, com forte componente imaginativo, mas ordinária, pois é improdutiva economicamente (CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 2012). Assim, a crença de que “a brincadeira é boa porque a natureza pura, representada pela criança, é boa. Tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a brincadeira” (BROUGÈRE, 1995, p. 91), acaba por contribuir para defini-la como direito universal das crianças, bem como torná-la característica definidora da infância e de suas culturas (CHAMBOREDON; PREVOST, 1986; SARMENTO, 2004a).

Tais construções sociais do que é o brincar recebem diversas abordagens com base nas quais se diferenciam as formas como se concebe a sua relação com a cultura. De acordo com Brougère (2002), há, entretanto, uma psicologização do processo do brincar no pensamento contemporâneo, que o transforma em uma instância da vida do indivíduo independente de outras instâncias do mundo. O brincar, nessas perspectivas individualizantes, é frequentemente compreendido como uma dinâmica interna do sujeito, como ato de expressão livre e como um fim em si mesmo.



Essa psicologização nasceu ao final do século XIX, com a psicologia da criança, que desenvolveu seu método científico balizado pela biologia e inspirada por discursos românticos que justificam cientificamente o valor educativo do brincar, sem negar a espontaneidade, mas ocultando sua dimensão social. Dessa maneira, a brincadeira e o jogo passaram a ter espaço e importância na educação das crianças, constituindo-se como base para diversas concepções pedagógicas (como Fröbel, Claparède e Wallon, só para citar alguns exemplos) (BROUGÈRE, 1998b).

Para Brougère (1995), não é surpreendente que o estudo do comportamento dos animais tenha interferido nos discursos sobre a brincadeira. A obra de Karl Groos *As brincadeiras dos animais*, precursora dessa linha e inscrita na teoria evolucionista, explica que a “brincadeira resultou da seleção natural, como um instinto que, guiando a aprendizagem do jovem, melhora o desempenho do adulto” (BROUGÈRE, 1995, p. 93). Os estudos com animais acabam por reforçar a “natureza enquanto lei biológica da brincadeira” (BROUGÈRE, 1995, p. 94). Groos tem papel fundamental ao elevar a brincadeira à categoria de atividade séria e importante para as crianças, mas nenhuma análise mais rigorosa da relação entre brincadeira e desenvolvimento (tanto de crianças como animais) é capaz de comprovar os benefícios visíveis desse comportamento a longo prazo. Apesar disso, os fundamentos teóricos de Groos têm efeitos e implicações para o paradigma que valoriza o jogo como pedagógico (BROUGÈRE, 1995; 1998b).

As consequências desse paradigma são tanto normativas quanto educativas. A ideia da recapitulação<sup>13</sup> como modelo explicativo, fundamentada na compreensão de que os estágios da brincadeira recapitulavam a história da espécie humana, geraram inúmeros trabalhos que buscavam mostrar que cada fase da história da humanidade corresponde a um estágio vivido na infância (BROUGÈRE, 1998b). Nessa configuração, a concepção de cultura era identificada com a noção de civilização, compreendida como resultado do processo formador do homem com vistas ao processo civilizatório. Assim, as crianças e suas brincadeiras eram associadas aos estágios primitivos da civilização, valendo-se uma equivalência entre os primitivos e as formas de pensamento, raciocínio e ação das crianças. Como

---

<sup>13</sup> A teoria da recapitulação, desenvolvida por Hall (1906), relacionada à revolução darwiniana, apoia-se na continuidade homem animal: “Influenciado pelos diferentes estádios do embrião e sua analogia com os grandes períodos da evolução das espécies, Hall classificou os jogos buscando encontrar neles uma hierarquia que refletisse a lógica da evolução da espécie. Para ele, a chave de toda atividade lúdica está no passado, não no futuro” (JARDIM, 2003, p. 44).

consequência, os estágios de desenvolvimento das crianças eram tidos como universais e hierarquicamente organizados.

Nesse contexto, com o amparo de teorias evolucionistas, era enfatizada a necessidade de se preservar costumes e hábitos tradicionais, por meio de estudos que “acabaram frequentemente por fixar o brincar em formas anacrônicas de brincadeiras, jogos, rimas, lengalengas, que remetendo para ideia de cultura infantil como tradição, lhe dando o tom de folclore e tornando, aos olhos dos adultos, um filão exótico a descobrir” (FERREIRA, 2004, p. 83).

Influenciado por modelos biológicos, Jean Piaget analisou a especificidade do pensamento infantil, articulando as dimensões internas e externas no estudo das estruturas cognitivas. Sua abordagem apontava para formas, padrões, contrastes e relações, na busca de identificação do conjunto de estruturas e regras de interpretação da realidade que permitem aos sujeitos a atribuição de sentido ao mundo. Mesmo sem tomar a brincadeira como objeto em si, mas sim pela possibilidade que ela revela sobre os mecanismos cognitivos das crianças, tem o mérito de trazer para o debate científico a importância da brincadeira nos estudos da psicologia (BROUGÈRE, 1998 b, p. 85).

Assim, a brincadeira era valorizada como uma atividade cognitiva, e as estruturas mentais estariam refletidas nas representações espontâneas durante a brincadeira. Além disso, via-se a brincadeira como atividade com a naturalidade preservada, expressiva ou geradora de habilidades cognitivas gerais e específicas, preservada da influência social e como possibilidade de evocar e manipular signos (por meio do jogo simbólico). Tais ideias têm implicações para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas e estudos que compreendem a brincadeira como contexto de aprendizagem.

A adoção neste trabalho da abordagem do brincar como prática social e cultural que se constrói mediante os encontros entre as crianças, em articulação com o contexto sociocultural em que vivem, implica a necessidade de romper com a ideia da brincadeira natural e espontânea, sob o risco de camuflar “tudo o que não corresponde à visão lúdica e quase etérea desta atividade, dela excluindo a dominação, o sexismo, a desigualdade social” (FERREIRA, 2004, p. 83).

Para tanto, as pesquisas de Brougère (1995; 1998a; 1998b; 2002; 2004) constituíram-se como base para realização deste trabalho. Sua obra focaliza

especialmente no estudo do jogo/da brincadeira, com destaque para o papel do brinquedo (objeto) e a cultura lúdica infantil.

Brougère (1998a) compreende que a brincadeira é um lugar de construção cultural edificado na interação social entre as crianças e na interpretação que estas fazem dos recursos culturais disponíveis. Assim, brincando, as crianças inserem-se num contexto de significações. “Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade” (BROUGÈRE, 1998a, p. 104).

Mas quais são as interpretações possíveis dessa atividade? Nos anos de 1950, Gregory Bateson<sup>14</sup> observou que as lontras no zoológico muitas vezes não brigavam entre si, mas *brincavam* de brigar. Assim, por intermédio da mensagem “isso é brincadeira” (gestos, expressões, movimentos corporais que funcionam como sinais), é possível que essa atividade observada entre os animais, por extensão, poderia ocorrer também entre os indivíduos. Com isso, Bateson enfatiza a importância da compreensão do texto e do contexto das interações. “Essa metacomunicação transmuta o valor de certos atos para fazer deles fingimentos, atos que tem sentido diferente daquele que se poderia perceber em primeiro plano” (BROUGÈRE, 1998a, p. 190).

As análises de Bateson serviram de base para que Goffman (2012) apresentasse o que definiu como a transformação da “ação séria em algo lúdico” (GOFFMAN, 2012, p. 68), já que para ele a brincadeira pode ser tida como uma atividade que, baseada em outra atividade já inscrita num esquema primário, a transforma de maneira a ser vista pelos atores como algo totalmente diferente da atividade que a originou.

Essas transformações foram sintetizadas pelo autor como “algumas regras a seguir e premissas a sustentar” na transformação de atividade séria em atividade lúdica (GOFFMAN, 2012, p. 68): a) a função original da atividade séria não é realizada; b) certos atos são exagerados; c) a sequência de atividade que serve de modelo não é completamente seguida, há paradas e retomadas, além de novas combinações utilizando ordens de outras rotinas; d) as ações estão sujeitas a grandes repetições; e) todos os participantes devem estar na brincadeira por sua

---

<sup>14</sup> Gregory Bateson (1904-1980) tem formação interdisciplinar: ele parte da zoologia, passa à antropologia e acaba por se dedicar a estudos no campo da psicologia e da psiquiatria. Nascido na Inglaterra, Bateson estabeleceu-se nos Estados Unidos, integrando a Escola de Palo Alto (BATESON, 1998).

vontade, assim como recusar um convite ou encerrar a brincadeira; f) são frequentes as mudanças de papel; g) não há relação entre o tempo real da atividade que serve de padrão e a brincadeira; h) pode haver brincadeira solitária, mas no momento em que aparece um parceiro passa a ser coletiva; i) provavelmente há “sinais” que marcam o início e o fim da brincadeira.

Fundamentado nessas considerações, Brougère (1995; 1998b) assegura que o que é específico na brincadeira não está no seu conteúdo, mas sim na forma como é organizada, alterando seu sentido: “A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica” (BROUGÈRE, 1995, p. 100).

Desse modo, a brincadeira é compreendida como a ação que a criança realiza ao concretizar e/ou recriar suas regras, com uso ou não de objetos ao embarcar na ação lúdica. Essa ação só tem valor e significado em um tempo e em um espaço determinados e haja vista a decisão de quem está brincando. Para o autor, a brincadeira não é qualquer manipulação de brinquedos, mas sim uma atividade com características particulares. Assim, sintetiza critérios para dar uma definição sobre a brincadeira: uma atividade de segundo grau constituída de decisões, com regras, incerta quanto ao seu fim, e frívola, pois é limitada nas suas consequências.

A brincadeira como uma atividade de segundo grau diz respeito à utilização de uma metalinguagem entre os participantes quando estes trocam sinais verbais e não verbais veiculando a mensagem: “Isso aqui é um faz de conta”. Essa metalinguagem, em forma de códigos, é o que permite diferenciar, por exemplo, uma briga de uma brincadeira de luta, na qual muitas vezes a diferença só é perceptível para os jogadores.

A noção de decisão refere-se à possibilidade de participar ou não da atividade, assim como de nela permanecer ou não. Dessa forma, para Brougère (1998b), “brincar/jogar é decidir”, o que por vezes implica uma sucessão de decisões também com relação aos outros e ao que eles propõem. Tudo pode ser brincadeira, desde que os jogadores assim o decidam.

Mesmo que pareça contraditório, é por meio das regras que há lugar para a liberdade acontecer na brincadeira, pois a existência das regras é o que permite estabelecer os parâmetros e os limites para a ação de quem brinca. Essa regra, porém, não tem força de lei, mas está ligada a um acordo sobre como fazer, uma

vez que as regras são negociáveis e modificáveis pelas crianças em diferentes situações. A famosa música de Chico Buarque *João e Maria*, por exemplo, segundo o compositor, foi composta quando ele viu uma situação de brincadeira das filhas. A cada nova ação, elas colocavam uma nova regra: “Agora eu era o herói, e o meu cavalo só falava inglês” – representa, poeticamente, isso.

A frivolidade da brincadeira é uma consequência da sua dimensão de atividade de segundo grau, ligada à decisão, a qual é pensada como uma ausência relativa de consequências, uma vez que é acionada pela ação do próprio sujeito, e não pelos outros. Uma consequência da frivolidade é que não sejam definidas *a priori* as finalidades externas da brincadeira, sob o risco de sua descaracterização. E, por fim, tem-se a incerteza do que vai acontecer durante o processo da brincadeira, dos seus resultados e de como ela terminará.

As características desenvolvidas por Brougère sobre o brincar, adotadas como base para esta tese, encontram algumas divergências quanto às especificidades da função e do significado que a brincadeira assume na vida humana, apesar de ser também coincidentes em vários pontos.

Uma característica que tem sido objeto de discussão se refere à interpretação da organização interna da brincadeira, marcada por uma não linearidade relativamente à vida cotidiana. Assim como Goffman (2012), que caracteriza o jogo como atividade de segunda ordem (mas que mantém algumas características da atividade que lhe serve como “modelo”), sem, no entanto, respeitar o tempo ou a sequência da atividade que lhe serve como padrão, Agamben (2012) ao discutir as relações entre rito e jogo afirma que a função do rito é anular o intervalo que separa o passado do presente, de forma a trazer os eventos para a estrutura sincrônica: o jogo, ao contrário, rompe a conexão com passado e presente, transformando tudo em eventos. “Se rito é, então uma máquina para transformar diacronia em sincronia, o jogo é, opostamente, uma máquina para transformar sincronia em diacronia” (AGAMBEN, 2012, p. 90).

Essa não linearidade, se pensada como uma realidade separada, deixando a brincadeira como uma categoria de atividade isolada, sem importância, e não como um modo de ação que se realiza na e pela interação com a vida corrente, muitas vezes impede a compreensão da construção histórica tanto dos objetos da brincadeira (brinquedos ou quaisquer artefatos que as crianças usem para brincar) quanto da brincadeira em si.

Aquilo que o brinquedo conserva do seu modelo sagrado ou econômico, aquilo que sobrevive após o desmembramento ou a miniaturização, nada mais é do que a temporalidade humana que aí estava contida, a sua pura essência histórica. O brinquedo é uma materialização da história contida nos objetos, que ele consegue extrair por meio de uma manipulação particular. Enquanto, na verdade, o valor e o significado do objeto antigo ou do documento é função da sua antiguidade, ou seja, do seu presentificar e tornar possível um passado mais ou menos remoto, o brinquedo, desmembrando e distorcendo o passado ou miniaturizando o presente – jogando, pois, tanto com a *diacronia* quanto com a *sincronia* – presentifica e torna tangível a temporalidade humana em si, o puro resíduo diferencial entre o “uma vez” e o “agora não mais” (AGAMBEM, 2012, p. 90, grifos do original).

Outra questão bastante discutida diz respeito a características apontadas por alguns autores, com base em Huizinga (2012), da improdutividade da brincadeira. O *Dicionário de filosofia* (ABBAGNANO, 2007, p. 677) conceitua jogo como “atividade ou operação que se exerce ou se executa por si mesma, e não por finalidade à qual tende ou pelo resultado que produz”. Por tal caráter, Aristóteles aborda o jogo como ligado à felicidade e à virtude, atividades não necessárias e opostas ao trabalho.

Huizinga (2012) aprofunda essa concepção ao afirmar que o jogo vai além de uma atividade física ou biológica; é uma função significativa e, por isso, implica um elemento não material na sua essência.

A existência do jogo é inegável. É possível negar, se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo. [...]

[...] Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização que nos encontramos (HUIZINGA, 2012, p. 6).

Huizinga (2012) avança nas relações entre o jogo e a cultura, concebendo-o como uma espécie de “forma significativa”. Como função social, por intermédio da ação dos jogadores, acionando a “imaginação” da realidade, estes convertem a atividade do jogo em fator cultural da vida. Para o autor, o fato de o jogo ser uma função da vida dificulta uma definição, sendo possível apenas aproximar-se de suas características. Num esforço de síntese, afirma que o jogo pode ser considerado como

uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2012, p. 16).

Acompanhando as determinações históricas a que se submeteu o conceito de jogo, com a entrada na modernidade, a compreensão sobre seu papel social foi influenciada por pensadores das filosofias metafísicas, entre os quais se destaca o alemão Friedrich Schelling. Desde então, as atividades lúdicas têm respondido a uma perspectiva funcionalista, em oposição ao trabalho, especialmente no campo da pedagogia, mediante, sobretudo, os trabalhos de Friedrich Fröbel (ABBAGNANO, 2007).

Sob esse olhar, o jogo desempenha um papel inato: “Adestrar o homem ou, em geral, o organismo vivo, para as atividades que garantam sua conservação no mundo” (ABBAGNANO, 2007, p. 678). Ao mesmo tempo em que é visto como algo avesso ao trabalho, o jogo também incorpora demandas de formação das crianças: “A brincadeira infantil, não é um passatempo: as disposições futuras do homem, tanto com relação às coisas quanto com relação aos outros homens, forma-se na primeira infância, através do ludismo” (ABBAGNANO, 2007, p. 678).

Essa concepção da brincadeira em oposição ao trabalho tem influenciado fortemente a ideia de que essa atividade, eixo das culturas da infância, pode ser compreendida como não trabalho, não séria, não produtiva. Dessa forma, o trabalho permanece como referência na vida social não apenas em sua dimensão econômica, mas em suas dimensões psicológica, cultural e simbólica, refletindo diretamente sobre o sentido atribuído ao brincar como atividade sem valor e ao trabalho como atividade séria.

Além disso, se a infância perpetua as relações sociais por meio da assimilação dos valores, da experiência coletiva acumulada e dos ideais sociais presentes nas brincadeiras e nos artefatos com que se brinca (AGAMBEM, 2012), caracterizar a brincadeira separada do mundo real e da ação social somente contribui para reforçar uma oposição nas identidades sociais de crianças e adultos, localizando as ações das primeiras fora da esfera da produção, definindo assim o

brincar “como atividade específica da infância e como *ofício de criança*” (CHAMBOREDON; PREVOST, 1986, p. 50, grifo do original). Tais ideias acabam por consolidar a separação das crianças do mundo adulto, colaborando para a exclusão das crianças de uma participação social plena, enquadrando-as em papéis institucionalmente prescritos (SARMENTO, 2000; MARCHI, 2010).

Assim também, a criança e o aluno são vistos como expressões diferentes de um mesmo ser: as crianças brincam nos momentos do recreio, e o aluno cumpre o seu papel no tempo das aulas. Portanto, na escola, o brincar, considerado como lazer, é controlado com o objetivo de potencializar as aprendizagens escolares, transformando a brincadeira como mais uma ferramenta visando à preparação para o mundo do trabalho adulto, delimitando a brincadeira como algo a que as crianças “aderem enquanto esperam para entrar na sociedade” (FERREIRA, 2004, p. 83).

O sociólogo francês Roger Caillois (1990) também contribuiu para a compreensão do conceito de jogo. Inspirado em Johan Huizinga, trabalha com as definições de jogo e suas possibilidades de classificação, avançando para o seu papel social e processo de deturpação na contemporaneidade (denominada pelo autor de “corrupção”), culminando com apontamentos sobre a sociologia dos jogos.

Para Caillois (1990), o jogo caracteriza-se como atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Para ele, o jogo implica, antes de tudo, a mobilização de um conjunto restrito de disposições psicológicas que trabalham na busca da criação de uma atmosfera envolvente de alegria e descontração. Em seu trabalho, o autor propõe uma categorização baseada em quatro impulsos primários: *agon*, ou competição, isto é, a ambição de triunfar graças apenas ao próprio mérito em uma competência regulamentada; *ilinx*, ou a busca de vertigem; *mimicry*, também chamado de simulacro, ou o gosto por uma personalidade alheia; e *alea*, ou sorte, a renúncia da vontade em benefício de uma espera ansiosa e passiva do destino.

Mesmo possuindo traços que as diferenciam, as categorias não são fechadas em si ou excludentes. Cada jogo pode combinar as características de duas ou mais delas, e cada categoria, como cada jogo, está sujeita ao que o autor denomina de “corrupção”, que não acontece pela intensidade do jogo, mas por sua contaminação com a vida ordinária. A confusão do jogo com a realidade de forma extremada que se torna avassaladora e corruptível, ou seja, quando jogo e cotidiano, em sua capacidade de permeabilidade, deixam de se tensionar, faz com que o



desvirtuamento aconteça. Observa-se também que as formas de corrupção apresentadas não estão ligadas a juízos morais construídos socialmente, mas sim por ações que levam o jogador a se desconstituir como tal: a competição a todo e qualquer preço na busca de vitória e poder; o viver não pela consciência e desejos próprios, mas pelos desígnios da superstição; a perda da identidade na projeção do outro e de sua vida (delegação); a busca de uma vida alucinógena, excitante e imagética (CALLOIS, 1990).

Esse breve panorama das concepções e características do brincar mostra a impossibilidade de construir qualquer tentativa de uma definição fechada do que seja brincar. O objetivo aqui foi apresentar uma visão sobre o significado e a dinâmica desse processo nas suas interações com a cultura e, especialmente, com as culturas da infância, porque é importante compreender a diversidade de representações do brincar em diferentes momentos históricos para assim descobrirmos “potencialidades recém presentes no discurso contemporâneo” (BROUGÈRE, 1998b, p. 48), sobretudo em se tratando de um objeto tão controverso como o *videogame*.

Brougère (1995) compreende que há uma dimensão inovadora e criativa na brincadeira infantil, mesmo quando as crianças utilizam conteúdo fornecido pela televisão, pelos brinquedos ou pelos *videogames* para brincar, pois, para se constituir como parte da cultura lúdica, “é preciso que tais conteúdos possam ser integrados nas lógicas da brincadeira, que variam menos que as representações” (BROUGÈRE, 1995, p. 53). Quando brinca, a criança não é apenas um “fantoche” comandado pelo conteúdo das mídias ou do brinquedo, já que para “entrar” no repertório lúdico das crianças esse conteúdo é combinado e transformado, para só então ser utilizado, provocando portanto uma renovação na brincadeira, haja vista essas diversas representações.

Nessa direção, reconhecendo que as crianças constroem suas culturas com base nos referenciais da cultura adulta, os estudos acerca das culturas infantis sustentam que existe relativa autonomia na produção cultural das crianças, que não se configuram independentes, tampouco meramente reprodutoras. Brougère (2004) recorre à noção de reprodução interpretativa proposta por Corsaro (2011) para explicar a dimensão criativa e inovadora da participação das crianças nos seus grupos sociais.

Observando brincadeiras de faz de conta de crianças na educação infantil, Corsaro (2011) percebe que elas se apropriam dos referenciais do mundo adulto para produzir a cultura de pares. Nessa construção, não há somente assimilação da cultura dos adultos, mas, à medida que esta é interpretada pelas crianças, exprime suas marcas na cultura. Para Brougère (2004), isso permite que a interação entre esses grupos de crianças e adultos seja mútua.

Como todos os membros da sociedade, ela está ligada ao processo de reprodução social do qual participa. Ela não recebe passivamente as imagens, as mensagens, as normas e sim as interpreta, ao fazer isso lhes dá um sentido específico, o que faz com que o mesmo contexto produza indivíduos diferentes, que não podem ser então reduzidos ao efeito do contexto, mesmo que sejam produzidos num mesmo contexto. (BROUGÈRE, 2004, p. 249).

Para compreender a especificidade do brincar das crianças com os *videogames*, é necessário também entender o papel que o brinquedo ocupa na cultura lúdica contemporânea, pois essa nova mídia “cria novas experiências lúdicas que transformam a cultura lúdica de um grande número de crianças” (BROUGÈRE, 2004, p. 303).

Toma-se aqui o termo *cultura lúdica* para designar o conjunto de códigos e sentidos que permitem tornar a brincadeira possível, não se limitando a estruturas dos jogos com regras. A cultura lúdica configura-se como uma combinação complexa entre a observação da realidade social, os hábitos de brincar e os suportes materiais disponíveis e, em certa medida, toma para si elementos da cultura das crianças para adicionar ao jogo (BROUGÈRE, 1998a).

Assim, apesar de a brincadeira ser muito controlada pelos adultos, que definem muitas vezes o espaço, o tempo e os objetos da atividade, esses limites e constrangimentos impostos não são de forma nenhuma irreduzíveis, pois são constantemente superados por meio das reinterpretações das crianças, que alteram frequentemente as condições dadas para a realização da brincadeira. Dessa maneira, a cada novo jogo e a cada nova situação lúdica, pode uma novidade ser introduzida pelas próprias crianças.

As crianças constroem a cultura lúdica brincando, ou seja, precisam partilhá-la. Essas crianças inserem-se igualmente em um sistema de significações construído com base nas características culturais do coletivo ao qual elas pertencem

e que lhes permite atribuir sentidos para o seu brincar. A necessidade de compartilhar para brincar – que implica o fato de aprender ou já conhecer a brincadeira – propicia o estabelecimento de trocas sociais, o sentimento de pertencimento e a criação de vínculos afetivos, fundamentais no seu processo de subjetivação (BROUGÈRE, 1998a).

Partindo do conceito de cultura lúdica, intenta-se compreender como os *videogames* têm enriquecido ou modificado essa cultura. Nesse sentido, há que se levar em conta que os *videogames* se constituem como elementos de forte apelo para as crianças, por conta das estratégias globais de propaganda que as alcançam por intermédio da TV, do computador e de toda a gama de dispositivos eletrônicos a que elas têm acesso.

Essa consideração deve-se concretizar haja vista as experiências das crianças com os *videogames*, destacando as mudanças que os brinquedos em geral vêm sofrendo nas últimas décadas. Essas mudanças não estão apenas assentadas nos objetos, mas, principalmente, nas culturas infantis e nas ideias da infância na sociedade.

Para as crianças existe um espaço público no qual elas elaboram uma cultura comum, lugar de apropriação e de circulação de elementos que vem de fontes bem diferentes: do espaço particular e do discurso dos pais, do espaço escolar e da intervenção dos educadores, do espaço comercial e das propostas dos fabricantes, do espaço midiático e dos espetáculos aí mostrados. Nessa rede complexa, crianças produzem sua cultura na relação com o grupo (BROUGÈRE, 2004, p. 330).

O brinquedo também é tradicionalmente considerado como um suporte para as ações lúdicas da criança, trazendo representações acionadas pela memória e pela imaginação. Ele tem uma “dimensão material, cultural e técnica que serve como suporte para a brincadeira acontecer, e é compreendido como estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil” (KISHIMOTO, 1997, p. 21). O brinquedo proporciona à criança uma experiência que lhe permite dar sentido aos elementos da cultura contidos no objeto, pois ela não recebe o brinquedo passivamente; ela o interpreta, o desvenda, pois é necessário compreender sua lógica para brincar.

O brinquedo não é toda a experiência infantil, mas um objeto entre outros, um elemento, e, sem dúvida, não o mais importante, da experiência complexa e multiforme que vivem todas as crianças. [...] Qualquer que seja a sua importância, o brinquedo está inserido numa experiência complexa nunca isolada, acompanhada de discursos diversos, que desembocam em ações heterogêneas (BROUGÈRE, 2004, p. 250).

No caso específico dos *videogames*, destaca-se sua capacidade de unir num mesmo objeto o potencial de jogo e o espetáculo digital, traduzindo em imagens elementos da cultura (BROGÈRE, 2004). Assim, podemos compreender, considerando a dimensão lúdica, o *videogame* como uma prática social e, como tal, cultural.

*Una práctica social*, inmersa en unas condiciones históricas, sociales y materiales determinadas, esto es, una práctica que se da en contextos específicos (Mäyrä, 2008) y por tanto responde a dinámicas globales y locales de la esfera social e íntima de los usuarios. Como práctica es inseparable de los sentidos que le asignan las personas involucradas en ella y dicho proceso se realiza siempre en contextos cotidianos (uno de ellos la escuela) y en relación con los otros que rodean al sujeto (Winocur, 2009). (FAJARDO, 2015, p. 21, grifo do original).

Na tentativa de aproximar as características abordadas por Caillois (1990) do jogo em geral de características dos jogos eletrônicos, podem-se destacar a *interatividade* e a *imersão* como elementos que são mais poderosos nos jogos eletrônicos, já que intencionalmente são planejados na sua criação. Para saber que comandos usar para as ações em um determinado jogo, é necessário descobrir por meio da *interação* o que faz com que as crianças inicialmente tentem “apertar todos os botões” para intuir as regras do ambiente. Após essa exploração inicial, passa-se para a imersão no jogo, que se caracteriza por “uma qualidade de experiência absolutamente privada e livre de riscos, impossível de ser obtida no mundo real” (ASSIS, 2007, p. 20). Ao mesmo tempo que a interação “prepara” para a imersão, se a interação for muito ampla, perde-se a imersão, uma vez que, ao deparar com obstáculos ou novas fases no jogo com que não sabe lidar, o jogador se descola da narrativa, perdendo a imersão.

Algumas táticas utilizadas pelas crianças e jovens nesses momentos podem ser aproximadas da “corrupção” descrita por Caillois (1990), uma vez que há o “descolamento” do jogo e, a partir daí, a busca de artifícios para “burlar” o jogo,

como “morrer na fase para poder voltar”, ou busca de comandos que possam levar a vantagens no jogo, os chamados *cheat codes*<sup>15</sup>.

Partindo para o campo da pesquisa em jogos eletrônicos, depara-se com um debate para a construção do conceito. De um lado, encontram-se os teóricos que defendem uma análise dos jogos eletrônicos com base na *narratologia*, os quais compreendem que os aspectos narrativos dos jogos eletrônicos os definem e abordam os jogos eletrônicos como um novo meio de narrar histórias. Do outro lado, estão os teóricos que defendem um olhar pela *ludologia*, que considera o jogo pelo jogo e por sua importância lúdica.

Jull (2003), representando os ludologistas, criou um conjunto de definições com enfoque bastante pragmático para definir o que é e o que não é jogo eletrônico. O autor realizou uma revisão das teorias em torno do conceito de jogo com base nas definições nos trabalhos de Huizinga, Caillois, Bernard Suits, Avedon e Brian Sutton-Smith, Chris Crawford, David Kelley, Salen e Zimmerman<sup>16</sup>. Buscando localizar as semelhanças nos conceitos de jogo dos autores citados, Jull afirma ter achado mais coisas em comum do que diferenças e, com essa análise, resume as características em seis princípios básicos para a construção de seu conceito de jogo:

- Jogos possuem regras;
- Jogos têm resultados quantificáveis e variáveis;
- Nos jogos, para os diferentes resultados potenciais, são assinalados valores distintos, sendo alguns positivos e outros negativos;
- O jogador investe esforço a fim de influenciar o resultado;
- O jogador está vinculado ao resultado, no sentido de que ele será vencedor e ficará feliz quando obtiver resultados positivos e perdedor e infeliz quando obtiver resultados negativos;
- Por fim, o mesmo jogo pode ser jogado com ou sem consequências para a vida real (JULL, 2003).

---

<sup>15</sup> *Cheat* é uma gíria utilizada por *gamers* para designar códigos e truques especiais durante o jogo. Pelo fato de geralmente resultarem em habilidades que beneficiam o jogador ou exibirem revelações do segredo do jogo, são por vezes considerados como trapaça. Assim, um *cheater*, usuário de *cheats*, pode ser visto como um trapaceiro.

<sup>16</sup> As obras utilizadas pelo autor para essa revisão estão referenciadas no artigo de Jull (2003).

Partindo dessas características, Jull (2003) classifica os jogos como jogos, quase-jogos (*gamelike*) e não jogos (*non-game*). Os que possuem todos os atributos são jogos, e à medida que têm menos atributos os jogos são classificados nas outras duas categorias. O autor também reconhece que as maneiras pelas quais os jogos eletrônicos operacionalizam tais características são diferentes das conceituações tradicionais de jogos.

Mesmo que jogos de computador sejam tão baseados em regras quanto outros jogos, eles modificam o modelo clássico dos jogos; agora o computador detém as regras. Isso acrescenta flexibilidade aos jogos de computador, permitindo regras muito mais complexas. Ele libera o(s) jogador(es) da necessidade de atentar-se às regras e possibilita jogos em que o jogador não conhece as regras desde o início (JULL, 2003, tradução nossa)<sup>17</sup>.

Levando em conta as singulares formas de organização dos jogos eletrônicos, eles não parecem romper com os princípios básicos que definem os demais tipos de jogo. Nesse sentido, os jogos eletrônicos parecem se inscrever na história do jogo, manifestando as condições materiais e técnicas do seu tempo.

Por outro lado, os *narratologistas* afirmam que é a narrativa que deve fundamentar o desenvolvimento e a análise dos jogos eletrônicos. Esses teóricos partem do pressuposto de que é a narrativa que articula e organiza o jogo e determina como as histórias serão contadas.

Para eles, os jogos eletrônicos constituem-se em uma nova forma de contar e experimentar histórias na contemporaneidade, traduzindo-se em uma nova linguagem midiática. Dessa maneira, os jogos eletrônicos aproximam-se de estruturas consideradas narrativas – cinema, quadrinhos etc. – e, como tal, devem ser abordados. O avanço da capacidade do processamento de dados no mundo contemporâneo permitiu, por intermédio da computação, a criação de um objeto capaz de contar histórias envolvendo aspectos narrativos nunca antes vinculados.

As duas concepções apontam para uma aparente dicotomia entre a capacidade representacional e a capacidade simulatória dos jogos eletrônicos. De um lado, a prevalência da narrativa nos jogos pode relegar a dimensão lúdica a um

---

<sup>17</sup> “While computer games are just as rule-based as other games, they modify the classic game model in that it is now the computer that upholds the rules. This adds a lot of flexibility to computer games, allowing for much more complex rules; it frees the player(s) from having to enforce the rules, and it allows for games where the player does not know the rules from the outset”.

papel menor. Por outro lado, sem os elementos tradicionais do jogo como as regras, os objetivos, os prêmios, entre outros, os jogos eletrônicos perderiam todo o seu atrativo.

Apesar de essa discussão estar mais localizada entre os pesquisadores que se dedicam ao estudo dos jogos eletrônicos em si, considero que a dicotomia apresentada também é importante quando pensamos no jogos eletrônicos como um brinquedo, que, muito mais do que um objeto, “é um sistema de significados e práticas, produzidos não só por aqueles que o difundem, como por aqueles que o utilizam, quer se trate de presentear ou de brincar” (BROUGÈRE, 2004, p. 14).

Assim, a importância da análise dos discursos produzidos pelos diversos campos científicos acerca dos jogos eletrônicos e a forma como eles impactam os discursos *sobre* a infância, bem como os discursos *para* a infância – como a literatura, os brinquedos, entre outros –, apesar de muitas vezes contraditórios, contribuem para a compreensão da realidade das experiências das crianças com as mídias digitais.

As análises a respeito da relação das crianças com os *videogames* nesta tese desejam superar a maneira dicotômica como têm sido compreendidas as narrativas contidas (ou não) nos *videogames* e seus elementos tradicionais (como regras, objetivos etc.), pois se entende que essa separação entre a função e a representação é artificial, somente sustentada no campo analítico. As crianças, quando brincam com seus *videogames*, são impactadas tanto pelo modo como jogam quanto pelas histórias contadas (ou não) pelo jogo. Logo, com base em Jenkins (2003) e Brougère (2008), apresento algumas proposições que permitem analisar os jogos eletrônicos de forma mais integrada:

- 1) Nem todos os jogos têm uma narrativa (por exemplo, *tetris*). Portanto, para analisá-los, são necessários outros termos e conceitos além da narrativa;
- 2) Muitos jogos são derivados de filmes, desenhos animados, quadrinhos ou brinquedos. Então, é necessário compreender como os jogos eletrônicos se relacionam com essas narrativas;
- 3) A experiência de jogar não pode ser reduzida à experiência de uma narrativa. A mecânica e as características do jogo são fundamentais para compreender por que e como as crianças jogam;

- 4) Quando os jogos apresentam narrativas de outros meios (por exemplo, *Harry Potter*, *Star Wars*, entre outros), por mais que busquem manter os conteúdos da plataforma original, acabam por gerar uma transformação do conteúdo quando passam de um meio para outro, que pode ser considerada uma interpretação.

Com base nessas proposições que apontam para um movimento cultural maior, percebe-se a necessidade de pesquisar brinquedos, jogos, filmes, literatura e cultura de massa de forma integrada. Todos esses produtos feitos para as crianças são apresentados com uma estratégia de publicidade circular que produz os elementos dessa cultura – as personagens, as histórias e os mundos –, que agora são transpostos de um meio para o outro (BROUGÈRE, 2008).

Uma nova norma se impõe: o brinquedo não é mais um objeto isolado, é acompanhado de uma história, é o centro de diversas aventuras que lhe dão consistência e uma visibilidade que não possuía antes. Mais ainda, ele ganha notoriedade e personalidade, possui um nome próprio e uma biografia. Embora cada vez mais mergulhado no imaginário, ele é mais real do que nunca: vive em outros lugares, no espaço midiático e virtual. [...] O brinquedo nunca foi tão realista, porque nunca foi tão marcado pelo imaginário (BROUGÈRE, 2004, p. 332).

As crianças veem no brinquedo um objeto a ser utilizado na brincadeira, sendo sua imagem interpretada para isso, mas, como objeto, a relação que as crianças estabelecem com os brinquedos se configura como um processo de recriação, de interpretação e deciframento, que possibilita a atribuição de múltiplos significados aos objetos, e esse processo implica conhecer, reconhecer e produzir semelhanças (BROUGÈRE, 2004). Nesse sentido, a brincadeira não é apenas determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo ou por aquilo que os fabricantes e/ou adultos que projetaram/compraram o brinquedo definiram para a brincadeira.



## CAPÍTULO 2

### “NÃO SEI COMO, SÓ SEI QUE VAI SER DIVERTIDO!”<sup>1</sup>: OS CAMINHOS PARA BRINCAR/PESQUISAR COM AS CRIANÇAS DO CA/UFSC

A contextualização dos espaços, assim como a caracterização dos atores que participam desta pesquisa, decorre do fato de que, uma vez na sala de aula, no recreio, na rua, na brinquedoteca ou em qualquer espaço, os indivíduos carregam toda uma experiência social e repertórios que os tornam singulares. O contexto em que acontece a pesquisa “confere uma materialidade própria às relações sociais que nele têm lugar. A sucessão de tempos é também uma sucessão de espaços” (SANTOS, 1988, p. 141), em que as crianças deixam marcas e ficam por eles marcadas.

Neste capítulo é descrito o caminho percorrido na tentativa de tornar concretos os princípios já enunciados neste trabalho, por meio da problemática e dos objetivos já citados. Primeiramente são discutidos alguns aspectos centrais da metodologia utilizada, que segue uma orientação etnográfica, para em seguida apontar os instrumentos utilizados na pesquisa: observação, diário de campo, metodologias visuais (vídeos), entrevistas individuais e em grupo. Na segunda parte, introduzo o campo da pesquisa com uma breve apresentação do CA/UFSC, do LabrinCA e das crianças envolvidas na investigação.

#### 2.1 BRINCAR E PESQUISAR: DESAFIOS DA PROFESSORA PESQUISADORA

A pesquisa aqui apresentada compreende que, adentrando no contexto em que se inserem os sujeitos e buscando apreendê-los na relação com esse contexto, é possível verificar como tais sujeitos se constituem como grupo social naquele espaço e como produzem formas, modos, saberes, competências, significações partilhadas e incorporadas na constituição de suas identidades enquanto crianças. Uma vez que o contexto, ao mesmo tempo em que opera na constituição dos modos de ação e significação dos sujeitos, também é por eles constituído, o objetivo aqui não é entender o que se passa *dentro* das crianças, mas sim *entre* as crianças, pois “o pensamento humano é rematadamente social: social em sua origem, em suas

---

<sup>1</sup> Fala de Eduarda na sua primeira visita à brinquedoteca sobre sua expectativa em relação à inserção dos *videogames* ao acervo (diário de campo, em 27 de fevereiro de 2015).

funções, social em suas formas, social em suas aplicações” (GEERTZ, 2008, p. 149).

Para tanto, o desenho desta pesquisa foi idealizado para ser realizado *com as crianças* haja vista o entendimento de que as brincadeiras contêm ricas informações sobre as habilidades cognitivas, culturais e sociais das crianças. Sem negar que são os adultos que criam e organizam os mundos culturais nos quais as crianças vivem e que controlam a maioria dos processos pelos quais isso acontece, especialmente na escola, buscamos no espaço da brinquedoteca as brechas para observar as crianças no “contexto no qual elas fazem a maior parte de sua escolha cultural, que é o da convivência com seus pares, a chamada ‘cultura infantil’” (HIRSCHFELD, 2016, p. 183).

Além do mergulho nas culturas infantis, há outros pressupostos considerados incontornáveis para aqueles que desejam fazer pesquisa com crianças. James (2010) propõe que um caminho teórico para os estudos da infância é usar a metáfora da composição de um tecido. Os fios verticais compõem as influências estruturais comuns na infância, uma vez que toda e qualquer infância é instalada em torno das estruturas e instituições da sociedade e da cultura a qual ela pertence, como a ordem geracional, o gênero, a classe e o contexto social, econômico, político e cultural que tendem a refletir as semelhanças entre diferentes infâncias. Já os fios horizontais da malha do tecido incluem questões mais microssituadas, como a agência infantil, os direitos das crianças e responsabilidades e as experiências cotidianas de educação, trabalho e parentalidade, que representam a diversidade da vida das crianças. Para o autor, essa abordagem pode fornecer um modelo para reconhecer a importância das questões macro e micro na análise e compreensão da infância, em vez de insistir na primazia de um ou de outro.

Em termos de pesquisas de construção e de análise de políticas sociais e de práticas sociais em relação a crianças e à infância, existem algumas implicações importantes. Em vez de simplesmente focar e explorar as experiências das relações e ações de uma criança ou de um grupo de crianças no micronível e enquadrá-las pensando no que difere seus atos dos atos de outras crianças, tal qual uma abordagem que requer que tabulemos como as experiências da criança são enquadradas num macronível haja vista as atribuições da infância – estratificação social, cultura, gênero, relações geracionais etc. – que as separa do mundo dos adultos, antes exploramos o impacto de suas ações e os seus outros inúmeros fatores que criam a diversidade de suas vidas cotidianas em diferentes contextos sociais, culturais, religiosos, políticos ou econômicos. É importante pensarmos assim para que isso nos faça capaz de focar em

entender que as ações das crianças não são delimitadas, mas também sofrem influências estruturais e de várias ordens. Embora as crianças possam ser descartadas do mundo dos adultos, elas não são, não deveriam nem poderiam ser isoladas do mundo adulto (JAMES, 2010, p. 494, tradução nossa)<sup>2</sup>.

Examinando a complexidade desse tipo de análise, é fácil perceber que, para quem estiver prestes a empreender uma pesquisa com crianças, esses pontos tendem muito mais a levantar perguntas do que a oferecer respostas. Foi exatamente assim que eu me senti quando chegou a hora de entrar no campo, com muitas interrogações e poucas certezas.

Tanto os objetivos como o tema e o referencial teórico adotado neste trabalho encaminham para a utilização de instrumentos da pesquisa etnográfica, pois tais instrumentos têm sido considerados adequados para a construção de interpretações com base na observação de grupos sociais no percurso de suas práticas cotidianas. Assim, ainda que esta pesquisa não esteja desenhada conforme os objetivos e aspectos clássicos dos estudos antropológicos, ela se ancora em uma orientação etnográfica e em aportes teórico-metodológicos dos estudos da criança para conseguir a aproximação e a inteligibilidade dos mundos sociais e culturais das crianças.

Assim, quer-se a aproximação direta com as crianças, a convivência com elas no espaço e tempo da brinquedoteca escolar e em alguns momentos na sala de aula e no recreio, procurando compreender como se constituem as brincadeiras com os *videogames* naquele espaço e como produzem formas, modos, saberes, competências, significações partilhadas entre as crianças e incorporadas na constituição da experiência do brincar. Para realizar essa tarefa, é necessário introduzir-se no contexto em que se inserem as crianças de maneira a apreendê-las na relação com esse contexto, acreditando que este, ao mesmo tempo em que

---

<sup>2</sup> In terms of constructing research and of analyzing social policies and social practices in relation to children and childhood, this has some important implications. Rather than simply focusing on and exploring the experiences, relationships and agency of a child or group of children at a micro level and charting what differentiates these from those of other children, such an approach would require us to chart how that child's experiences are framed at a macro level by the commonalities of childhood – social stratification, culture, gender, generational relations, etc. – that set them aside from adults, before exploring the impact of their agency and of the many other factors that create the diversity of their daily lives in different social, cultural, religious, political or economic contexts. The importance of this lies in the fact that it enables us to focus upon and understand the ways in which children's agency is not only constrained but can also be enabled by structural and other influences and that, although children may be set aside from adults, they are not, should not and cannot be set apart from adults (JAMES, 2010, p. 494).

opera na constituição dos modos de ação e significação, também é por eles constituído.

Na medida em que a participação ativa das crianças na pesquisa vem a ser uma exigência do próprio objeto de investigação, a consideração delas como sujeitos produtores de cultura e a convicção de que têm muito a revelar sobre os modos de ser criança na contemporaneidade já são pressupostos teóricos sem os quais este estudo não existiria.

O reconhecimento das crianças como sujeitos culturais produzidos no interior de uma dada cultura, como também produtores de cultura, é recente e somente possível por conta do desenvolvimento histórico de discursos científicos e práticas sociais que dialeticamente produzem diferentes modos de conceber a infância.

Desse modo, nos estudos contemporâneos sobre infância, principalmente a partir da década de 1990, o indicativo teórico-metodológico de *estudar a infância por meio dela mesma* (PINTO; SARMENTO, 1997) tem se afirmado como um princípio definidor do próprio campo. O reconhecimento de novas formas de desenvolver investigação, que buscam visibilizar a voz e ação das crianças, que em grande medida eram invisíveis nas investigações desenvolvidas ao longo de todo o século XX, tem possibilitado o conhecimento das crianças a *partir delas* e não somente por intermédio dos contextos de socialização delas, nos seus papéis de aluno ou filho, haja vista a justificativa de suas incompetências psicologicamente aferidas, de falta de racionalidade ou maturação.

Christensen e Prout (2002) ajudam-nos a compreender essa questão mediante a identificação de quatro perspectivas acerca da visibilidade da criança na pesquisa: as crianças como objetos; as crianças como sujeitos; as crianças como atores sociais (CHRISTENSEN; ALLISON, 2005); e as crianças como participantes (ALDERSON, 2005).

As duas primeiras perspectivas englobam grande parte da pesquisa social tradicional, caracterizada essencialmente por realçar a dependência e a incompetência das crianças, olhando-as como objetos ou destinatários de processos de socialização pelos quais as novas gerações apenas recebem as normas, os valores, as crenças e as ideias do seu grupo social e aceitando e atualizando a teoria lockeaniana da tábula rasa, na qual a infância é o período da vida em que as crianças são submetidas a um registro direto e aproblemático da norma social. Isso resultou em metodologias de pesquisa que pudessem “proteger” a investigação da

incompetência das crianças, sempre por um olhar paternalista e adultocêntrico, restringindo a pesquisa sobre as crianças à simples revelação dos processos de reprodução social (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005).

Já as duas últimas perspectivas destacam novas formas de entendimento das crianças e da sua posição no âmbito da pesquisa em ciências sociais, que as considera como atores sociais, com voz e ação, tornando-as parceiras da investigação, pois ajudam o pesquisador a melhor compreendê-las, em alguns casos participando diretamente das decisões e análises empreendidas na pesquisa. Desse modo, as crianças não somente são esclarecidas sobre a pesquisa e levadas em conta no decorrer de todo o processo, como participam ativamente desde as primeiras atividades, como o desenho da pesquisa, na coleta dos dados e até na análises.

Neste trabalho a participação das crianças foi considerada de acordo com o grau de implicação e comprometimento das crianças. Assim, com base em Soares (2006), conseguimos localizar e compreender o grau de participação das crianças nesta pesquisa. A autora, fundamentando-se na teorização feita por Hart (1992) e Shier (2001), identificou três patamares de participação das crianças na investigação:

- O patamar da mobilização, identifica um processo iniciado pelo adulto, em que a criança é convidada a participar, sendo encarada como parceira, com possibilidade de escolhas relativamente aos *timings*, à organização do processo e ainda com uma possibilidade, ainda que reduzida, de escolha dos temas que atravessam a investigação em causa;
- O patamar da parceria, identifica um processo em que implicação da criança na investigação se faz desde logo no *design* da investigação, processo desenvolvido entre crianças e adultos, sendo a tomada de decisão relativamente a todos os outros aspectos que caracterizam o processo em causa definidos em conjunto;
- O patamar do protagonismo, identifica um processo dependente em exclusivo da acção da criança, quer seja na definição dos objectivos e *design* da mesma, no *timing* e recursos, encarando-se o adulto como consultor disponível e presente (SOARES, 2006, p. 35-36).

Assim, nesta investigação, as crianças foram participantes da pesquisa no *patamar da mobilização*, ainda que em algumas situações elas tenham intervindo com algum grau de autoria. Esse espaço de participação foi sendo construído por meio da reflexão sobre as possibilidades que foram se apresentando com cada grupo de crianças, pela combinação de alguns fatores tais como a discussão do

consentimento livre e esclarecido, os limites da minha presença e participação nas suas brincadeiras, nas formas e tempos que responderiam às entrevistas, bem como os sentidos, os valores e os interesses das crianças. Considerei, no entanto, que mais importante do que avaliar os níveis de participação das crianças na pesquisa era esclarecer que elas foram vistas como as principais referências para a definição dos caminhos da pesquisa. Foram a escuta e o olhar atento às crianças associados a um exercício constante de alteridade que permitiram a construção dos processos de pesquisa e mais inteligibilidade de seus mundos sociais.

Em fevereiro de 2015 dei início à primeira parte desse mergulho no universo do brincar das crianças do CA/UFSC no LabrinCA, que se estendeu até julho do mesmo ano. Durante os meses de fevereiro e março acompanhei por meio da observação todas as turmas dos Anos Iniciais na brinquedoteca, portanto estava na escola todas as tardes e duas manhãs por semana. Todas as turmas foram acompanhadas nos dias em que frequentaram a brinquedoteca. Em um diário de campo foram registradas as primeiras impressões quanto à utilização do espaço e às atividades desenvolvidas pelas crianças, professores e bolsistas. Também foram realizados alguns registros filmicos e fotográficos.

Na entrada no campo, ao contrário do que acontece com a maioria dos pesquisadores, não houve estranhamento pela minha presença no LabrinCA, afinal, como professora da escola há mais de dez anos e tendo exercido ali a função de coordenadora por dois anos, praticamente todas as crianças me conheciam, com exceção das crianças do 1.º ano, que estavam iniciando na escola. A novidade estava apenas na minha presença constante na brinquedoteca, o que foi esclarecido para todas as turmas pela explicação de minha posição de pesquisadora naquele espaço.

Essa “intimidade” com o campo, que é facilitador, por um lado, por outro apresenta muitos desafios, visto que o meu papel de professora/coordenadora naquele espaço era bastante forte para as crianças e que, por mais que me esforçasse para me colocar em outro “lugar”, com frequência as crianças me chamavam para mediar conflitos, para ajudar com o uso do equipamento. Já nos primeiros dias ficou claro que reduzir minha autoridade de adulto nesse espaço seria um grande desafio.

De partida, foi fundamental reconhecer que os contextos institucionais, com as normas culturais e sociais que regulam as relações sociais neles, são

constitutivos dos processos que produzem as vozes das crianças, conferindo a elas caráter situado e variável. Além disso, embora soubesse ser muito importante para a pesquisa buscar minimizar a minha autoridade de adulto em relação às crianças, ficou cada vez mais evidente que eu não me tornaria “nativa” nas suas brincadeiras, não apenas por causa da diferença de tamanho físico, mas também por conta do *status* da minha identidade como adulta e professora daquela instituição. Fosse como fosse, assumi que as decisões quanto ao grau e à natureza da minha participação nas atividades das crianças no LabrinCA deveriam vir de uma postura teoricamente conduzida, relacionada com os tipos de entendimentos que pretendia criar pensando na minha pesquisa.

Várias tentativas têm sido feitas para reduzir a autoridade dos adultos em ambientes de pesquisa envolvendo a observação participante na chamada tradição da cultura de pares. Mandell (1988), por exemplo, trabalha com o papel de “adulto menos importante”, pelo qual o pesquisador minimiza suas características adultas (tanto físicas como sociais) e a autoridade, de modo a se integrar mais facilmente nas atividades das crianças. Corsaro (2011) adota uma estratégia de entrada nos espaços de brincar das crianças mais “reativa” e constrói, mediante essa postura, o “papel do adulto atípico”.

Tais estratégias trazem contribuições para o campo dos estudos da criança, mas parecem simplesmente desejar afastar a complexidade das diferenças e semelhanças entre crianças e adultos como eles são atualmente constituídos. Nessa perspectiva, a questão do poder limita-se a uma questão de posição social e parte do pressuposto de que as crianças são as menos poderosas nos contextos institucionais de sua vida cotidiana (CHRISTENSEN, 2004).

Meu desejo nunca foi assumir o *status* de uma “criança”, que as crianças perceberiam como falso. Assim, procurei me movimentar pelo campo equilibrando meu papel já reconhecido de adulta e professora e, ao mesmo tempo, tentando evitar as ideias, práticas preconcebidas associadas a esse papel específico de professora. Esse novo *status* como “outro” foi constantemente negociado e renegociado com as crianças e até com as outras professoras (que são minhas colegas de trabalho) durante todo o período no campo.

Na interação com as crianças procurei seguir as “regras” estabelecidas para adultos tanto na escola como na brinquedoteca, como, por exemplo, na definição dos momentos em que poderia estar em sala com as crianças e no limite das minhas

intervenções. Em outras situações, minha participação nas brincadeiras das crianças com os *videogames* ou no recreio estava condicionada às “regras” e práticas definidas pelas crianças, como se eu poderia jogar com elas ou só assistir a elas, o que eu poderia filmar, entre outras. Frequentemente me contive para não adotar papéis adultos tradicionais em contextos escolares, aos quais estou bastante acostumada, como estabelecer as regras de uma brincadeira e resolver conflitos entre as crianças, apesar de ser muito solicitada a tal.

Nesse sentido, fui desenvolvendo uma abordagem apoiada por Mayall (2005), segundo a qual os adultos que fazem pesquisa com crianças devem se apresentar como um tipo incomum de adulto, que está seriamente interessado em entender o mundo social pela perspectiva das crianças. Assim, não me despi do meu papel social de pesquisador, de adulto ou mesmo de professora, mas sim me coloquei como pesquisadora que, apesar de conhecer a escola, as crianças e os *videogames*, desejava perceber como as crianças de hoje brincam com os *videogames* e, com base em seus entendimentos únicos, construir com elas conhecimentos sobre a infância contemporânea.

Nesse processo, tinha claro que os movimentos de poder entre os diferentes atores sociais e com diferentes posições sociais são produzidos e negociados nas interações sociais das crianças com o adulto, delas com as outras crianças e do adulto com as crianças e também com outros adultos nas configurações locais da pesquisa (CHRISTENSEN, 2004).

Muitas vezes, meus “deslizes” do papel de pesquisadora para o de professora só foram notados no momento em que fazia revisão das notas de campo ou quando assistia aos vídeos com o objetivo de fazer a primeira categorização<sup>3</sup>. Em muitas situações, as solicitações das crianças para que eu interviesse nos conflitos também me mostraram que, mesmo tentando marcar meu papel como pesquisadora, observando-as, também estava sendo observada.

Portanto, o princípio da reflexividade (SANTOS, 1989; CHRISTENSEN; PROUT, 2002) foi fundamental em todo o percurso desta pesquisa. Segundo os autores, a reflexividade metodológica permite que o pesquisador mantenha um movimento de diálogo interno que o coloca em reflexão constante no tocante a suas experiências no campo.

---

<sup>3</sup> O processo de categorização e análise dos vídeos será detalhado ainda neste capítulo.



A ciência torna-se reflexiva sempre que a relação “normal” sujeito-objeto é suspensa e, em seu lugar, o sujeito epistêmico analisa a relação consigo próprio, enquanto sujeito empírico, com os instrumentos científicos de que se serve, com a comunidade científica em que se integra e, em última instância, com a sociedade nacional de que é membro (SANTOS, 1989, p. 87).

Desse modo, todo o processo, o trabalho de pesquisa é sempre uma construção que implica o pesquisador, uma vez que a realidade não é possível de ser traduzida de forma imediata nem linear; há sempre elementos que se destacam para o pesquisador, e outros que muitas vezes desaparecem. “A reflexividade metodológica é então esse momento em que se interroga o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador” (SARMENTO, 2011).

Assim, a adoção da reflexividade metodológica contribuiu para a vigilância sobre meu papel no campo de pesquisa e permitiu um questionamento constante dos significados ideológicos e culturais dominantes. Além disso e mais importante, auxiliou a não reificar interpretações particulares que muitas vezes são tidas como certas quando se examina a vida das crianças.

### **2.1.1 Como brincar? Os instrumentos e o processo de construção das categorias de análise**

Perseguindo o objetivo desta tese e buscando aproximar-me das brincadeiras das crianças na brinquedoteca do CA/UFSC, foram selecionados alguns instrumentos consagrados na pesquisa etnográfica que avaliei como úteis e adequados para a pesquisa.

Tal como tem sido assinalado no presente estudo, as culturas infantis nas quais as crianças estão imersas não são independentes das culturas adultas, dos seus elementos ou dos meios de informação e comunicação globais, mas nem por isso se estruturam apenas por meio de simples apropriação ou imitação do mundo adulto. As culturas infantis são construídas por apropriações criativas que contribuem tanto para a expansão da cultura de pares quanto para a reprodução da cultura adulta (CORSARO, 2002).

Assim, com base nas observações empíricas iniciais e na produção teórica, organizei o enfoque desta pesquisa para as interações das crianças entre si, sem

negar, porém, sua condição geracional ou suas relações com os adultos nem com a cultura escolar, buscando captar como (re)interpretam, negociam, se acomodam, reproduzem, assimilam e transgridem suas culturas.

A definição das estratégias e dos usos dos instrumentos passíveis de serem utilizados na pesquisa foi também se dando no decorrer da imersão nas brincadeiras das crianças no LabrinCA. Apostei na aproximação com as crianças das duas turmas selecionadas, de forma que elas fossem autorizando e indicando as estratégias e os instrumentos a serem adotados a cada momento. Portanto, tais estratégias e ferramentas se definiram da seguinte forma:

a) Observação e registro em diário de campo:

A observação e o registro configuram-se, em estudos etnográficos, como os principais recursos de acompanhamento e compreensão da realidade. Nos estudos como este, que objetivam “capturar” a cultura de um grupo, a observação é uma ferramenta muito valiosa, na medida em que o pesquisador percebe aos poucos os elementos do cotidiano da cultura do grupo pesquisado. O registro dessas observações, além de descrever os processos que caracterizam esses grupos, auxilia a percepção das regularidades dos elementos constitutivos da cultura.

Esses registros de observação acompanharam todo o trabalho de campo tanto na brinquedoteca como quando acompanhei as crianças na sala de aula ou no recreio. Especialmente, quando não estávamos no LabrinCA, essas anotações chamavam a atenção das crianças, e várias vezes elas me questionavam sobre o que estava escrevendo e por que eu escrevia tanto no caderno. Todas as vezes a explicação era mais ou menos a mesma: o caderno ajudava-me na pesquisa, pois, como eu estava observando-as para aprender mais sobre como elas brincam, eu anotava coisas que achava importante para que não fossem esquecidas. Com essa explicação, em alguns momentos, as crianças solicitavam que eu anotasse alguma informação que elas achavam relevante.

No recreio a maior parte da turma se concentrou na área do parquinho, alguns meninos jogam bola e Sabrina e Fernando continuam a brincadeira de cavalinho que faziam na brinquedoteca. Marcela e Nádia se aproximam de mim e Marcela pergunta se eu lembro do nome dela, respondo positivamente dizendo seu nome, ela sorri e diz:

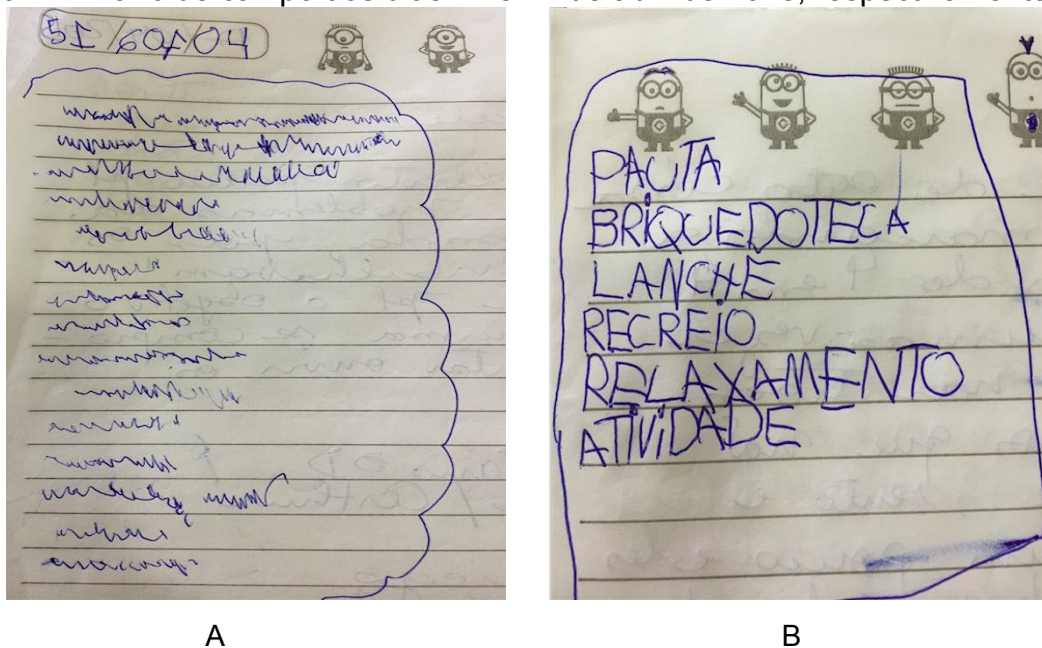
– Vou dizer o nome de todas as pessoas da minha família para ver se você vai lembrar... [e começa a falar um por um].

Quando ela termina, digo que é possível que eu não vá lembrar todos e ela então diz:

– Anota aí no seu caderno o nome da minha vó, pois não quero que você esqueça dela, porque ela brinca muito comigo lá em casa (diário de campo, 8/4/2015).

Em outras situações, sobretudo quando estávamos na sala de aula, as crianças perguntavam-me se eu tinha anotado a pauta<sup>4</sup>, e, quando eu respondia negativamente, algumas se ofereciam para copiar para mim no meu caderno (figura 1). Essas “intervenções” no diário de campo expuseram um dos desafios desta pesquisa, que intenta analisar as culturas infantis e as formas de socialização das crianças mediante procedimentos metodológicos que, mesmo sendo definidos e utilizados por adultos, buscaram por meio das vozes das crianças o material empírico necessário às suas análises. Afinal, se eu queria aprender mais sobre elas e anotava o que não devia ser esquecido, ninguém melhor que elas saberiam dizer o que era importante a ser registrado. Como indica Sirota (2001), trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições (escola, Estado e família), ou os pesquisadores, inventam para ela.

**Figura 1** – Diário de campo dos dias 17 e 22 de abril de 2015, respectivamente



A

B

Fonte: acervo da autora

<sup>4</sup> A pauta é uma prática que as professoras do CA/UFSC utilizam diariamente no início da aula. Nela registram todas as atividades planejadas para o dia. Em geral, as crianças copiam a pauta nos seus cadernos.

Ao longo de todo o processo da pesquisa, também mantive inúmeras conversas informais com as crianças durante os momentos em que brincavam com os *videogames*. Essa atitude foi importante tanto para a construção de uma vinculação mais estreita com as crianças quanto para o processo interpretativo, uma vez que se constitui como um meio de ouvir as crianças sobre os significados de suas ações.

De fato, o registro diário da observação foi uma importante ferramenta da pesquisa de campo do início ao final do processo. A maior parte dos registros foi feita no ato da observação, de maneira mais detalhada, quando isso era possível e, algumas vezes, quando eu estava muito envolvida na situação observada, no fim da sessão. Além disso, ao término de cada dia no campo, procurava registrar algumas impressões e reflexões sobre as próprias observações.

b) Entrevistas individuais com as crianças:

As entrevistas com as crianças foram pensadas como mais uma possibilidade para conhecê-las e aprofundar e/ou esclarecer alguns aspectos que se destacaram no período de observação. Assim, as entrevistas foram movidas pelo interesse pela vida das crianças, principalmente buscando perceber como elas mesmas falavam de e significavam suas experiências com os *videogames* dentro e fora da escola.

Durante o período no campo, realizei uma entrevista dividida em duas partes, com questões abertas e de múltipla escolha, mas que sempre contavam com uma alternativa aberta, caso as alternativas não contemplassem a resposta das crianças. Na primeira parte, as crianças responderam sobre os equipamentos para jogar que possuem em casa e seus usos. Na segunda, elas falaram acerca da experiência de jogar *videogame* na brinquedoteca.

Negocieei com a professora de cada turma a possibilidade de retirar as crianças da aula individualmente para a realização das entrevistas e as melhores ocasiões para isso. Com isso definido, conversamos com as crianças que se mostraram animadas em “fugir” da sala de aula por algum tempo e, em duas semanas do mês de junho (2015), aconteceram as entrevistas com as duas turmas.

As entrevistas foram individuais, e as respostas, registradas em um formulário *online* (apêndice A) pela pesquisadora. Acompanhando as perguntas na tela do computador (crianças e pesquisadora), íamos conversando e preenchendo o formulário. As respostas das questões abertas eram lidas para as crianças que não sabiam ler, a fim de garantir que o que elas tinham respondido estava registrado da

forma correta. As crianças que já sabiam ler acompanhavam a digitação das respostas e intervinham se achavam que não era bem isso que queriam dizer.

As análises das entrevistas foram conjugadas com as observações no campo e com os outros instrumentos utilizados nesta pesquisa. Todas as respostas, por estarem situadas nesse registro de dados mais amplo, por mais simples que possam parecer, permitiram apreender mais sobre o que as crianças dizem, além de conhecê-las melhor.

c) Registros em vídeo:

O uso das metodologias visuais nos trabalhos científicos surgiu na esteira da crítica ao paradigma positivista no interior das ciências sociais. A incorporação dessas metodologias pelo repertório da sociologia foi marcada pela orientação interpretativista do cotidiano e da pesquisa voltada para as práticas sociais concretas. Apesar dos avanços percebidos quanto ao uso de imagens na pesquisa, o que se vê, muitas vezes, é seu uso como auxiliar do discurso (escrito ou falado), negligenciando o uso das imagens como estratégia de investigação, compreendendo-as como estruturante da construção do conhecimento (SARMENTO, 2014).

No campo dos estudos da criança, dada a compreensão da infância como construção social inserida em contextos históricos e culturais específicos, tem-se determinado a necessidade de reinvenção dos métodos e técnicas de pesquisa como forma de explorar com mais proximidade as realidades do mundo infantil, as formas de vida das crianças, as especificidades de sua cultura e a sua identidade cultural, resultando na escuta de suas vozes mais legitimamente. Nesse sentido, o uso das metodologias visuais tem sido cada vez mais explorado.

A imagem tem sido utilizada pelas ciências sociais especialmente de duas formas demarcadas por horizontes epistemológicos distintos. Em primeiro lugar, a imagem tem sido apropriada como instrumento de pesquisa disponibilizando, para tanto, os dados analíticos. Em segundo lugar, ela tem sido tomada enquanto objeto de estudo que abarca múltiplos fenômenos: os processos de comunicação não verbal, a produção e o consumo de artefatos materiais, de bens visuais e audiovisuais, entre outros.

Neste trabalho, utilizamos a imagem enquanto recurso de pesquisa e representação, como se fosse um diário de campo audiovisual, compreendendo que por meio desse registro são aproximados os retratos das realidades em estudo, sem

esquecer a necessária atitude reflexiva do pesquisador, na medida em que se tem a consciência de que as imagens captadas constituem um discurso de sua autoria.

Durante todo o período de observação no LabrinCA, a câmera de vídeo foi um elemento constante, inicialmente na minha mão, outras vezes num tripé, captando as crianças enquanto jogavam, e em alguns momentos também na mão das crianças. A princípio, quando a câmera estava na minha mão, com frequência as crianças paravam o que estavam fazendo para “representarem” para a câmera, mas com o passar do tempo elas passaram a prestar menos atenção ao equipamento. Já quando a câmera estava no tripé, na maioria das vezes a “olhar” para elas jogando, elas praticamente a ignoravam, no máximo perguntavam se estava gravando (sem parar de jogar).

Em alguns momentos em que estava com a câmera na mão, as crianças solicitavam que eu filmasse suas brincadeiras e, juntamente com a curiosidade que elas apresentavam frequentemente para ver as imagens captadas, levaram-me a introduzir uma nova dinâmica acerca do uso das filmagens durante a pesquisa: o “canto do estúdio de TV” e as entrevistas coletivas com auxílio de vídeo.

Nesse “novo canto” – o estúdio de TV –, foram disponibilizados a filmadora, o tripé, a carcaça de TV, microfones de brinquedo, o *joystick* e o teclado de computador (todos os objetos do acervo da brinquedoteca). A ideia era que as crianças que desejassem poderiam fazer filmagens organizadas por elas com base na temática da pesquisa: *videogames*. Para tanto, poderiam utilizar os elementos disponibilizados e também buscar outros do acervo da brinquedoteca. Essa organização foi realizada durante duas semanas. Cada uma das turmas teve a possibilidade de brincar nesse canto por duas vezes, e a apresentação da proposta do “novo canto” foi explicada para as turmas na roda dos combinados<sup>5</sup>.

Essa dinâmica forneceu ótimos elementos para a temática da tese e possibilitou a observação das crianças falando sobre *videogames* em vez de estarem jogando. Os vídeos dos programas feitos pelas crianças, assim como todo o material audiovisual filmado na brinquedoteca, foram também utilizados numa última etapa do trabalho de campo, a ser descrita no tópico a seguir.

---

<sup>5</sup> A roda do combinados faz parte da rotina de recepção das crianças na brinquedoteca e é explicitada ainda neste capítulo.

d) Entrevistas em grupo com o auxílio de vídeos:

Uma pesquisa norteada por um objetivo claro, mas sem categorias definidas *a priori*, necessita ser construída pelo desenvolvimento de um processo reflexivo e permanente sobre os dados. Essa reflexão e a análise preliminar dos dados foram sendo construídos tanto no decorrer do processo – o que permitiu avaliar, planejar e perceber as pistas que o campo indicava para a manutenção ou a criação de novos rumos para pesquisa – como foram intensificadas ao término da pesquisa, com o fim de construir as categorias de análise e estruturar o texto da tese.

Um dos novos rumos que os dados do campo me apontaram foi o desejo que as crianças tinham de ver o material dos vídeos gravados com elas no LabrinCA. Assim, como meio de encerrar o período de permanência no campo, realizei a última etapa da coleta de dados com entrevistas coletivas com o auxílio de vídeos. A opção por entrevistar as crianças em grupo e utilizar os vídeos como um “estímulo” para as conversas revelou-se bastante profícuo, visto que em grupo a conversa não era só comigo, mas também com seus pares, e os vídeos que tanto elas queriam ver se revelaram um mote para as conversas entre elas.

O objetivo dessas entrevistas, além da dimensão ética de mostrar às crianças o material filmado, inseriu-se na perspectiva de realizar a triangulação dos dados, uma vez que se abria a possibilidade de confrontar minhas reflexões acerca do material coletado com as visões das crianças, que surgiram por intermédio dessas novas questões e interpretações, em suas falas durante as entrevistas. Incluir as interpretações e significações das crianças sobre suas ações forneceu-me elementos fundamentais para o refinamento da análise e para a maior compreensão das lógicas próprias das crianças, contribuindo para a construção de um conhecimento mais situado sobre as práticas sociais e culturais das crianças.

Essas entrevistas demandaram bom período de organização, visto que minha intenção era editá-las haja vista algumas categorias que se destacaram nas reflexões desenvolvidas ainda no período de campo: das leituras e observações do diário de campo, das leituras e organização dos dados das entrevistas individuais e da visualização dos vídeos na busca por temas recorrentes. Essa organização foi orientada por duas considerações: 1) ter relação com o problema e com as questões da pesquisa; 2) aparecer como uma recorrência considerável nos dados. Dessas recorrências, fui buscando explicações generalizantes (ainda que naquele momento provisórias) que se agrupassem, que se aproximassem pela identificação de sentido.

Assim, unindo os dados das duas turmas e buscando responder aos aspectos determinantes na construção das culturas das crianças ao brincar com os *videogames*, elegi, de início, seis temas centrais: 1) brinquedoteca e escola; 2) ensinar e aprender; 3) violência; 4) gênero; 5) corpo; 6) vício. Esses temas orientaram a produção de pequenos vídeos<sup>6</sup>, que foram editados a partir das imagens captadas nas sessões de observação na brinquedoteca. Alguns vídeos receberam trilha sonora, e outros valorizam as falas e conversas das crianças presentes nos originais. No quadro 3 segue a descrição sumária dos vídeos editados e suas respectivas categorias.

**Quadro 3 – Descrição dos vídeos editados (Continua)**

Temas	Descrição	Quem filmou	Tempo
<b>Brinquedoteca e escola</b>	Programa de entrevista. Uma menina entrevista suas amigas sobre o que gostam na escola e na brinquedoteca. Há questões também sobre brincadeiras preferidas em casa.	Crianças	5min29s
	Programa de entrevistas. Duas meninas andam pela brinquedoteca entrevistando os colegas sobre o que mais gostam de brincar. Também entrevistam a professora.	Crianças	2min55s
<b>Ensinar e aprender</b>	Um menino fala para a câmera sobre o jogo que mais gosta e explica os desafios do jogo. Um colega que estava ao lado também fala dos jogos de que gosta e o que aprende com eles.	Crianças	1min7s
	Vários excertos editados das crianças jogando <i>Minecraft</i> . Destaque para as conversas em que elas explicam o jogo umas para as outras e o que devem fazer para superar os desafios propostos no jogo. Ao final da edição há trilha musical com cenas das crianças jogando e falando.	Pesquisadora	3min30s
<b>Violência</b>	Edição com trilha musical das brincadeiras de um grupo de meninos imitando uma missão no jogo <i>GTA</i> . Há alguns momentos das falas dos meninos explicando a “missão”.	Pesquisadora	2min28s
	Edição com trilha musical das meninas brincando de atirar usando peças de Lego e até bonecas como armas.	Pesquisadora	38min

<sup>6</sup> Os vídeos foram editados por Fernanda Ozório e Juliano Pfitzenreuter Nunes, que trabalham com produção audiovisual e foram supervisionados pela pesquisadora.



**Quadro 3** – Descrição dos vídeos editados (Conclusão)

Temas	Descrição	Quem filmou	Tempo
<b>Gênero</b>	Vários trechos editados de meninos e meninas jogando <i>Just Dance</i> .	Pesquisadora	1min4s
	Programa de entrevistas. Dois meninos entrevistam um menino e uma menina sobre suas preferências sobre <i>videogames</i> .	Crianças	1min59s
<b>Corpo</b>	Edição com imagens aceleradas e trilha musical com destaque para as expressões faciais e movimentação das crianças enquanto jogam.	Pesquisadora	59s
	Vários trechos editados da movimentação de quatro meninos jogando <i>Fifa</i> , com destaque para os gritos de gol e reações às frustrações no jogo, intercalados com outras crianças jogando outros jogos sentados nos pufes.	Pesquisadora	1min27s
<b>Vício</b>	Programa de entrevista. Um menino entrevista primeiramente um colega e depois entrevista duas meninas, que falam sobre o vício do seu irmão em <i>videogames</i> (situação fictícia).	Pesquisadora	3min4s

Fonte: elaborado pela autora

As sessões de entrevista, que ocorreram no mês de julho, foram acordadas com as professoras das turmas tendo em vista a disponibilidade delas de liberar as crianças para essa atividade. Portanto, os grupos não puderam ser organizados pela afinidade das crianças ou por escolha delas, como era meu desejo inicial<sup>7</sup>. Uma sala da escola foi organizada para as exposições, onde montei um projetor Datashow para que as crianças tivessem boa visualização dos filmes. Planejei que cada entrevista em grupo deveria ter uma hora de duração no máximo, uma vez que tinha mais ou menos 23 minutos de filmagem para exibir e contava com o tempo em que conversaríamos sobre suas impressões. A preocupação é que as sessões não se tornassem maçantes ou cansativas para as crianças, uma vez que elas estavam bastante animadas para ver os vídeos. Todas as entrevistas foram gravadas e acabaram por ter duração média de 45 minutos.

Os vídeos foram apresentados para as crianças em seis blocos (divididos nas categorias listadas anteriormente). Ao final de cada bloco, eram feitas algumas perguntas relacionadas às falas e imagens apresentadas nos vídeos com a intenção de perceber a opinião das crianças acerca do que viam seus colegas falarem ou fazerem. Em geral, procurava fazer poucas intervenções, deixando que a conversa

<sup>7</sup> Os grupos foram organizados da seguinte forma: 1.º ano) três grupos de cinco crianças e um de quatro; 3.º ano) quatro grupos de seis crianças.

fluísse entre elas, mas algumas vezes, revendo os vídeos e algumas anotações, penso que poderia ter feito menos comentários.

A presença da câmera num tripé voltado para as crianças, informada para elas no início de cada sessão, não parece ter tido grande impacto nas crianças. Muitas vezes elas perguntavam se estava filmando mesmo, e algumas vinham até perto da câmera para “representar” para o equipamento. Mesmo assim, considero que foi um recurso bastante rico.

Assistir aos vídeos dessas entrevistas foi uma experiência muito valiosa, que uma captação de áudio não conseguiria proporcionar. A câmera registrou as expressões faciais e corporais das crianças ao assistirem os vídeos produzidos, assim como suas reações às falas dos colegas e as minhas, e essas expressões que a imagem visual proporciona contêm mais informações que um simples áudio.

Observar as ações das crianças de vários ângulos e de diferentes maneiras possibilitou a realização de uma descrição mais completa da parte do mundo social das crianças aqui investigado. A triangulação dos dados permitiu a depuração do processo interpretativo, na medida em que foram contrastadas várias formas de registro, como o fílmico, as anotações do diário de campo, as conversas informais e as entrevistas com as crianças. Ver, rever, transcrever os vídeos foram procedimentos fundamentais para a descoberta de padrões existentes nos dados, proporcionando a definição das categorias de análise, assim como da construção das fundamentações teóricas para as descobertas.

Os diferentes instrumentos de construção de dados exigiram tratamento e organização muito particulares. Os registros do diário de campo tiveram o papel muito relevante de instigar minha reflexão durante todo o processo e, após a saída do campo, funcionaram como uma “agenda” que auxiliou na organização dos vídeos e das entrevistas. As entrevistas individuais foram lidas e relidas diversas vezes, e os dados são apresentados de duas formas: a) “tabulados” em gráficos e quadros, quando resultantes das questões abertas; b) como “falas” que expressam a opinião de cada criança sobre os assuntos destacados nessas entrevistas.

Com os registros de vídeos, procurei desde o início realizar uma organização metódica, pois havia muito material e tinha o receio de me perder com tanta informação. Os registros produzidos durante o período de observação (tanto as minhas filmagens quanto as das crianças) foram primeiramente vistos assim que voltava da brinquedoteca. Cada um deles recebia um nome que identificava a

temática que mais se destacava naquele material. Também fiz breves anotações sobre seu conteúdo (essa etapa auxiliou a construção do material para as entrevistas em grupo). Quando finalizei o trabalho de campo, realizei nova visualização, acrescentando mais anotações às já realizadas, e por fim procedi às transcrições de todo o material organizando os vídeos da seguinte forma: os realizados por mim, como *episódios*, e os realizados pelas crianças, como *cenar*.

Já os registros fílmicos das entrevistas em grupo foram em primeiro lugar vistos livremente, e depois transcrevi todos os oito grupos de entrevistas. No texto esse material é apresentado como *transcrição*.

Com esses dados e sem querer dar conta de toda a complexidade que envolve a experiência das crianças com *videogames*, mas partindo do que, empiricamente, me revelaram as crianças, foi possível compreender melhor as questões que nortearam esta tese desde o seu princípio.

Como brincam as crianças com os *videogames*? Que elementos podem ser identificados na brincadeira com os *videogames* que constituem uma cultura de pares? As crianças articulam sua imaginação e o seu repertório lúdico ao brincar com os *videogames*? De que forma relacionam a cultura mais ampla e a cultura de seu grupo de pares? Brincar com *videogame* em casa difere de brincar com *videogames* na brinquedoteca escolar? De que maneira os elementos presentes nos discursos sobre e para a infância impactam seus modos de brincar? Como as crianças se relacionam com outros atores (pais, professores, bolsistas) quando o assunto são os *videogames*?

Na análise de todos esses dados, na qual interagem as abordagens teóricas que constituem esta pesquisa, juntamente com as situações vivenciadas e registradas e as interpretações durante todo o percurso do campo (e mesmo depois dele), emergiram sentidos, regularidades, singularidades, levando-me à construção dos eixos centrais de análise desta tese:

- Aprender com *videogames*;
- *Videogames* como os “novos” brinquedos;
- Relações inter e intrageracionais.

Esses eixos são povoados por vários dos conteúdos expressos nos dados de campo, especialmente aqueles utilizados como temas dos vídeos das entrevistas coletivas, que não se constituíram como centrais, mas como “fios” que os atravessaram (vício, violência, gênero e corpo). Os excertos apresentados dos

diversos registros da pesquisa de campo correspondem às evidências empíricas que foram indicando as análises e os caminhos do texto.

Assim, como meio de fornecer um panorama das ações partilhadas pelo grupo de crianças na brinquedoteca, explorando as formas como elas têm brincado com os *videogames*, apresento com mais detalhes o campo e as crianças que brincaram nesta pesquisa.

## 2.2 E LÁ BRINCA!: A BRINQUEDOTECA E AS CRIANÇAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

O CA/UFSC oferece atendimento à Educação Básica na Universidade Federal de Santa Catarina, “é uma escola de referência para o desenvolvimento indissociável de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, com foco em inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada” (UFSC, 2016, p. 4).

Os Colégios de Aplicação das universidades federais têm seu marco originário no Decreto n.º 9.053, de março de 1946. Na ocasião tais instituições foram chamadas de Ginásios de Aplicação e tinham por finalidade ser um espaço de prática docente dos estudantes matriculados no curso de Didática das universidades federais. Não é sem razão que essas escolas têm uma finalidade indelével que marca a sua identidade: um espaço prático de formação docente.

Além dessa ligação orgânica com a formação docente, também se ligavam à experimentação pedagógica; aos testes de inteligência, para verificar capacidades intelectuais e organizar classes; e à prática de ensino dos alunos dos cursos de formação do professor primário e secundário. Por outro lado, destinavam-se ao exercício da ciência para validá-la como solução aos problemas do desenvolvimento cultural da nação, sob a égide da industrialização.

Inicialmente, essas escolas surgiram como parte integrante das Faculdades Federais de Filosofia, em que se realizava a formação docente. Assim, em 1948, deu-se a criação da primeira dessas instituições, o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, na Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e em 1949 foi criado o colégio da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A defesa desse tipo de escola permaneceu no ideário educacional durante as décadas de 50 e 60 do século XX. Nos anos 1950, por exemplo, foi fundado o

colégio da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1954) e o da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (1958). Nos anos de 1960 foram criados, entre outros, os Colégios de Aplicação da UFSC (1961), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (1965) e da Universidade Federal de Goiás (UFG) (1968).

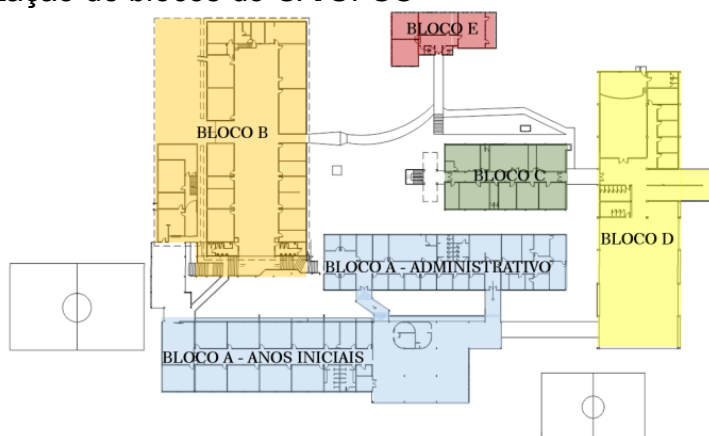
Em 1961, criou-se o CA/UFSC mediante a implantação do ginásio, e 20 anos depois, em 1980, ocorreu a implantação das quatro primeiras séries do primeiro grau (hoje, Anos Iniciais do ensino fundamental). Nesse período, o CA/UFSC ainda não tinha prédio próprio, funcionando o primário no atual prédio do Centro de Ciências da Educação (CED). Somente em 1982, o colégio mudou-se para o prédio onde funciona até hoje.

**Figura 2** – Fachada do CA/UFSC no ano de sua inauguração, em 1982



Fonte: acervo pessoal de Bernadete Castro

Hoje o colégio dispõe de uma área física total de 26.500 m<sup>2</sup>. Está situado numa elevação de terreno e possui ampla área externa, com área verde, trilha ecológica, mata nativa, árvores frutíferas, gramados, horta, parque, uma quadra de esportes descoberta, um campo de areia para futebol, espaços com mesas e bancos para atividades ao ar livre.

**Figura 3** – Localização do blocos do CA/UFSC

Fonte: acervo da Comissão de Espaço Físico do CA/UFSC

Possui estrutura física com 7.200 m<sup>2</sup> de área construída, composta de cinco blocos que abrigam diferentes funções. No prédio central, bloco A, funciona o setor administrativo do CA, com salas que atendem a direção, coordenadorias, secretaria, orientação escolar, serviço social, educação especial, consultório médico, gabinete odontológico, salas de projetos, sala de convivência e sala de reuniões. No Bloco A também se localizam as salas dos Anos Iniciais, inspetoria, coordenadoria, sala dos professores e uma área coberta para recreação e hora do lanche.

No bloco B, estão a biblioteca, a brinquedoteca, as salas de recuperação de estudos, as salas de projetos, a sala de informática, as salas de dança, de teatro, de música e um pátio coberto. Nesse bloco também fica o refeitório. O Bloco C, no seu andar térreo, abriga os laboratórios de matemática, educação física, química, ciências, geografia e biologia. No primeiro andar estão as salas de língua estrangeira e laboratório de linguagem, e no segundo andar, as salas dos professores, organizadas por disciplinas.

O bloco D é destinado aos Anos Finais do ensino fundamental e do ensino médio. O térreo possui sala para coordenadorias de apoio administrativo aos ensinos fundamental e médio, auditório, sala de apoio pedagógico e um pátio coberto. No primeiro andar, encontram-se a inspetoria, salas de aula e dois miniauditórios para uso coletivo. O quinto bloco, o E, conhecido como “casinha de artes”, possui três salas-ambiente para aulas de artes visuais.

O colégio funciona em anos letivos, nos períodos matutino e vespertino, em caráter semi-integral, e cada um dos anos possui três turmas com 25 estudantes, a exceção do 1.º ano do ensino fundamental, que conta com 20 crianças em cada

turma. Os Anos Iniciais do ensino fundamental funcionam em dois turnos, do 1.º ao 3.º ano no período vespertino e o 4.º e o 5.º ano no período matutino. Os Anos Finais do ensino fundamental funcionam no período vespertino, e o ensino médio, no período matutino.

São 100 professores efetivos e 14 substitutos. Desse total, 14 professores são especialistas em Educação Especial – em algumas turmas dos Anos Iniciais eles têm a função de atuar em regime de codocência com o professor da turma<sup>8</sup>. Além disso, esses professores atuam também no atendimento educacional especializado no contraturno (UFSC/CA, 2014).

O corpo técnico-administrativo do CA/UFSC é composto de 32 servidores que desenvolvem suas atividades na biblioteca, secretaria, inspetoria, recepção, serviços de psicologia, enfermagem, fonoaudiologia, educação especial, assistência social e nutrição e nas coordenadorias de apoio administrativo ao ensino.

O CA/UFSC também conta com bolsistas vindos de diversos cursos de graduação da universidade que atuam em projetos de ensino, pesquisa e extensão e no atendimento e acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais. Além disso, possui um grêmio estudantil (Geca) e uma Associação de Pais e Professores (APP).

A forma de entrada no CA/UFSC acontece por meio de sorteio, e crianças moradoras de diferentes locais da região da Grande Florianópolis fazem parte do seu universo, o que resulta em um corpo discente composto de diferentes segmentos sociais e econômicos, assim como de variados registros culturais. O colégio também atende atualmente a 61 estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outros transtornos funcionais específicos. O ingresso dos estudantes nessas condições também acontece por meio de sorteio, com reserva de 5% do número de estudantes por ano.

O corpo discente do CA/UFSC totaliza 975 estudantes distribuídos no ensino fundamental e no ensino médio da seguinte forma: 365 nos Anos Iniciais, 316 nos Anos Finais do ensino fundamental e 294 no ensino médio.

Nessa instituição, foi inaugurado o Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LabrinCA), uma brinquedoteca que objetiva garantir a toda a comunidade

---

<sup>8</sup> Todos os dados foram obtidos na secretaria do CA/UFSC e são referentes ao ano de 2017.

escolar o acesso a uma variedade de jogos e de brincadeiras, propiciando a livre expressão e a experimentação da cultura lúdica infantil. Ele foi concebido em 1999 e inaugurado em 2003, com o intuito de contribuir para a formação das crianças e jovens e, igualmente, dos acadêmicos de diversos cursos da UFSC.

Para tanto, o LabrinCA foi idealizado para articular ensino, por meio dos estudantes do CA/UFSC e no processo de formação inicial e continuada para acadêmicos da UFSC; pesquisa, mediante a criação de um espaço propício para o desenvolvimento de projetos de pesquisa; e extensão, com atendimento no horário de aula e em horários alternativos a estudantes de outras escolas, atividades de formação etc.

São variadas as nomenclaturas desses espaços pelo mundo: *brinquedoteca* no Brasil, *ludoteca* nos países latino-americanos e em Portugal, *toy library* em países anglo-saxônicos, e *ludothèque* na França e em países francófonos. No Brasil, a brinquedoteca é tradicionalmente caracterizada como um espaço do brincar e do desenvolvimento infantil, por conter materiais lúdicos (jogos, brinquedos, fantasias, livros, entre outros) à disposição das crianças.

Esses espaços são considerados lugares sociais em que o brincar, propiciado pela variedade de brinquedos, atua como a principal ação mediadora da criança com o mundo e onde se instaura uma prática educativa institucionalmente organizada que favorece a socialização (PORTO, 1998). Também pode ser definida como “local onde a criança pode obter brinquedos em regime de empréstimo e onde pode brincar diretamente com o brinquedo e tem a possibilidade de apoio de um ludotecário ou animador infantil” (SOLÉ, 1992, p. 31).

Peters (2009 *apud* CHIAROTO, 1991, p. 26) identifica duas principais correntes de brinquedotecas: “A anglo-saxônica, representada pelos países de língua inglesa, a qual se volta para a ‘ludoterapia’, e a corrente latina, representada sobretudo pela França, Espanha e Itália, que prioriza a animação sociocultural”.

De acordo com a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), a primeira brinquedoteca foi instalada em Los Angeles, Estados Unidos, por volta de 1934, como consequência da grande depressão econômica norte-americana, em razão da queixa de um comerciante local: crianças estavam roubando brinquedos de sua loja. O diretor da escola municipal acredita que isso acontecia pois as crianças e suas famílias não podiam comprar brinquedos. Criou-se, então, o primeiro sistema de



empréstimos de brinquedos: o Los Angeles Toy Loan. Mas foi somente em 1963, na Suécia, que a ideia de uma brinquedoteca foi mais desenvolvida,

com o objetivo de emprestar brinquedos e dar orientação às famílias de crianças com necessidades especiais sobre como poderiam brincar com seus filhos; para melhor estimulá-los, duas professoras, mães de excepcionais, fundaram a *Lekotek* (ludoteca, em sueco), em Estocolmo (ABBri, s.d.).

No Brasil, as primeiras brinquedotecas também surgiram por causa da necessidade de ajudar a estimular crianças com deficiências.

Em 1971, por ocasião da inauguração do Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, aconteceu uma exposição de brinquedos pedagógicos. O interesse despertado pelo evento foi tanto que fez com que ele fosse transformado em um Setor de Recursos Pedagógicos dentro da APAE, que em 1973 implantou o Sistema de Rodízios de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, a Ludoteca. Todos os brinquedos do Setor Educacional da APAE foram centralizados e passaram a ser utilizados nos moldes de uma biblioteca circulante. Apenas em 1981 foi montada a primeira brinquedoteca do país, a Brinquedoteca Indianópolis, em São Paulo, tendo como diretora, a responsável pela criação do termo Brinquedoteca, a pedagoga Nylyse Cunha (ABBri, s.d.).

Porém existe no Brasil outra concepção de brinquedoteca, que se aproxima da denominada corrente latina. Ela é representada pelo Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (Labrimp), na Universidade de São Paulo (USP). Para Kishimoto (1997), idealizadora desse espaço, a brinquedoteca valoriza a cultura lúdica infantil, uma vez que é concebida como um espaço de animação sociocultural encarregado da transmissão da cultura infantil e do desenvolvimento da socialização, integração social e construções das representações infantis.

Apesar de a década de 1980 marcar o surgimento das primeiras brinquedotecas no Brasil, Peters (2014), em estudo comparativo entre as brinquedotecas francesas e brasileiras, assegura que 66% das brinquedotecas de sua mostra<sup>9</sup> iniciaram suas atividades entre os anos de 2000 e 2010 e estão, em sua maioria, vinculadas a outras estruturas, tais como escolas, universidades e hospitais. Para a pesquisadora, concorrem para a expansão a partir do século XXI as

---

<sup>9</sup> No *site* da ABBri, encontram-se 224 brinquedotecas associadas. Destas, somente foi possível o contato ou obter retorno de 53.

conquistas legais decorrentes da Convenção dos Direitos das Crianças (1989), especificamente no caso brasileiro a Lei n.º 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (1991), que reconhece o “brincar, praticar esporte e divertir-se” (capítulo IV) como parte integrante da formação das crianças.

Afirma ainda que outros três aspectos se juntam aos já elencados: 1) a implantação da Lei n.º 11.274, de 2006, que instituiu o ensino fundamental de 9 anos; 2) a necessidade de as universidades atestarem a existência ou não de brinquedotecas no instrumento de avaliação de cursos superiores de Pedagogia<sup>10</sup> do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); 3) a instauração da Lei Federal n.º 11.104, de 21 de março de 2005, que indica a obrigatoriedade da inclusão de brinquedotecas em setores pediátricos de hospitais (PETERS, 2014).

Outra característica apontada na mesma pesquisa mostra que a maioria das brinquedotecas brasileiras é particular (47%) ou pública (32%), 30% delas estão em universidades, 23% em hospitais, 19% em escolas, 17% estão vinculadas a outras instituições e apenas 11% das brinquedotecas brasileiras se declaram independentes (PETERS, 2014).

Apoiada em Roucous (1997), Peters (2009) explica que as brinquedotecas (especialmente as que se desenvolveram na Europa) constroem suas identidades com base em quatro pilares:

1) Ela é um espaço estruturado em torno do brinquedo; 2) o *brinquedo* não tem outra finalidade que ele mesmo, *visando somente a satisfação e o prazer* que ele oferece ao seu público. Um espaço que oferece a presença de *adultos no sentido de dar assistência às solicitações das crianças*, através de um olhar e de uma escuta sensíveis e disponíveis a enriquecer as possibilidades desta atividade; 3) um espaço de encontro e de comunicação para todo o tipo de público, onde as relações sociais são ampliadas através do *contato entre diferentes gerações e culturas*; 4) um espaço que se caracteriza pelo livre *acesso aos materiais lúdicos*, o que permite a cada um *usufruir o tempo, o momento e o local onde deseja brincar*. Sendo assim ela se situa no *domínio do lazer pela sua oposição à instituição escolar*, onde a presença é obrigatória (PETERS, 2009, p. 29, grifos nossos).

<sup>10</sup> Os critérios de análise são pontuados com conceitos de 1 a 5: quando o curso não possui brinquedoteca (1); quando a brinquedoteca está insuficientemente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos (2); quando a brinquedoteca está suficientemente adequada, considerando: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos (3); quando a brinquedoteca está adequada, considerando: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos (4); quando a brinquedoteca está plenamente adequada, considerando: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos (5) (BRASIL, 2010, p. 14).

Guardadas as diferenças entre o contexto europeu e o brasileiro, podemos observar as tensões anunciadas entre a identidade das brinquedotecas e a da escola. Enquanto a brinquedoteca tem como especificidade colocar jogos e brinquedos à disposição das crianças, configurando-se como única instituição voltada para a brincadeira, a escola caracteriza-se pela utilização da brincadeira como forma de atingir seus objetivos/aprendizagens (BROUGÈRE, 2004).

Dessa maneira, manter uma brinquedoteca na escola é paradoxal, pois é um espaço que prioriza o brincar (uma das atribuições do “ofício de criança”) dentro da escola, mas ainda assim de forma marginalizada, pois para brincar “livremente” na escola as crianças precisam ser levadas por suas professoras, que “autorizam”, naquele espaço/tempo, a possibilidade do brincar.

Tal paradoxo se confirma na própria história do LabrinCA, que já foi alvo de grandes polêmicas no colégio, pois, quando do início de suas atividades, as crianças de todas as turmas dos Anos Iniciais o frequentavam no horário das aulas, em parceria com o trabalho realizado na biblioteca. Metade das crianças ia à biblioteca, e metade ficava na brinquedoteca, trocando as turmas após uma aula. Em 2005, após diversas discussões, essa dinâmica foi alterada.

A sistemática de organização dos tempos/espços da brinquedoteca passou a ser questionada entre o final do ano de 2005 e início do ano de 2006, sob a alegação de que os alunos estavam ficando defasados na disciplina de língua portuguesa, não acompanhando a série seguinte. Assim, no ano de 2006 a ida à brinquedoteca passou a constar como atividade extracurricular, no contra-turno das atividades escolares, como uma oficina oferecida para as crianças e professores que a quisessem frequentar (BENEDET, 2007, p. 52).

É interessante observar que, apesar de a pesquisa de Benedet (2007) mostrar a mudança na sistemática da brinquedoteca, o que de fato aconteceu em 2006, a ata da reunião do Colegiado do CA/UFSC que discutiu esse assunto afirma que nenhuma decisão foi tomada<sup>11</sup>.

Benedet (2007), que em sua investigação entrevistou pais, professores/as e crianças do CA/UFSC sobre os sentidos e significados atribuídos por eles à brinquedoteca, apresenta o quanto esse espaço se contrapõe à lógica da escola, em que o/a professor/a ensina e a criança aprende:

---

<sup>11</sup> Conforme ata da segunda reunião do CA da UFSC, no dia 6 de abril de 2005.

A brinquedoteca propõe, então, uma lógica onde a criança tem a possibilidade de ensinar e o professor aprender. Abre para o sentido de escola como espaço de formação mútua, de alteridade. Dá voz à criança para que produza, através do brincar, discursos sobre si, sobre suas experiências, seus vividos, valorizando essa forma de comunicação, entendendo que durante a atividade de brincar a criança encontra-se em desenvolvimento/aprendizagem não de conteúdos curriculares, mas de formação enquanto sujeito humano, produto e produtor da cultura. Possibilita, por sua vez, ao professor um espaço de conhecer as crianças, encontrar-se com elas, dialogar com elas, colocar-se em um lugar onde pode aprender com a criança, permitindo-se escutar aquilo que elas têm a dizer, a ensinar de si e a mostrar sobre a forma como significam o mundo. Essa provocação à lógica dominante não é, entretanto, tão facilmente aceita no espaço escolar. Cabe lembrar que o horário da brinquedoteca, que no início do projeto era no período da aula, ou seja, durante as aulas de Língua Portuguesa, foi transferido para o contra-turno, o que pode denotar o quanto a brinquedoteca, com suas características físicas e simbólicas, provoca e perturba a instituição escolar (BENEDET, 2007, p. 95).

Em 2007 o CA/UFSC, atendendo à Lei n.º 11.274, de 2006, instituiu o ensino fundamental de nove anos (EF9anos) (BRASIL, 2006), e a entrada das crianças de seis anos na escola trouxe novamente para a pauta o espaço do LabrinCA. Nas discussões sobre a implantação do EF9anos, a ida à brinquedoteca no horário de aula foi liberada para as crianças do 1.º e do 2.º ano. Essa decisão expõe as ideias sobre infância, criança e escola e os tempos e espaços que o brincar ocupam nessa escola, na medida em que, ao promover o retorno da brinquedoteca ao turno de aulas, o grupo de professoras dos Anos Iniciais do CA/UFSC parece realizar uma separação entre as “crianças” (de 6 e 7 anos) e os “estudantes” (7 anos em diante) (LOUREIRO, 2010). Essa “separação” não foi muito duradoura, e nos anos seguintes todas as crianças voltaram a frequentar a brinquedoteca nos horários de aula, juntamente com suas professoras, além de contarem com esse espaço aberto durante o recreio e no horário do almoço.

Nos anos seguintes outras mudanças aconteceram pelo grupo de professoras dos Anos Iniciais do CA/UFSC. Por meio de discussões com o coletivo da escola, buscaram destacar a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem e organizaram algumas alterações nos tempos e espaços, procurando favorecer o lúdico. Uma das principais alterações foi a ampliação do tempo do recreio, antiga reivindicação das crianças, proporcionando assim um tempo reservado para lanche e outro para brincar.

Portanto, pode-se dizer que a implementação do EF9anos no CA/UFSC se configurou como uma oportunidade de rever a escola para respeitar as necessidades e os direitos básicos das crianças de participar, brincar e aprender. Não porque tal política tivesse como objetivo dar visibilidade à infância e à criança, subsumida nos estudantes do ensino fundamental, mas sim porque, com as mudanças e discussões que foram realizadas na escola para receber as crianças de 6 anos, houve a possibilidade e o desejo de repensar conceitos, relações e práticas (LOUREIRO, 2010).

O objetivo desse breve histórico é apenas introduzir o campo de pesquisa, interessando apresentar de forma mais detida o LabrinCA, que é tributário da história das brinquedotecas e que também tem como particularidade estar em uma escola, em uma universidade. Essas características são muito importantes nesta pesquisa e são explicadas nos próximos capítulos.

### **2.2.1 Desafios para a (re)organização de um espaço analógico para receber o mundo digital**

O LabrinCA configura-se como um lugar que procura garantir o acesso a brinquedos, jogos e brincadeiras não disponíveis a várias crianças da escola, inclusive aqueles de difícil acesso, tais como brinquedos para crianças com histórico de deficiência, não manufaturados, antigos etc. É pensando na riqueza das trocas de experiências possibilitadas pelas condições de heterogeneidade e de diversidade das crianças do CA/UFSC que se busca também favorecer a troca de repertório lúdico entre as crianças.

A brinquedoteca tem como objetivo “propiciar o acesso a uma variedade de jogos, brinquedos e fantasias aos alunos do ensino fundamental, por meio da expressão e da experimentação da cultura lúdica infantil” (PETERS *et al.*, 2010, p. 6).

Com base nesse objetivo geral, têm-se como objetivos específicos:

1. Valorizar a cultura infantil garantindo o acesso a uma variedade de brinquedos, brincadeiras e jogos num ambiente lúdico;
2. Proporcionar a exploração e a criação de diversos materiais lúdicos e cantos temáticos (casinha, vendinha, consultório médico etc.), a fim de permitir a representação do imaginário pelas crianças, com vistas à releitura

e à aproximação do real, à estimulação da plena expressão, ao desenvolvimento das linguagens e da estruturação da personalidade;

3. Proporcionar a interação criança-criança, criança-adulto e com pais e professores;

4. Possibilitar às crianças o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da cooperação por meio de atividades livres e/ou direcionadas, bem como a responsabilidade, por meio do empréstimo de jogos e brinquedos e sua reorganização após as brincadeiras (PETERS *et al.*, 2010, p. 5).

Por sua característica de projeto interdisciplinar, o LabrinCA possui como objetivos ampliados:

- Desenvolver a experiência de organização, catalogação e indexação de brinquedos e de jogos;
- Formar um acervo bibliográfico sobre jogos, brinquedos e brincadeiras;
- Constituir um espaço privilegiado para a observação e pesquisa sobre as aprendizagens e as interações de crianças em brincadeiras de faz-de-conta e de regras;
- Desenvolver protótipos de brinquedos e jogos com materiais variados;
- Desenvolver *design* de objetos, móveis e espaços lúdicos em ambientes educacionais;
- Promover/organizar cursos e oficinas de atividades lúdicas para a comunidade em geral (PETERS *et al.*, 2010, p. 5-6).

Com a execução e a avaliação permanente de tais objetivos, a estrutura do LabrinCA possibilita que estudantes de diversos cursos e fases de formação, por meio dos estágios e das pesquisas, entrem em contato com distintas tarefas profissionais. Assim, busca mais integração dos conteúdos sobre a infância e o brincar nas diferentes disciplinas e, conseqüentemente, o aumento na produção e na divulgação científica sobre o tema brincar/infância na escola.

O atendimento às crianças e aos jovens que frequentam o LabrinCA é realizado por bolsistas graduandos dos cursos de Pedagogia, Biblioteconomia, Psicologia, Educação Física, Design, entre outros. Eles são responsáveis pela organização do espaço e também acolhem crianças e jovens do CA/UFSC na brinquedoteca. Recebem os grupos e, enquanto as crianças brincam, fazem as mediações entre elas, ajudando a resolver os conflitos, e estimulam a exploração de jogos, brinquedos e brincadeiras. Ao término do tempo das turmas na brinquedoteca, auxiliam as crianças na organização dos brinquedos, orientam para que os guardem nos seus devidos lugares e avaliam o encontro com as crianças.

Também participam direta ou indiretamente das atividades de pesquisa e de extensão. Além disso, ainda atendem a crianças de outras instituições de ensino que agendam visitas.

Os estudantes dos Anos Iniciais do CA/UFSC frequentam o LabrinCA no período regular de aula e/ou no período oposto, articulado com as atividades realizadas no contraturno. Cada grupo de alunos cujo professor deseja frequentar o LabrinCA permanece um tempo relativo a uma aula ou duas aulas de 45 minutos. Os professores permanecem com suas turmas para, dessa forma, qualificar o brincar, propondo alternativas de jogos e de brincadeiras nos diversos cantos temáticos, além de mediar as relações entre as crianças, sem necessariamente direcionar as atividades, mas enriquecendo-as e potencializando-as.

Ao entrarem no LabrinCA, as crianças são convidadas a tirar os sapatos, colocando-os organizadamente no canto destinado para tal, e sentar-se no tapete para a roda dos combinados. Tais combinados foram construídos com as crianças e sofrem constantes reavaliações para atender às necessidades tanto das crianças como dos adultos que frequentam esse espaço. Atualmente são estes os combinados<sup>12</sup>:

- Respeito;
- Organização;
- Conservação do local e dos brinquedos;
- Guardar os brinquedos;
- Pufes são para sentar;
- Só os adultos mexem nos consoles;
- Controles<sup>13</sup> na mão dos bolsistas/amigos ou no armário;
- Brincar para ser amigo;
- Convidar o amigo para brincar;
- Dividir brinquedos e esperar sua hora para jogar;
- Falar baixo e andar.

---

<sup>12</sup> Informações obtidas no *site* do LabrinCA: <<http://labrinca.paginas.ufsc.br>>.

<sup>13</sup> Os controles são os dispositivos de entrada que transformam os desejos do jogador em movimentos na tela. A maior parte deles é composta de múltiplos botões e alavancas que assumem diferentes funções de acordo com a proposta de cada *videogame*. A última geração de *videogames* passou a valer-se de sensores para que os jogos eletrônicos possam ser controlados por meio da captação direta do movimento humano no ambiente.

Em síntese, as visitas ao LabrinCA são organizadas em quatro momentos. O primeiro é a roda dos combinados, em que os bolsistas revisam com as crianças os combinados e também podem dividir com as crianças alguma novidade ou alteração na dinâmica da brinquedoteca (novos jogos ou brinquedos, mudança de algum bolsista etc.); o segundo é a escolha livre dos brinquedos e cantos temáticos, ou seja, a brincadeira em si; o terceiro consiste na organização dos brinquedos tal e qual a sua disposição inicial; e o último é a roda das experiências, em que se conversa com as crianças sobre os *feedbacks* positivos e negativos a respeito dos combinados e das brincadeiras realizadas.

No momento em que se efetiva a viabilização dos recursos para a compra dos consoles (fim de 2014), muitas foram as dúvidas para reorganizar o espaço: quais consoles e jogos deveriam ser adquiridos? Com base em quais critérios? Como seria o processo de organização desses jogos e de sua utilização cotidiana? Inicialmente, a orientação partiu dos dados levantados nos questionários<sup>14</sup> (feitos em 2013), além da colaboração/experiência em jogos eletrônicos dos acadêmicos bolsistas do LabrinCA, dos estudantes com bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) do CA/UFSC, pesquisadores<sup>15</sup> e professores do CA/UFSC.

Assim, com a inserção dos *videogames*, o espaço físico do LabrinCA foi reorganizado. Se antes ele estava organizado em cantos temáticos, como o da conversa, o da casinha, o da vendinha, o do circo e o da beleza, o dos jogos, o da criação, o das miniaturas, após os *videogames* foi realizada uma nova organização, com a criação de um “canto” para os equipamentos, ficando a brinquedoteca dividida em três áreas: a dos jogos, a da imaginação e a dos *videogames*.

---

<sup>14</sup> Questionário para pais e estudantes dos Anos Iniciais realizado no primeiro semestre letivo de 2013, no âmbito do projeto “Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível?”. Os instrumentos foram elaborados pela equipe do projeto com a minha participação e os dados coletados com o auxílio das bolsistas do LabrinCA. Tais estudantes se caracterizam por serem crianças na faixa etária de 6 a 10 anos de idade. No anexo A, apresento uma síntese desses dados num material elaborado pela coordenadora do LabrinCA, Leila Peters, com auxílio da bolsista Luiza Jung.

<sup>15</sup> Especialmente Nei Pellizon, autor do livro *A arte dos games: 81 razões para jogar sem culpa* (Pandion, 2014).



**Figura 4** – Espaço dos Jogos do Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LabrinCA)/UFSC



A

B

Fonte: acervo do LabrinCA

**Figura 5** – Espaço da Imaginação do Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LabrinCA)/UFSC



A

B

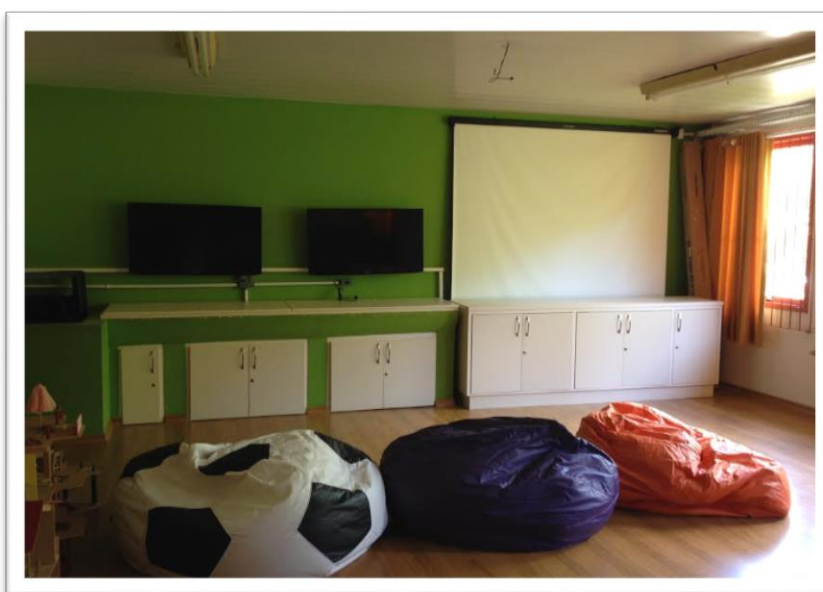
Fonte: acervo do LabrinCA

Foi elaborada uma classificação para os jogos de *videogame*, utilizando uma adaptação da classificação de conteúdo utilizada internacionalmente com o objetivo de construir fichas que ficam à disposição das crianças para que consultem o acervo e conheçam os jogos:

- Azul = classificação livre;
- Amarela = 10 a 12 anos;
- Vermelha = 14 a 17 anos (anexo B).

Basicamente, optou-se por essa classificação para facilitar a oferta dos jogos para as diferentes faixas etárias de estudantes do CA/UFSC. Também foram adquiridos brinquedos tradicionais com temática igual à dos *videogames*. Destes, podem-se destacar *Harry Potter*, *Angry Birds*, *Tetris*, *Mario Kart*. Também foram comprados alguns com temática semelhante, como, por exemplo, *Lego* com temas de casa e castelo, *Playmobil* de navio, entre outros, que buscam fazer analogia aos jogos eletrônicos de construção (como *The Sims* ou *Minecraft*).

**Figura 6** – Espaço dos *videogames* do Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LabrinCA)/UFSC



Fonte: acervo do LabrinCA

Foi nesse espaço reconfigurado do LabrinCA que em fevereiro de 2015 iniciei a observação com as crianças dos Anos Iniciais.

### 2.2.2 Entrando na brincadeira

Como a turma [2.º ano] já conhecia os combinados, a bolsista pediu para que eles falassem os que eles lembravam e alguns se manifestavam: “Pode brincar”, “pode dividir os brinquedos com os amigos”, “pode caminhar”, “guardar os brinquedos”, “falar baixo”, “cuidar dos brinquedos”. Em seguida, a bolsista explica para eles que o espaço de brincar diminuiu um pouco [por conta da reorganização para acomodar os consoles de *videogame*], e uma criança comenta:

- Não acho, a brinquedoteca ficou muitooooo [ênfase da fala da criança] maior (diário de campo, 26/2/2015).

Assim que se iniciaram as atividades na brinquedoteca, em março de 2015, comecei um período de observação, acompanhando todas as turmas dos Anos Iniciais no LabrinCA. Esse primeiro período serviu como uma espécie de “aclimatação” no campo; foram horas de observação e filmagem de crianças dos Anos Iniciais interagindo com os *videogames* na brinquedoteca.

Nesse período não foi acionado um quadro analítico com características muito fixas nem formuladas *a priori*; as principais intenções eram ouvir e observar, procurando sempre o conhecimento mais profundo das brincadeiras das crianças com os *videogames*. Por meio da observação, pretendia, principalmente, verificar de que forma as crianças ocupavam o espaço do LabrinCA com as mudanças proporcionadas pelos *videogames*. Sem a intenção de grandes predefinições, defini apenas algumas questões que emergiram da análise dos questionários das crianças, para orientar essa observação:

- As crianças deixaram de brincar com os outros brinquedos?;
- As crianças estabeleceram alguma forma de organização para o uso dos *videogames*?;
- Houve muitas discussões/brigas que necessitaram da mediação dos adultos?;
- Que trocas/conversas acontecem ou não durante os jogos?;
- Como se dão as “ajudas” para conhecer os *videogames*?;
- Meninos e meninas interessam-se pelos mesmos jogos? Jogam juntos?

Com exceção das crianças do 1.º ano, a brinquedoteca é um ambiente bem conhecido para todas as crianças do CA/UFSC, afinal quase todas as turmas frequentam semanalmente o espaço desde que entram na escola, mas a presença dos consoles de *videogame* e a reestruturação do espaço realizada para recebê-los eram a novidade nesse início de ano.

Ainda buscando captar a forma como as crianças reagiriam aos *videogames* nesse período inicial de observação, utilizamos uma observação respondida, ao final de cada encontro, pelos bolsistas do LabrinCA<sup>16</sup>, no Google Drive. As categorias de análise dessa planilha foram: 1) as mudanças/a movimentação em relação ao uso

---

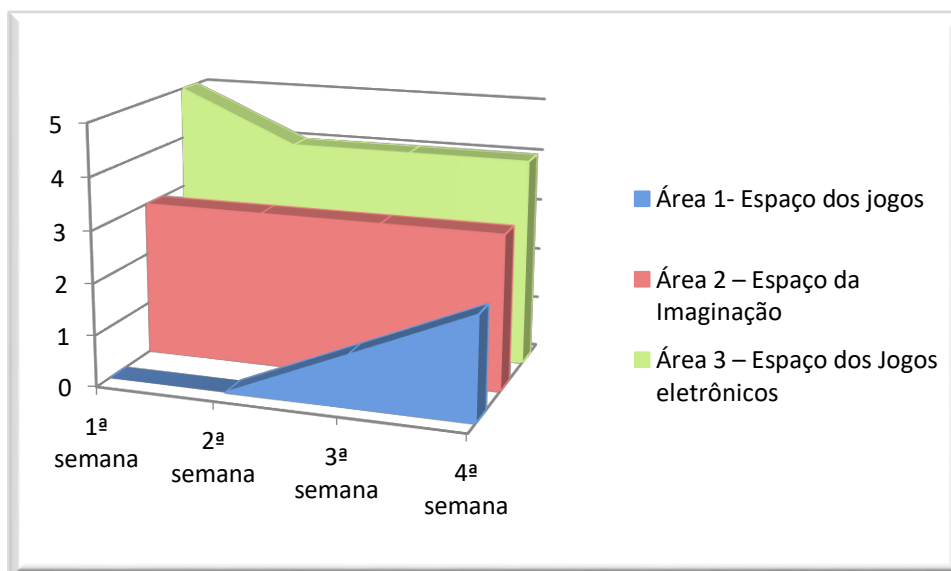
<sup>16</sup> Essa planilha foi elaborada pela pesquisadora juntamente com a coordenadora da brinquedoteca.

dos espaços (já descritos anteriormente); 2) as relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos; 3) as suas possíveis aprendizagens (apêndice B)

Nesse período da inserção dos *videogames* na brinquedoteca, uma das coisas que observei foi a (re)ocupação do espaço pelas crianças, pois tinha a hipótese de que os *videogames* monopolizariam a atenção das crianças. Para tanto, utilizei as anotações realizadas pelos bolsistas na planilha sobre mudanças/movimentação em relação ao uso dos espaços. Essa ocupação era registrada para cada espaço em uma escala de 0 (nenhuma criança) até 5 (todas as crianças).

A princípio, a área dos *videogames* manteve-se permanentemente ocupada pela maioria das crianças de cada turma, com quase a totalidade das crianças jogando ou observando os colegas jogarem. A área da imaginação e da fantasia também foi bastante ocupada pelas crianças, sobretudo a do uso das fantasias, visto que as crianças gostavam de se fantasiar antes de jogar e, muitas vezes, as meninas buscavam os vestidos para jogar o *Just Dance*<sup>17</sup> (gráfico 1).

**Gráfico 1** – Média de ocupação do LabrinCA no mês de março/2015



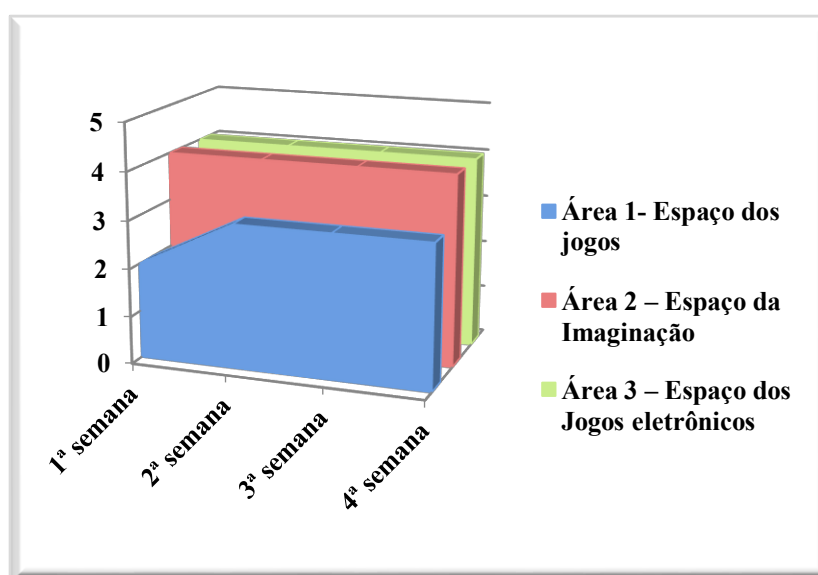
Fonte: elaborado pela autora

<sup>17</sup> É um jogo eletrônico de música desenvolvido pela Ubisoft. Depois de selecionar uma música, um dançarino ou dançarina é apresentado na tela representando poses específicas. Os jogadores seguem os movimentos do(a) dançarino(a) na tela e sua coreografia. Os jogadores são julgados em uma escala de classificação de acordo com a precisão de seus movimentos em comparação com os do(a) dançarino(a) na tela e recebem pontos. *Just Dance* pode ser jogado por até quatro indivíduos ao mesmo tempo.

Quando observei mais atentamente os dados por turma e a cada semana, percebi que as turmas do 1.º e do 2.º ano ocupavam todas as áreas da brinquedoteca, enquanto os maiores (3.º, 4.º e 5.º anos) ficavam mais concentrados na área dos *videogames*. Com base nas observações realizadas e conversas com as crianças, notei que essa tendência pode ser explicada pelo fato de que para as crianças mais novas na escola o LabrinCA como um todo se constitui como uma novidade, sendo os *videogames* tão atrativos quanto todos os outros materiais lúdicos presentes na brinquedoteca.

No mês de junho, após quatro meses de inserção desses jogos na brinquedoteca, já aconteceu o retorno das crianças para as outras áreas, sem a perda do interesse pelos *videogames* (gráfico 2).

**Gráfico 2** – Média de ocupação do LabrinCA no mês de junho/2015



Fonte: elaborado pela autora

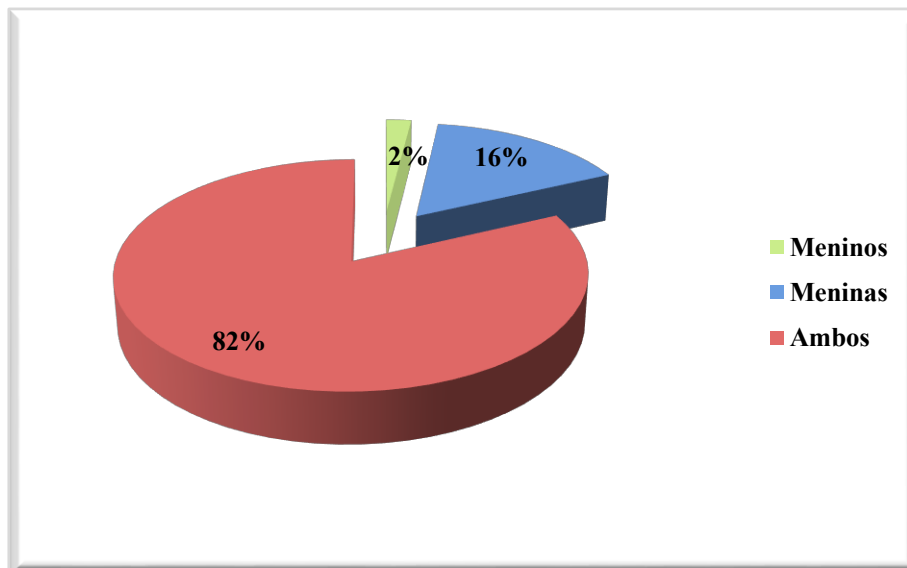
Há também algumas crianças que quase não se interessam pelos *videogames* e nem tentam jogá-los, enquanto outras só ficam na área dos *videogames*, mesmo quando não estão jogando, sem interessar-se por outros brinquedos do LabrinCA. Conversando com as crianças que não jogam, verifiquei que a maioria delas não tem consoles em casa e jogam pouco, mesmo tendo computadores ou *tablets* à disposição. Além disso, algumas afirmam que não jogam porque não sabem como fazê-lo.

Essas conversas e a observação diária das crianças apontam para a quebra de algumas caracterizações totalizantes e generalistas da relação das crianças com

as mídias digitais, visto que as diferenças nas realidades materiais e concretas na vida das crianças alteram significativamente suas experiências nas diferentes expressões do brincar. Afinal, apesar dos discursos correntes acerca do “nativo digital” com capacidade “natural” para lidar com as novas mídias, esses discursos não se sustentam ante as práticas de algumas crianças que muitas vezes expressam certo receio do erro, do constrangimento de não ser tão boas no jogo, ou mesmo de não dominar os códigos da cultura digital, especialmente em frente a seus pares.

Observando a relação entre as crianças, o que chamou a atenção inicialmente diz respeito às relações que meninos e meninas estabelecem com os *videogames*, e, para tanto, os bolsistas anotavam na planilha quem usava mais os jogos eletrônicos (meninos, meninas ou ambos). Em todas as turmas a frequência de meninos e meninas foi constatada, mas os meninos estavam sempre em maior número. Além disso, fica clara a preferência da maioria das meninas pelos jogos que envolvem movimento, especialmente o *Just Dance* e o *Kinect Sports*<sup>18</sup>.

**Gráfico 3** – Meninos e meninas jogando *videogame* (março e junho de 2015)



Fonte: elaborado pela autora

<sup>18</sup> Kinect é um sensor de movimentos desenvolvido para Xbox. O Kinect criou uma nova tecnologia capaz de permitir aos jogadores interagir com os jogos eletrônicos sem a necessidade de ter em mãos um controle, inovando no campo da jogabilidade. Já o *Kinect Sports* é um jogo de *videogame* que utiliza a tecnologia Kinect. O jogo permite que vários jogadores se divirtam em seis diferentes esportes (boliche, boxe, atletismo, tênis de mesa, futebol e vôlei de praia), com muitos desafios para cada experiência.

Nessas primeiras semanas de observação de todas as turmas, houve vários momentos em que nenhuma menina estava jogando, às vezes uma ou duas no máximo. Esse esvaziamento do interesse das meninas claramente tinha relação com os jogos oferecidos em cada semana. Num desses dias, sem nenhuma menina na área dos *videogames*, resolvi observar mais de perto do que elas estavam brincando.

Vim conversar com as meninas da turma [3.º ano] que estão na área dos jogos sentadas à mesa, algumas brincando com blocos plásticos de montar, algumas estão com as bonecas grandes. Sento com elas e pergunto o que estão fazendo, e uma delas me responde que estão brincando de montar.

Pesquisadora: Por que hoje nenhuma das meninas foi jogar *videogame*? [nessa semana os jogos disponíveis são *Fifa 15*, *Donkey Kong* e *Sonic*].

Eduarda: A gente não gosta dos jogos dessa semana, eles são de meninos!

Pesquisadora: Vocês acham que os jogos são feitos para meninos e para meninas?

Anabela: Sim, por exemplo *Polly*, *Just Dance* são para meninas...

Eduarda: Futebol, corrida, luta, é para os meninos...

Nesse momento dois meninos vem chamá-las e algumas saem da mesa com seus brinquedos feitos de blocos de plástico como se fossem “armas”, até a boneca vira uma arma, todos correm “atirando” uns nos outros (diário de campo, 27/3/2015).

Essas diferenças na relação entre os gêneros também apareceram nos questionários realizados em 2013. Quando questionadas as possibilidades de meninos e de meninas jogarem os mesmos jogos, 31% das crianças acreditam que é possível, e 24%, não. Porém, das crianças que acreditam ser possível, 26 delas afirmam que há jogos “que os dois podem jogar”. Os argumentos de que meninos e meninas não gostam das mesmas coisas apareceram, sobretudo explicitado pelas crianças, com a afirmação de que meninos gostam de jogos de violência e meninas gostam de bonecas. Além disso, o interessante é que o grupo que respondeu que apenas alguns jogos são possíveis de serem jogados por meninos e meninas (12%) novamente confirmou estereótipos, uma vez que apenas quatro afirmaram haver meninos que jogam os mesmos jogos que as meninas e 12 crianças que meninas jogam os mesmos jogos que os meninos.

Para caminhar nesse terreno, após esse período inicial de observação, definimos focar nossa atenção em duas turmas: 1.º ano C e 3.º ano A. Tal escolha foi motivada principalmente pelos seguintes fatores: consideramos um grupo de

trabalho menor, em que fosse possível estabelecer relação de proximidade e intimidade, a fim de atender melhor aos objetivos da pesquisa; uma turma de 1.º ano, que ainda não conhecia a brinquedoteca e nem mesmo a escola (pois ingressou na escola em fevereiro de 2015), e uma turma que já conhece esses espaços (o 3.º ano), podendo fornecer olhares diferentes sobre a inserção dos *videogames* na espaço. Também precisei levar em conta o dia que elas frequentavam a brinquedoteca, pois gostaria de trabalhar com turmas que não fossem ao espaço no mesmo dia, já que minha intenção era passar a tarde toda com a turma, não só restringindo-me ao espaço da brinquedoteca. As turmas de 4.º e 5.º ano foram descartadas para a pesquisa, porque suas idas à brinquedoteca não são semanais.

### **2.2.3 As crianças que brincam na pesquisa**

O grupo de crianças do 1.º ano é constituído de 20 indivíduos na faixa dos 5 aos 7 anos, sendo 12 meninas e oito meninos. Todas já haviam frequentado instituições de educação infantil, mas o CA/UFSC era uma novidade para todas. Nessa turma há duas crianças atendidas pela educação especial, uma com deficiência auditiva e outra com síndrome de Down. Já a turma do 3.º ano conta com 24 crianças, nove meninas e 15 meninos, com idades entre 8 e 9 anos, a maioria delas já estava no seu terceiro ano na escola, e uma das crianças possui transtorno do espectro autista.

As duas turmas frequentam a escola no período vespertino e vão regularmente ao espaço da brinquedoteca uma vez por semana no espaço de duas aulas (por volta de 90 minutos).

Após a seleção das duas turmas, continuamos com as observações no LabrinCA e em algumas atividades na sala e no recreio. Também se iniciou aí a participação mais ativa das atividades com os *videogames*, o que implicou jogar com as crianças, realizar entrevistas individuais, pedir às crianças fazerem registros fílmicos e, para finalizar o período de coleta de dados, organizar entrevistas em grupo para discussão.

Para buscar aproximação do conhecimento acerca das condições socioeconômicas e culturais, que, em grande parte, determinam as experiências de vida das crianças para além dos muros da escola, recorri à entrevista que as



professoras das turmas de 1.º ano fazem com os familiares de todas as crianças ao entrarem no CA/UFSC. Para complementar algumas informações, utilizei as fichas de matrícula. As entrevistas seguem um roteiro e são realizadas antes do começo das aulas como forma de a escola conhecer melhor essas novas crianças. Já as fichas de matrícula são preenchidas todos os anos pelos pais ou responsáveis e enviadas para a escola<sup>19</sup>.

**Quadro 4** – Composição familiar, escolaridade e profissão dos pais das crianças da turma do 1.º ano (Continua)

Criança <sup>20</sup>	Com quem mora	Tem irmãos <sup>21</sup>	Escolaridade e profissão (pai)	Escolaridade e profissão (mãe)
<b>Catarina</b>	Pais e irmão	Um irmão mais novo	Ensino médio Comerciante	Ensino superior incompleto Auxiliar administrativa
<b>Daniel</b>	Pais	Não	Ensino médio Gerente de mercearia	Ensino superior Auxiliar de sala
<b>Fabiana</b>	Mãe	Não	Ensino médio incompleto Músico	Ensino superior incompleto Terapeuta
<b>Fernando</b>	Mãe	Um irmão já adulto	Ensino fundamental Motorista de caminhão (aposentado)	Ensino fundamental Manicure
<b>Guilherme</b>	Pais e irmã	Uma irmã mais nova	Ensino superior incompleto Técnico em Informática	Ensino superior incompleto Recepcionista
<b>Giovane</b>	Pai, madrasta e filha da madrasta	Não	Ensino superior incompleto Autônomo	Ensino superior Nutricionista

<sup>19</sup> Utilizo esses dois instrumentos consciente das limitações de dados de “segunda mão”. Além disso, a distância temporal dos dados da turma do 3.º ano (eles foram obtidos em entrevistas de 2013) levou-me a utilizar também as fichas de matrícula que os pais atualizam todos os anos. Mesmo ciente dessas questões, acredito que os dados fornecem um panorama das turmas à época da pesquisa. Os dados faltantes não constavam das entrevistas ou das fichas de matrícula acessadas.

<sup>20</sup> Todos os nomes das crianças são fictícios, conforme descreve o termo de consentimento livre e esclarecido assinado por elas e por seus responsáveis, tal como indicado pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) n.º 128.511, de 22/10/2012 (anexo C).

<sup>21</sup> Em alguns casos, tanto nas fichas como nas entrevistas, não havia informações sobre o número de irmãos ou idade.

**Quadro 4** – Composição familiar, escolaridade e profissão dos pais das crianças da turma do 1.º ano (Continua)

<b>Criança<sup>22</sup></b>	<b>Com quem mora</b>	<b>Tem irmãos<sup>23</sup></b>	<b>Escolaridade e profissão (pai)</b>	<b>Escolaridade e profissão (mãe)</b>
<b>Hannah</b>	Pais	Não	Ensino superior incompleto Autônomo	Ensino superior incompleto Servidora pública
<b>Inácio</b>	Pais, irmã e um tio	Uma irmã mais velha	Ensino médio Motorista	Ensino superior incompleto Monitora
<b>Isabela</b>	Mãe	Uma irmã e um irmão mais velhos (adultos)	Ensino médio Bancário	Ensino superior Auxiliar de sala
<b>José</b>	Pais e irmão mais velho	Dois irmãos e duas irmãs mais velhos (adultos)	Ensino fundamental Autônomo	Ensino médio Autônoma
<b>Juliano</b>	Pais, avó e um dos irmãos	Quatro irmãos mais velhos (adultos)	Ensino médio Recepcionista de hotel	Ensino superior incompleto Não trabalha
<b>Leticia</b>	Pais e irmãos	Uma irmã (mais nova) e um irmão (mais velho)	Doutorado em Engenharia Professor da UFSC	Doutorado em Arquitetura Professora da UFSC
<b>Marcela</b>	Mãe	Um irmão e duas irmãs mais velhos (por parte de pai)	Ensino superior Autônomo	Ensino superior Assistente social
<b>Marta</b>	Pais, irmão e babá	Um irmão mais novo	Ensino superior Dentista	Mestrado Não trabalha
<b>Milena</b>	Mãe, irmã e outros familiares no mesmo terreno	Um irmão e uma irmã mais velhos (adultos)	Falecido	Ensino médio Vigilante
<b>Nadia</b>	Com o pai e a mãe (guarda compartilhada)	Não	Ensino superior Analista de sistemas	Mestrado Professora
<b>Rogério</b>	Pais e irmã	Uma irmã mais velha (por parte de mãe)	Ensino fundamental Vigilante	Ensino médio Incompleto Vigilante

<sup>22</sup> Todos os nomes das crianças são fictícios, conforme descreve o termo de consentimento livre e esclarecido assinado por elas e por seus responsáveis, tal como indicado pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) n.º 128.511, de 22/10/2012 (anexo C).

<sup>23</sup> Em alguns casos, tanto nas fichas como nas entrevistas, não havia informações sobre o número de irmãos ou idade.

**Quadro 4** – Composição familiar, escolaridade e profissão dos pais das crianças da turma do 1.º ano (Conclusão)

Criança <sup>24</sup>	Com quem mora	Tem irmãos <sup>25</sup>	Escolaridade e profissão (pai)	Escolaridade e profissão (mãe)
<b>Sabrina</b>	Pais	Sim	Ensino superior Ator	Ensino superior Professora e atriz
<b>Samanta</b>	Com o pai e a mãe (guarda compartilhada)	Não	Ensino superior Professor	Doutorado em História Professora da Udesc
<b>Valtér</b>	Pais e irmão	Um irmão mais velho	Ensino superior Engenheiro ambiental	Ensino superior Professora

Fonte: dados das entrevistas e fichas de matrícula dos alunos do CA/UFSC com informações fornecidas por pais e/ou responsáveis

**Quadro 5** – Composição familiar, escolaridade e profissão dos pais das crianças da turma do 3.º ano (Continua)

Criança	Com quem mora	Tem irmãos	Escolaridade e profissão (pai)	Escolaridade e profissão (mãe)
<b>Ágata</b>	Mãe, avó e tio	Não	Ensino fundamental Auxiliar de serviços gerais	Ensino fundamental Auxiliar de serviços gerais
<b>Anabela</b>	Mãe	Não	Ensino médio Vigilante	Ensino superior Assistente administrativa
<b>Antônio</b>	Pais e irmãos	Sim	Ensino médio Vigilante	Ensino médio Não trabalha
<b>Bruno</b>	Pais	Não	Ensino médio Técnico em Enfermagem	Ensino médio Técnica em Enfermagem
<b>Danilo</b>	Pais	Não	Mestrado Estudante de Engenharia Eletrônica	Ensino superior incompleto Não trabalha
<b>Denis</b>	Pais e irmãos	Sim	Ensino fundamental Autônomo	Ensino fundamental Gerente de comércio

<sup>24</sup> Todos os nomes das crianças são fictícios, conforme descreve o termo de consentimento livre e esclarecido assinado por elas e por seus responsáveis, tal como indicado pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) n.º 128.511, de 22/10/2012 (anexo C).

<sup>25</sup> Em alguns casos, tanto nas fichas como nas entrevistas, não havia informações sobre o número de irmãos ou idade.

**Quadro 5** – Composição familiar, escolaridade e profissão dos pais das crianças da turma do 3.º ano (Continua)

Criança	Com quem mora	Tem irmãos	Escolaridade e profissão (pai)	Escolaridade e profissão (mãe)
<b>Eduarda</b>	Pais	Não	Ensino superior Engenheiro civil	Ensino superior Pedagoga
<b>Eliana</b>	Mãe, tios, dois primos e irmã	Uma irmã mais nova	Ensino médio <i>Motoboy</i>	Superior incompleto Pesquisadora de opinião pública
<b>Fábio</b>	Pais e irmão	Um irmão mais novo	Ensino fundamental Auxiliar de laboratório	Ensino fundamental Auxiliar de copeira
<b>Guilherme</b>	Pais e irmã	Uma irmã mais velha	Ensino médio incompleto Motorista	Ensino médio Líder de setor
<b>Gustavo</b>	Mãe e irmã (fim de semana com o pai)	Uma irmã mais nova	Ensino superior incompleto Desenvolvedor de sistemas	Ensino superior Servidora pública
<b>Laura</b>	Pai e irmãos	Sim	Ensino médio Motorista	Ensino superior Professora
<b>Lauro</b>	Pais e irmão	Um irmão mais novo	Ensino médio Militar	Ensino superior Enfermeira
<b>Leonardo</b>	Pais	Não	Ensino superior incompleto Servidor público federal	Ensino superior Não trabalha
<b>Lucas</b>	Mãe e avó	Não	Ensino superior incompleto Chefe de setor em supermercado	Ensino superior incompleto Vendedora
<b>Mônica</b>	Pais e irmã	Uma irmã mais velha (adulta)	Ensino médio Bombeiro	Ensino fundamental Não trabalha
<b>Nilton</b>	Mãe e irmã	Três irmãs mais velhas (só uma mora com ele)	Ensino fundamental	Ensino fundamental Não trabalha
<b>Nuno</b>	Pais e irmãos	Sim	Ensino médio Agente administrativo	Ensino médio Não trabalha
<b>Pablo</b>	Pais	Não	Ensino médio Coordenador de vendas	Ensino superior Agente de viagens

**Quadro 5** – Composição familiar, escolaridade e profissão dos pais das crianças da turma do 3.º ano (Conclusão)

Criança	Com quem mora	Tem irmãos	Escolaridade e profissão (pai)	Escolaridade e profissão (mãe)
<b>Paulo</b>	Pais, irmãos, avó, tia e três primos	Um irmão mais novo e um mais velho	Ensino médio Policial militar	Ensino médio Vendedora
<b>Perseu</b>	Mãe (fins de semana com avó materna)	Dois irmãos mais novos por parte de pai, com quem pouco se relaciona	Sem informação sobre o pai	Ensino médio incompleto Autônoma
<b>Raquel</b>	Pais e irmãos	Sim	Ensino médio Promotor de vendas	Ensino superior Auxiliar de sala
<b>Sandra</b>	Pais e irmão	Um irmão mais novo	Ensino superior incompleto Encarregado de estacionamento	Ensino médio Secretária
<b>Simone</b>	Pais e irmãos	Sim	Ensino superior Empresário	Mestrado Professora

Fonte: dados das entrevistas e fichas de matrícula dos alunos do CA/UFSC com informações fornecidas por pais e/ou responsáveis

Na análise da situação familiar das crianças da turma do 1.º ano foi possível encontrar quatro tipos de estrutura familiar. A composição familiar mais significativa em termos de representação (60%) é a família nuclear; há um segundo grupo de crianças pertencentes a famílias monoparentais maternas (25%); um terceiro grupo de crianças enquadradas numa composição familiar recomposta (5%); e, finalmente, duas crianças (10%) que, em função de os pais compartilharem sua guarda, vivem com o pai e com mãe em diferentes casas<sup>26</sup>. Na turma do 3.º ano a configuração é bastante semelhante à família nuclear (67%) – o arranjo mais significativo –; seguida das famílias monoparentais maternas (29%); e uma das crianças se enquadra numa composição familiar monoparental paterna (4%). Observar esses dados permite uma melhor compreensão das características das famílias (mesmo que no contexto local), que, dado seu importante papel na dinâmica de reprodução das condições materiais e subjetivas de vida da população, impactam diretamente a vida das crianças.

O crescimento dessa “nova” organização familiar (especialmente, monoparental materna) reflete uma tendência observada em todo o Brasil. Contribuem para essa “nova” dinâmica vários fatores. Entre eles, podem-se destacar

<sup>26</sup> Nas entrevistas fornecidas pela escola não havia informações sobre o tempo que a criança passa na casa de cada um dos pais.

alguns: o envelhecimento populacional, o aumento dos divórcios e o adiamento dos casamentos e da maternidade. Tais fenômenos também se relacionam com o crescimento do número de pessoas que moram sozinhas e de casais que optam por não terem filhos. A crescente participação das mulheres no mercado de trabalho configura-se como importante fator explicativo para as modificações na organização das famílias brasileiras (IBGE, 2014).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014 apresenta informações acerca dos arranjos familiares com percentuais bastante semelhantes aos das crianças do CA/UFSC. Observando apenas os dados dos arranjos familiares com parentesco e excluindo os arranjos unipessoais, nessa amostra 19,4% são famílias com casais sem filhos, 43,9% das famílias são nucleares, 16,5% são famílias monoparentais maternas e para 6,3% há outros arranjos familiares.

A existência de apenas uma família monoparental paterna também reflete a tendência observada no PNAD (IBGE, 2014) sobre o aumento da proporção de mulheres como pessoa de referência, tanto nas famílias nucleares como nas monoparentais. De acordo com a pesquisa, 88,3% das famílias monoparentais brasileiras têm as mulheres como responsáveis.

Ainda segundo os dados do PNAD (IBGE, 2014), apenas 15,2% da população brasileira na faixa dos 25 aos 34 anos tem ensino superior. Nesse aspecto as famílias dos estudantes do CA/UFSC apresentam escolaridade superior à média nacional (tabelas 2 e 3).

**Tabela 2** – Formação dos pais da turma do 1.º ano

Formação	Pai	%	Mãe	%
Ensino superior	6	32%	6	30%
Ensino médio	5	26%	2	10%
Ensino fundamental	3	16%	1	5%
Ensino superior incompleto	3	16%	6	30%
Ensino médio incompleto	1	5%	1	5%
Ensino fundamental incompleto	0	0%	0	0%
Outros (pós-graduação)	1	5%	4	20%
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados das entrevistas e fichas de matrícula dos alunos do CA/UFSC com informações fornecidas por pais e/ou responsáveis

**Tabela 3** – Formação dos pais da turma do 3.º ano

Formação	Pai	%	Mãe	%
Ensino superior	2	9%	9	39%
Ensino médio	10	48%	5	22%
Ensino fundamental	2	9%	4	18%
Ensino superior incompleto	4	19%	3	13%
Ensino médio incompleto	1	5%	1	4%
Ensino fundamental incompleto	1	5%	1	4%
Outros (pós-graduação)	1	5%	0	0%
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados das entrevistas e fichas de matrícula dos alunos do CA/UFSC com informações fornecidas por pais e/ou responsáveis

Quando observamos a formação dos pais das duas turmas, percebemos que uma parcela significativa das mães tem mais tempo de estudo que os pais, dado esse que também é destacado no IBGE (2014) – o número médio de anos de estudo no Brasil subiu de 6,5 em 2004 para 7,7 no ano passado. Esse crescimento dá-se principalmente pelas mulheres, que estudam em média oito anos, mais que os 7,5 anos dos homens.

Compreendemos que o contexto local da pesquisa está inserido em muitos contextos mais amplos. A brinquedoteca fica em uma escola localizada numa rede de escolas federais e também nos discursos e políticas sobre qual deve ser o papel da brincadeira na escola para as crianças de determinada cultura. Os dados do contexto local devem ser interpretados na relação com os contextos mais amplos, relacionando os indivíduos e os contextos. De outra forma, a pesquisa corre o risco de ser um estudo que está inserido no vácuo, que busca explicações somente nos indivíduos.

A aproximação do contexto local desta pesquisa de um contexto mais amplo por meio da comparação das características das famílias das crianças do CA/UFSC com o universo das famílias das crianças brasileiras objetiva compreender melhor as relações entre esses contextos, pois, à medida que os significados são socialmente construídos, eles são partilhados não só pelas crianças envolvidas no presente estudo, mas muito provavelmente por outras parecidas com elas.

Para além da composição familiar, busquei também nas entrevistas realizadas pelas professoras conhecer melhor o que as crianças envolvidas na pesquisa fazem quando estão em casa com suas famílias.

**Quadro 6** – Relacionamento com as mídias e atividades de lazer das crianças da turma do 1.º ano (Continua)

Criança	Relacionamento com mídias	Atividades com a família
<b>Catarina</b>	Não assiste TV, não usa computador, não usa <i>videogame</i> , adora livros e tem livros	Brincar, passear, receber visitas, visitar os avós, parques e praia
<b>Daniel</b>	–	–
<b>Fabiana</b>	Não tem TV, usa o computador, não tem <i>videogame</i> , vai ao cinema, teatro mais raramente, tem livros e gosta deles	A mãe trabalha em casa, brinca com frequência, passear, cozinhar e ajudar a mãe
<b>Fernando</b>	Usa o <i>tablet</i> , assiste pouco à TV, não tem <i>videogame</i>	Ir ao parque, passear e andar de bicicleta
<b>Guilherme</b>	Usa computador para jogar e ver filmes, assiste pouco à TV, <i>videogame</i> , vai pouco ao cinema, tem livros e gosta muito deles	Passear, fazer churrasco, estar juntos, fazer compras e parque
<b>Giovane</b>	–	–
<b>Hannah</b>	Não usa muito o computador, tem <i>tablet</i> e usa pouco, gosta que os pais leiam livros para ela, vai pouco ao cinema	Passear, ir à igreja, assistir a desenhos animados, ler livros
<b>Inácio</b>	Tem acesso a tudo, gosta de livros	Passear na casa de parentes, <i>shopping</i>
<b>Isabela</b>	Vê TV, joga no <i>tablet</i> (a mãe vê a necessidade de controlar o uso), gosta de cinema e tinha medo de teatro por causa do escuro, mas agora já gosta, tem livros, mas não gosta muito deles	Vai ao parque, teatro, <i>shopping</i> , passeia bastante
<b>José</b>	Não assiste muito à TV, usa o computador, gosta de usar celular para jogar, tem acesso e gosta de <i>videogame</i>	Vai à praia, ao circo, <i>shopping</i> , viaja e frequenta casa de amigos (pais trabalham em casa)
<b>Juliano</b>	Adora TV, vê filmes com o pai, usa computador, celular, tem acesso à internet (usa para jogar e ver desenho), adora livros, tem vários	Vai ao <i>shopping</i> , parques, brinca e joga
<b>Letícia</b>	Tem acesso a tudo, joga no <i>tablet</i> , assiste a filmes na Netflix, adora ler	Caminhar, ir à piscina e praia, andar de patins à beira-mar, jantar fora e visitar casa de parentes
<b>Marcela</b>	Não tem <i>videogame</i> , usa pouco o computador, vê pouco TV, tem acesso a livros e gosta deles	Joga, desenha, passeia, vai ao cinema, a parques e circo
<b>Marta</b>	Gosta de assistir à novela, joga no <i>tablet</i> , gosta de livros, mas não é apaixonada	Passeios, jantares e parques
<b>Milena</b>	Não demonstra muito interesse pelos livros, gosta muito de estar na rua. Gosta muito de instrumento musical e de música. Gosta de TV, mas não fica longo período	Serviço Social do Comércio (Sesc) (em Cacupé), Centro Espírita, onde ela tem contato com outras crianças e tem atividades, praia
<b>Nadia</b>	Não tem <i>videogame</i> , não usa internet, joga raramente no celular e computador, TV só tem com DVD, raramente assiste à TV, tem livros e gosta deles	Passear, teatro, cinema, parque, visitar amigos e parentes, praia, viajar



**Quadro 6** – Relacionamento com as mídias e atividades de lazer das crianças da turma do 1.º ano (Conclusão)

Criança	Relacionamento com mídias	Atividades com a família
<b>Rogério</b>	Assiste bastante à TV, usa o computador, tem livros e gosta deles, não tem <i>videogame</i> , vai pouco ao cinema	Vai à praia, a parques ou <i>shopping</i>
<b>Sabrina</b>	–	–
<b>Samanta</b>	Não joga <i>videogame</i> , gosta de filmes, não tem acesso à internet, tem acesso a livros e gosta de histórias	Ir a livrarias para hora do conto, assistir à TV, praia e teatro
<b>Valtér</b>	Teve uma fase que jogou muito <i>videogame</i> , mas agora brinca muito com os amigos, vê TV, tem acesso ao computador, mas é raro, tem muitos livros e gosta deles	Almoçar juntos sempre, vai à praia, ao cinema e de vez em quando a parques

Fonte: dados das entrevistas e fichas de matrícula dos alunos do CA/UFSC com informações fornecidas por pais e/ou responsáveis

**Quadro 7** – Relacionamento com as mídias e atividades de lazer das crianças da turma do 3.º ano (Continua)

Criança	Relacionamento com mídias	Atividades com a família
<b>Ágata</b>	Gosta de desenhos animados, DVD, assiste a novelas, não usa computador em casa	Lê muitos livros e brinca de Barbie
<b>Anabela</b>	Gosta de desenhos animados	Parques e <i>shopping</i>
<b>Antônio</b>	Gosta de desenhos animados e <i>videogame</i>	Parques, <i>shopping</i> e igreja
<b>Bruno</b>	Costuma brincar mais sozinho no <i>videogame</i> e no computador, gosta de ver filmes	Visitas à avó, cinema, praia e <i>shopping</i>
<b>Danilo</b>	Gosta muito dos jogos no computador e também de desenhar no computador	Não costuma sair muito, jogos de mesa e contar histórias
<b>Danilo</b>	Gosta muito dos jogos no computador e também de desenhar no computador	Não costuma sair muito, jogos de mesa e contar histórias
<b>Denis</b>	Gosta de ver desenhos, filmes e programas de humor na TV	–
<b>Eduarda</b>	–	–
<b>Eliana</b>	Assiste a desenhos e gosta dos jogos no computador	Fica mais em casa, o local onde moram não tem muitas opções. Brincar e contar histórias
<b>Fábio</b>	Gosta de assistir a desenhos e joga <i>videogame</i> com facilidade	Estar juntos à noite e nos fins de semana. Ficar em casa, assistir a filmes, igreja (participa da escolinha da igreja). Aos fins de semana, pracinhas, parques e praia e brincar na rua
<b>Guilherme</b>	–	–
<b>Gustavo</b>	–	–
<b>Laura</b>	Gosta de ver novela, desenhos e telejornal na TV	Praia, cinema e <i>shopping</i>

**Quadro 7** – Relacionamento com as mídias e atividades de lazer das crianças da turma do 3.º ano (Conclusão)

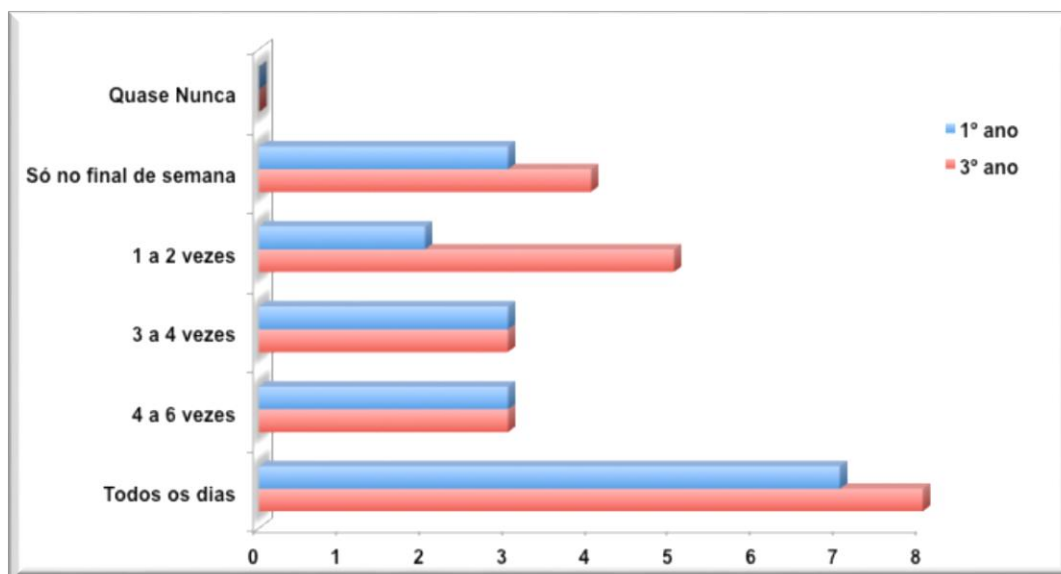
Criança	Relacionamento com mídias	Atividades com a família
<b>Lauro</b>	Assiste à novela e adora jogar no computador	Livrarias para a hora do conto
<b>Leonardo</b>	Gosta de ver desenhos na TV e jogar no computador	Nos fins de semana costuma ficar mais em casa
<b>Lucas</b>	Gosta muito de <i>videogame</i> , gosta de cinema, acessa pouco à internet, assiste a canais de desenho e novelas com a vó.	Assistir à TV e brincar de quebra-cabeça
<b>Mônica</b>	Assiste TV com regularidade (desenhos), gosta de jogos de computador	Visitar os parentes e frequentar lugares destinados ao lazer
<b>Nilton</b>	–	–
<b>Nuno</b>	Assiste a desenhos e filmes na TV	Parques e igreja
<b>Pablo</b>	Gosta muito de jogar <i>videogame</i>	Praia
<b>Paulo</b>	Usa o computador, mas a mãe controla o tempo (30 minutos)	Nos fins de semana praia, parque de coqueiros, jogar bola e <i>videogame</i>
<b>Perseu</b>	–	–
<b>Raquel</b>	Assiste à TV: desenhos, novela e telejornal	Parques
<b>Sandra</b>	Assiste à TV, sabe usar o computador (usa na casa da tia)	Fins de semana passeios, durante a semana brincar em casa
<b>Simone</b>	Assiste a programas infantis na TV	Viagens, visitas à casa da avó e parques

Fonte: dados das entrevistas e fichas de matrícula dos alunos do CA/UFSC com informações fornecidas por pais e/ou responsáveis

Os dados apresentados nos quadros anteriores foram fornecidos pelos pais, por isso nas entrevistas individuais (apêndice A) que realizei procurei ouvir das próprias crianças como era sua relação com as mídias, especialmente com os jogos eletrônicos (*videogame*, celular, *tablet*, *notebook* ou computador) em casa. Importante salientar que, à exceção de uma criança do 3.º ano, todas as outras têm acesso à internet em casa.

Na turma do 1.º ano, duas crianças afirmam não jogar e no 3.º ano só uma não joga, e elas apontam a falta de equipamento como o motivo para não jogar. Os equipamentos mais citados para jogar são: *notebook*, *tablet* e celular. Também se faz relevante dizer que apenas 13 crianças têm consoles em casa (três do 1.º ano e dez do 3.º ano). Como se pode observar no gráfico 4, a maioria das crianças das duas turmas joga todos os dias.

**Gráfico 4** – Quantas vezes você joga em casa durante a semana?



Fonte: elaborado pela autora

Acompanhando a tendência de pesquisas no Brasil (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2016) e na Europa (SIMÕES *et al.*, 2014), o uso dos celulares para se comunicar e também para jogar é bastante comum nas turmas. Nove crianças do 1.º ano usam esses aparelhos para jogar (alguns afirmam jogar no celular da mãe ou do pai). Já na turma do 3.º ano, o número de crianças que jogam no celular salta para 18 (a maioria com seu próprio celular).

Em 2012, o dispositivo mais utilizado para acessar a rede era o computador de mesa, citado por pouco mais da metade dos jovens usuários da rede (55%), enquanto o telefone celular era citado por dois em cada dez crianças e adolescentes usuários (21%). Nos anos subsequentes, a pesquisa constatou um aumento importante no uso do celular: em 2013, foi citado por 53% e, em 2014, por 82% das crianças e adolescentes usuários da rede – o que representa um aumento de 61 pontos percentuais no período (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2016, p. 162).

Assim, não é de se estranhar que entre os jogos que as crianças mais jogam em casa (especialmente as crianças do 3.º ano) estejam aqueles disponíveis nos celulares, destacando-se: bichinho virtual<sup>27</sup> (por exemplo, *Tom*, *Angela* e *Pow*),

<sup>27</sup> A motivação desse jogos consiste em cuidar de um animalzinho virtual como se fosse real, dando-lhe carinho virtual, comida virtual, banho virtual, cuidados virtuais etc.

*Subway Surfers*<sup>28</sup>, *Candy Crush*<sup>29</sup>, *Piano Tiles*<sup>30</sup>, *Minion Rush*<sup>31</sup>, além de *Fifa* e *Minecraft*, nas suas versões para celular ou *tablet*.

Essa tendência de aumento de crianças que têm seu próprio celular tem potencial para levá-las a usos mais intensivos de jogos *online* (VINCENT, 2015). Além disso, a “cultura do quarto” (BOVILL; LIVINGSTONE, 2001) como domínio privado da criança é sustentada e reforçada na medida em que não precisam mais sair do quarto para assistir à televisão, jogar, usar o computador ou falar com alguém em sua casa – tudo pode ser feito do conforto de sua cama.

Ao longo deste capítulo apresentei os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa mediante a dinâmica utilizada para a construção da informação juntamente com as crianças. Também, expus a caracterização dos contextos em que ocorreu a investigação, assim como os atores. Nesses dados, foi possível perceber as mudanças no modo de vida das crianças em decorrência das transformações sociais e econômicas das últimas décadas.

Assim, questiono: qual é o papel dos *videogames* numa brinquedoteca escolar para as crianças dessa escola? Com base no pressuposto de que a brincadeira das crianças é produzida pelo contexto que as afeta, observá-las em relação dialógica ao brincar pode nos trazer pistas interessantes do que e de como elas se apropriam ao reproduzirem, interpretarem, recriarem e ressignificarem os bens culturais, nesse caso os *videogames*, que lhes são apresentados, compreendendo que nesses bens se expressam também os saberes, as expectativas e as tentativas de intervenções dos adultos. Entender um pouco desse processo será um dos desafios dos próximos capítulos.

Assim, nos próximos capítulos, tratarei de evidenciar as manifestações culturais acerca do brincar com *videogame* construídas pelo grupo das crianças (das duas turmas) com base nas condições encontradas na escola e no LabrinCA.

---

<sup>28</sup> Jogo para dispositivos móveis em que o jogador controla garotos que picham o metrô de uma cidade. O principal objetivo é fugir de um policial e do seu cachorro, que querem punir a personagem.

<sup>29</sup> É um jogo de raciocínio para dispositivos móveis e Facebook que tem como desafio combinar formatos de doces semelhantes com as suas respectivas cores.

<sup>30</sup> É um jogo para dispositivos móveis que avalia os reflexos do usuário. A missão é executar músicas perfeitamente e tocar somente as teclas pretas de um piano virtual.

<sup>31</sup> Nesse jogo, os *minions*, criaturinhas trabalhadoras do filme *Meu malvado favorito*, competem para o prêmio de *minion* do ano. O objetivo do jogo é ajudar os *minions* a atravessar o laboratório da personagem Gru, passando pelos obstáculos e coletando bananas.

### CAPÍTULO 3

#### “APRENDE A JOGAR, MAS NÃO EM CASA, SÓ AQUI NA BRINQUEDOTECA”<sup>1</sup>: O OFÍCIO DE CRIANÇA E O OFÍCIO DE ALUNO

Os discursos contemporâneos sobre o uso das mídias digitais pelas crianças, discutidos no primeiro capítulo desta tese, tanto celebram o domínio das crianças sobre elas, que são vistas como o nosso futuro, como também levantam temores de que essas mídias estejam colocando em risco o bem-estar emocional das crianças. Tais discursos paradoxais são ancorados em ideias essencialistas sobre as crianças e num evidente determinismo tecnológico.

Essas interpretações contrastantes são tanto problemáticas quanto essencializam a categoria *infância*, negando a diversidade das crianças e seu *status* como atores sociais, e repousam em entendimentos tecnologicamente deterministas dos impactos inevitáveis que as mídias digitais têm sobre a sociedade.

Buscando desenhar outro caminho com base nos estudos da criança, esta tese centra-se na compreensão da brincadeira como manifestação cultural produzida coletivamente pelo grupo das crianças. Sem deixar de considerar a brincadeira como dimensão humana, não exclusiva das crianças, mas radicalizada nelas e pilar de seus modos de conhecer, significar e agir no mundo, configurando-se como uma marca geracional da infância (SARMENTO, 2004b), meu foco está em compreendê-la na sua relação mais estreita com as culturas da infância.

O espaço e as condições em que as crianças desta pesquisa brincam com os *videogames* são marcados pelas condições impostas pelo contexto escolar. O LabrinCA, como já apresentado anteriormente, enfrentou e ainda enfrenta desafios por ser o lugar na escola em que é “permitido” brincar. Isso significa que as crianças estão sujeitas em suas ações a um conjunto de fatores: externos, ou seja, organizados pelos professores (desde a seleção de brinquedos e jogos até o tempo que ficam na brinquedoteca) e internos, construídos pelas crianças nas relações no grupo de pares.

Esses dois fatores são muito importantes e são analisados nas reflexões acerca das brincadeiras das crianças com os *videogames* na brincadeira, pois mesmo num espaço que privilegia o brincar é fundamental perceber as

---

<sup>1</sup> Resposta de Inácio na entrevista individual à pergunta: Você acha que se aprende alguma coisa brincando com os *videogames* na brinquedoteca?

possibilidades e os constrangimentos que impactam a experiência do brincar como prática cultural nesse contexto, assim como verificar o que as crianças fazem com base nas condições que lhes são oferecidas para brincar.

As crianças pesquisadas, pela possibilidade de estarem na brinquedoteca semanalmente, podem estar a todo o momento com seus pares e têm à disposição tempo, espaço e objetos para construir suas práticas sociais e suas brincadeiras. Entre esses objetos, os *videogames* proporcionam o contato com um objeto que muitas não têm em casa. Esse contexto apresenta potencial para evidenciar os conhecimentos que são construídos e compartilhados pelas e entre as crianças no interior das brincadeiras, pelos quais elas constroem sua *cultura lúdica* (BROUGÈRE, 1998a), suas *culturas de pares* (CORSARO, 2011) e suas *ordens sociais* (FERREIRA, 2002), as quais ajustam suas práticas sociais de produção da cultura infantil.

Neste capítulo, fundamentada nas contribuições de Goffman (1961; 2012; 1961) e nas discussões no âmbito da sociologia da infância, apresento as formas como as crianças negociam o espaço e o tempo para brincar na escola e também as aprendizagens que elas têm construído na relação com os seus pares e com os *videogames*.

### 3.1 PRESSUPOSTOS PARA ANALISAR A FRAGILIDADE DO BRINCAR NA ESCOLA

Entrar no LabrinCA para pesquisar como as crianças brincam com os *videogames* implica visibilizar igualmente a ordem da instituição escolar. Compreendendo que as crianças são atores ativos e competentes, considero importante tanto apresentar as formas de organização do espaço/tempo definidas pelos adultos quanto as intervenções das crianças, que acabam por também contribuir para essa ordem.

Embora a escola e a brinquedoteca tenham sua organização predominantemente pensada pelos adultos, sua relevância nesta tese é periférica e de certa forma indireta, pois não focalizarei nas suas ações ou concepções. O que interessa levar em conta aqui é a visibilidade à participação das crianças nessa estrutura, que “não se ‘limitam’ a reproduzir o mundo dos ‘grandes’ à sua escala

mas, 'pelo avesso', o reconstroem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares" (FERREIRA, 2004, p. 58).

Assim, seguindo as pistas de Ferreira (2002; 2004), para olhar o LabrinCA do ponto de vista das crianças, foi preciso deslocar o ângulo de análise de "cima para baixo", atentando para "a identificação e análise da simultânea e recíproca construção social de três processos centrais: o da cultura das crianças, o da sua organização como grupo social de 'pares' e o da(s) sua(s) ordem(ns) sociali(s)" (FERREIRA, 2004, p. 58-59).

Na esteira das pesquisas de Goffman (2012), este trabalho não tem a pretensão de analisar toda a estrutura social que envolve as crianças; o foco incide sobre as pequenas interações cotidianas que organizam a experiência das crianças, as quais deparam, em toda situação, com a questão: "O que está acontecendo aqui?". Assim, buscando compreender "a estrutura da experiência que os indivíduos têm em qualquer momento da vida social" (GOFFMAN, 2012, p. 37), averiguo as experiências das crianças com os *videogames* na brinquedoteca guiada pelo conceito de *quadro* desenvolvido pelo autor.

Baseado nas pesquisas de Gregory Bateson, Goffman define *quadro (frame)* como o conjunto de princípios de organização que governam acontecimentos sociais e nosso envolvimento subjetivo neles.

Pressuponho que as definições de uma situação são elaboradas de acordo com os princípios de organização que governam os acontecimentos – pelo menos os sociais – e nosso envolvimento subjetivo neles; quadro é a palavra que uso para me referir a esses elementos básicos que sou capaz de identificar. Esta é a minha definição de quadro. Minha expressão "análise de quadros" é um *slogan* para referir-se ao exame, nesses termos, da organização da experiência (GOFFMAN, 2012, p. 34).

São esses princípios conformadores dos quadros que permitem a definição da situação pelos sujeitos. Quando um indivíduo se insere em uma situação, é preciso entender qual é o quadro que a conforma e, conseqüentemente, qual é o posicionamento que deve adotar perante ele. Goffman (2012) ressalta que, na maioria das situações, muitas coisas diferentes acontecem ao mesmo tempo, podendo haver sobreposição de quadros, mas para o autor é possível isolar alguns dos quadros básicos disponibilizados pela cultura, a fim de compreender a organização da experiência.

Os quadros que podem ser aplicados diretamente a uma situação para que o indivíduo a reconheça e a signifique são chamados por Goffman (2012) de quadros primários. Estes variam em graus de organização, sendo alguns claramente apresentados como um sistema de postulados e regras, enquanto outros de forma menos articulada, fornecendo apenas uma perspectiva ou abordagem de compreensão. Eles permitem aos indivíduos “localizar, perceber, identificar e etiquetar um número aparentemente infinito de ocorrências concretas definidas em seus termos” (GOFFMAN, 2012, p. 45). Por intermédio desses quadros tácitos, podem-se identificar e descrever os acontecimentos aos quais se aplicam, bem como as formas de engajamento dos sujeitos diante deles. É possível haver tanto correspondências como equívocos nas escolhas dos enquadres, o que implica variações nas possibilidades de compreensão mútua e de interações entre os sujeitos. Existem também situações diante das quais os indivíduos não possuem os elementos necessários para abordá-las nem organizá-las em um quadro. É o caso de milagres, eventos sobrenaturais, do contato com a morte e outras situações que contêm o elemento de surpresa ou espanto (GOFFMAN, 2012).

Para compreender a forma como as crianças mediante a sua ação alteram os esquemas primários definidos pelos adultos na escola, o conceito de transformações (GOFFMAN, 2012) é importante para mostrar as alterações promovidas pela ação dos atores. As transformações incidem sobre o quadro primário e atualizam-no, por meio de transposição ou tradução de comportamentos já significativos, de acordo com um esquema de interpretação, aplicando-lhes um novo enquadre, denominado pelo autor de *enquadre secundário*. Assim, os esquemas primários podem ser transformados – ou, como prefere Goffman (2012), receber novas laminações –, conforme duas lógicas: as *tonalizações* e as *maquinações*.

A *tonalização* pode ser definida como uma atividade primária transformada, em que uma nova camada de significados é adicionada sobre uma faixa de atividade preconcebida. “Refiro-me aqui ao conjunto de convenções pelas quais uma dada atividade, já significativa em termos de algum esquema primário, é transformada em algo pautado sobre esta atividade, mas visto pelos participantes como algo muito diferente” (GOFFMAN, 2012, p. 71).

Dessa forma, a *tonalização* consiste em reposicionar um acontecimento haja vista outro ângulo de percepção. Por exemplo, uma briga entre duas crianças no recreio pode ser enquadrada como um esquema primário. Mas se essa briga for um



faz de conta, uma brincadeira, então se acrescenta ao esquema primário da atividade uma nova rede significativa que permite reconhecer a briga como uma brincadeira. Essa nova camada de significado não destrói o esquema primário de sentido, apenas o compreende em outra camada de significados. A camada mais interna do quadro continua sendo o acontecimento em si (uma briga e o significado mais geral entendido pelas pessoas), porém sua borda situa essa briga em outro contexto (brincadeira). Assim, quando analisamos esses quadros, “convém referir-se a um quadro particular pelo rótulo que damos à sua borda” – no exemplo aqui levantado, “quadro de faz-de-conta” –, “contudo é preciso não esquecer que muitas vezes o que está sendo descrito não é o quadro como um todo, mas a tonalização que ele sustenta” (GOFFMAN, 2012, p. 117).

A importância do contexto físico e social em que ocorrem as interações das crianças aqui pesquisadas não será minimizada, uma vez que, em primeiro lugar, as crianças observam as características locais, incluindo as pistas fornecidas pelo ambiente físico, as características dos participantes e a natureza da interação. Essa primeira delimitação dada pelo contexto as crianças relacionam com as suas experiências anteriores, gerando uma hipótese selecionada entre as várias interpretações possíveis, para enquadrar as características locais (CORSARO, 1983).

Para compreender como “as infâncias, no plural aqui, e não no singular, são construídas mais diversamente e localmente mediante a interação contínua entre atores humanos” (PROUT, 2010, p. 735) e evitando a focalização somente num ponto de poder central e vertical dos adultos na escola, considera-se que as análises de Goffman (1961) sobre as “instituições totais” podem também contribuir para visibilizar as ações das crianças nas rotinas da brinquedoteca.

Não que as escolas se constituam como as instituições totais na forma como conceituada por Goffman, mas “toda instituição conquista parte do tempo e do interesse dos seus participantes e lhes dá algo de um mundo; em resumo, toda instituição tem tendências de ‘fechamento’” (GOFFMAN, 1961, p. 16). Portanto, é possível analisar a ação das crianças nesse espaço em termos de *ajustamentos primários* e *ajustamentos secundários*.

Para Goffman (1961), *ajustamentos primários* e *ajustamentos secundários* são definições sociais que coexistem nas instituições. Assim, constituem-se em modos pelos quais os participantes da instituição, por um lado, se integram a ela ou

se distanciam das suas regras, dos seus objetivos ou dos valores dessa organização, dando forma a uma infinidade de possibilidades de ação. À medida que as crianças aderem às formas de organização propostas pelos adultos no espaço escolar, o que pode ser percebido por meio do que Goffman define como *ajustamentos primários*, em que as crianças contribuem

cooperativamente com a atividade exigida por uma organização, e sob as condições exigidas – em nossa sociedade com o apoio de padrões institucionalizados de bem-estar, com o impulso dado por incentivos e valores conjuntos, e com as ameaças de penalidades indicadas – se transforma em colaborador; torna-se participante “normal”, “programado” ou “interiorizado”. (GOFFMAN, 1961, p. 159-160).

Logo, a escola como instituição com regras, procedimentos, mas também práticas, se abre para a compreensão de que, mesmo quando “as crianças, são, pela sua participação efetiva na sociedade, constrangidas pela estrutura social existente e pela reprodução social”, elas “não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas estão também a contribuir ativamente para a reprodução e mudança cultural (CORSARO, s/d, p. 2-3)”. Por isso, há a possibilidade de as crianças resistirem, adaptarem e até reconfigurarem as formas de organização do espaço escolar.

Quando atuam dessa maneira, as crianças lançam mão dos *ajustamentos secundários*, que se caracterizam pela disponibilidade do participante de uma instituição utilizar “meios ilícitos, ou consegue fins não autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser” (GOFFMAN, 1961, p. 160). Tais ajustamentos evidenciam o que o autor define como o submundo da instituição. Nesse submundo, os *ajustamentos secundários*, por serem ações “proibidas”, propiciam um sentido de autonomia e autenticidade perante os constrangimentos da instituição, sendo também capazes de gerar entre as crianças um conjunto de ações cooperativas que visam atingir seus interesses (FERREIRA, 2002).

No entanto, como alerta Goffman (1961), isso não é suficiente para dizer que as crianças se comportam como um grupo homogêneo, pois muitas vezes “o que é ajustamento primário para uma categoria de participante pode ser ajustamento secundário para outra” (GOFFMAN, 1961, p. 165). Todavia, isso não invalida que, mediante os ajustamentos secundários, as crianças têm possibilidades reais de

engendrarem novas atividades ou formas de organização, bem como também atividades e organizações iguais ou muito semelhantes – porque sempre são percebidas de formas distintas –, revelando sua participação na construção social.

Para Goffman (1961), os ajustamentos secundários podem se apresentar de variadas formas, como por exemplo tal qual substituições no sistema em que os “participantes utilizam os artefatos disponíveis de uma maneira e para um fim que não são oficialmente destinados, e assim modificam as condições de vida programadas para eles” (GOFFMAN, 1961, p. 173). Porém para “explorar o sistema é preciso conhecê-lo profundamente” (GOFFMAN, 1961, p. 177), para, com base nas vulnerabilidades da instituição, poder legitimar práticas.

Igualmente, fundamentados nesse conhecimento, os participantes realizam os *ajustamentos secundários*, efetuando o que Goffman (1961) define como trabalhar o sistema, ou seja, quando os participantes exploram o conhecimento que têm da organização da instituição, para realizar uma “extensão não prevista”, mesmo mantendo o “espírito da atividade legítima”, convertendo-se numa “exploração de uma rotina completa de atividade oficial para fins particulares” (GOFFMAN, 1961, p. 175).

Os ajustamentos secundários produzidos pelas crianças por intermédio das transformações aos esquemas primários vivenciados na escola

produzem, assim, no interior do grupo de crianças uma série de comunicações que lhes permitem diferenciar atividades de modo preciso, fazer distinções mais ou menos claras entre vários tipos de relação, particularmente no que se refere ao seu significado (entre o que é sério e o que é brincadeira) e aos tipos de interação social (quem é excluído ou incluído, que tipos de interação são permitidos, prescritos ou proscritos, quem tem direito de fazer o quê, quem tem direito ao controle de recursos...). As transformações são, pois, importantes para compreender o modo com que as crianças lidam com a incerteza social, a ambiguidade e conflitos que existem no grupo (FERREIRA, 2002, p. 172).

Considera-se então que os ajustamentos secundários possibilitam perceber não apenas uma transmissão vertical de valores, regras e conhecimentos da/sobre a organização da escola, mas também a transmissão horizontal no nível do grupo de pares, o que leva a um reconhecimento das formas de sociabilidade próprias das crianças e, portanto, a um reconhecimento delas como atores capazes de (re)interpretações da estruturação da organização social.

Cabe ressaltar também que o movimento dos atores leva muitas vezes as instituições a se adaptarem aos ajustamentos primários, ora pela disciplina, ora pela legitimação de *ajustamentos secundários*, transformando-os em primários, como forma de recuperar “o controle e a soberania, mesmo com perda de parte das obrigações dos participantes” (GOFFMAN, 1961, p. 165).

Apresentei até aqui, em linhas gerais, as noções de *quadro* e de *ajustamentos* como noções importantes para compreendermos as brincadeiras com *videogames* desenvolvidas pelas crianças. Mas de que maneira essas noções se entrecruzam com o contexto interativo das crianças na brincadeira? Que *enquadres* e *ajustamentos* podemos identificar nas situações observadas? Como se processam as escolhas, as interpretações e os usos desses ajustamentos e quadros pelas crianças?

De acordo com o contexto oferecido pela brinquedoteca em uma instituição escolar, os *enquadres* e os *ajustamentos* diversificam-se, configurados pelas rotinas que estruturam as atividades lúdicas, abrindo espaço para as crianças construírem uma atividade comum, na qual não apenas reproduzem ações já conhecidas, mas também inovam com a produção de novas significações e relações sociais. Assim, para compreender as formas como as crianças ocupam o espaço do LabrinCA, elegi inicialmente dois momentos da rotina de todas as turmas que frequentam esse espaço: a roda dos combinados<sup>2</sup> e a roda das experiências.

### **3.1.1 Ajustar para brincar: estudar e brincar em disputa**

Compreender as crianças como seres humanos do presente, radicados nos seus mundos culturais e sociais, produtores de cultura e ativos tanto na reprodução como na transformação dos seus mundos, ainda se constitui como um desafio para a escola e para os pesquisadores. Tal desafio passa pelo reconhecimento de que a relação entre o “ofício da criança” e o “ofício do aluno” é simultaneamente sutil e tensa, especialmente quando falamos em brincar.

Isso implica que, ao entrar na escola, as crianças se encontram com seus pares e com os adultos numa estrutura social institucionalmente destinada à educação da infância, “constituída por um conjunto de regras sociais que ajudam a

---

<sup>2</sup> O funcionamento mais detalhado dessas rotinas, assim como a lista dos combinados, está detalhado no capítulo anterior.

regular as atividades, definindo-as como sendo de um determinado tipo e sujeitas a determinadas sanções” (GIDDENS, 2003, p. 102).

O objetivo central dessa seção é entender como as crianças fazem uso do tempo e do espaço da brinquedoteca ao se confrontarem com sua organização, visibilizando as transformações e adaptações que promovem nesse espaço. A intenção é analisar até que ponto as crianças se conformam ou subvertem a organização dos espaços e tempos institucionais, buscando uma aproximação das expressões e dos sentidos que revestem essas ações sociais nas suas relações com as outras crianças e com os adultos.

Considerando que a maior parte do tempo que as crianças passam na escola (destacadamente nos Anos Iniciais) está envolvida em atividades planejadas, definidas e controladas por adultos, o espaço da brinquedoteca, mesmo organizado nos moldes da cultura escolar, pode ser visto como um espaço privilegiado das culturas infantis.

Importante salientar que o conceito de *cultura escolar* aqui é tomado com base no trabalho do historiador francês Dominique Julia, pesquisador do campo da história da educação. O conceito de Julia inclui espaços, atores, conhecimentos, normas, comportamentos. Ele define cultura escolar como:

Conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10, grifos do original).

Para o autor, as culturas têm práticas e normas que precisam ser investigadas levando-se em conta todos os agentes envolvidos (professores, diretores, crianças etc.). A qualidade dinâmica e histórica da cultura escolar, que deve ser analisada em conjunto com outras culturas que lhe são contemporâneas, rompe com a noção funcionalista de cultura como uma entidade homogênea, abrindo espaço para “compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio” (JULIA, 2001, p. 11).

Analisar a organização escolar haja vista a abordagem de cultura escolar que compreende a constituição das escolas tanto por normas quanto por práticas

contribui para evitar a focalização na normatividade da escolarização. “As escolas prescrevem certos comportamentos, organizam o tempo, procuram regular o intercâmbio entre as matérias e produzem identidades, mas sua ação é múltipla e imprevisível devido às complexidades da experiência escolar” (DUSSEL, 2014, p. 262).

Entre essas práticas que organizam o tempo escolar, encontram-se as rotinas como as *rodas* realizadas na brinquedoteca. A palavra *rotina* aqui deve ser vista como a organização das atividades de ensino e do trabalho pedagógico de maneira sistemática e regular. Tais atividades, que acontecem com frequência (às vezes, diária), estão presentes principalmente nas ações de cuidado, organização e socialização. A denominação de rotina para essas atividades tem mais tradição na educação infantil. Uma pesquisa realizada por Maria Carmen Silveira Barbosa apresenta a rotina nessas instituições como

um dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas que são previamente pensadas, planejadas e reguladas com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes. Tais objetivos estão bem determinados, apesar de nem sempre estarem explícitos (BARBOSA, 2000, p. 45).

Esses momentos têm “funções sociais onde predomina a ritualidade” (FERREIRA, 2002, p. 174) e, por essa característica, acabam por se tornar “naturais” na organização da instituição, marcando para a criança uma divisão entre tempos e espaços diferentes que as leva a agir de acordo com as regras e dinâmicas daquele lugar. Dessa forma, tornam-se fortes mecanismos de socialização, que por força da repetição e continuidade se banalizam, promovendo o apagamento dos sentidos, evidenciando “o poder da autoridade que os institui, enquanto instância de legitimação – nesse caso, o adulto – face aos instituídos, as crianças” (FERREIRA, 2002, p. 175). A força desses mecanismos de socialização e dessa adesão das crianças à organização dos espaços e tempos pensados e efetivados pela escola e pela brinquedoteca as define como membros da instituição escolar, ou seja, como alunos.

As rotinas e outras práticas e normas presentes na instituição escolar configuram a composição desse espaço tendo em vista um conjunto de quadros primários sociais que, “ao facultarem um contexto situado de interação, possibilitam

não só a compreensão literal do que ali se passa como dos critérios que contam e explicam o que está ou vai acontecer” (FERREIRA, 2002, p. 118). Assim, visibilizar as formas de organização da escola contribui na compreensão de que o caráter situado das ações e interações das crianças no tempo/espaço das atividades cotidianas permite a própria existência do sistema social, pois este “só existe na – e através da – continuidade de práticas sociais” (GIDDENS, 2003, p. 97).

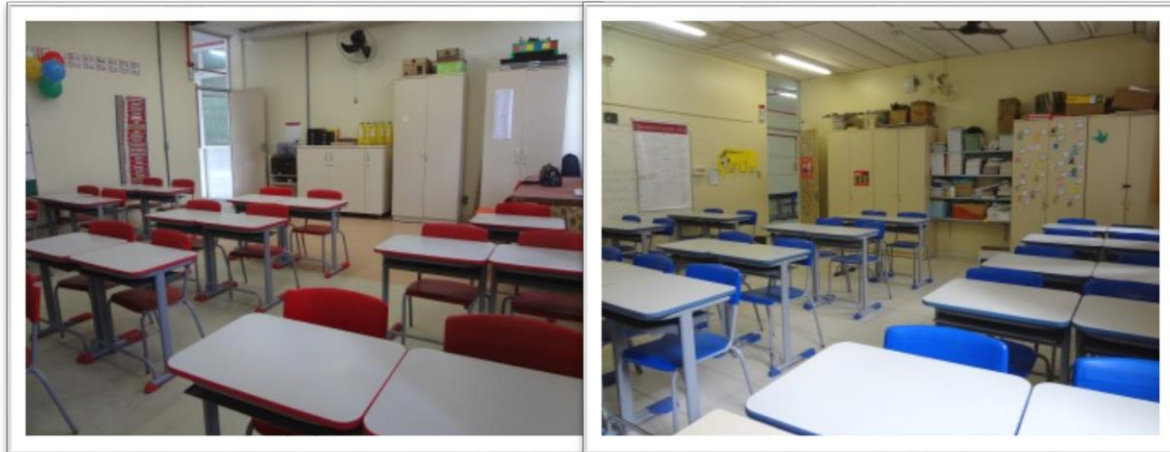
A roda dos combinados e a roda da experiência como exemplos significativos de enquadramentos fornecidos pelos adultos (professores e bolsistas) para as análises que se seguem ajudam a entender o modo como o espaço da brinquedoteca também cria seu sistema de regras sociais estruturantes em um sistema maior, que é a instituição escolar.

A organização do espaço físico do LabrinCA (já descrita no capítulo anterior) configura-se muito diferentemente da organização das salas de aula (figuras 7 e 8). Semelhantemente à maior parte das escolas públicas do país, as salas de aula contam com pouco espaço para circulação das crianças, uma vez que as carteiras, na maioria das vezes organizadas em fileiras, tomam praticamente toda a área da sala. Todavia, não só o espaço define a pouca movimentação das crianças. Também a forma como a aula é organizada, na maioria das vezes, não admite muitas possibilidades para a movimentação das crianças.

**Figura 7** – Espaço do LabrinCA



Fonte: acervo do LabrinCA

**Figura 8** – Salas de aula do Colégio de Aplicação da UFSC

A

B

Fonte: acervo da Comissão de Espaço Físico do CA/UFSC

A diferença de organização do espaço físico entre as salas de aula e a brinquedoteca evidencia possibilidades de ação das crianças nesses espaços muito distintas. Apesar dessas diferenças na organização – mobiliário, objetos, materiais –, em cada um desses espaços há uma orientação comum: ambos são voltados para as ações coletivas. Essa orientação, mesmo com as singularidades das salas de aula e do LabrinCA, ajudam as crianças na organização de suas percepções para realizarem a leitura do espaço, fornecendo um enquadramento organizado que auxilia suas ações e interações (GOFFMAN, 2012).

Partindo da compreensão das crianças como atores dotados de “cognoscitividade”, isto é “que sabem (creem) acerca das circunstâncias de sua ação e da de outros, apoiados na produção e reprodução dessa ação incluindo tanto o conhecimento tácito quanto o discursivamente disponível” (GIDDENS, 2003, p. 440), a valorização de suas ações torna-se possível. Assim, ao visibilizar suas ações com seus pares e os adultos no contexto da escola, consideramos “a emergência da cultura infantil como uma prática social coletiva e, ao invés de dizer que a criança brinca, deveríamos dizer que ela fala” (FERREIRA, 2002, p. 157-158).

O ritual de entrada na brinquedoteca inicia-se com a entrada da turma juntamente com a professora e a retirada dos sapatos ainda perto da porta. Após tirar os sapatos, estes são guardados na sapateira, e as crianças dirigem-se para o espaço reservado para a roda. À exceção das turmas do 1.º ano, que não conheciam a brinquedoteca (por ingressarem na escola nesse ano), todas as outras



turmas cumprem essa etapa sem que seja necessária nenhuma solicitação por parte dos adultos.

Na roda, a bolsista assume a fala, que geralmente começa com a revisão dos combinados da brinquedoteca (já apresentados no capítulo anterior). No caso das turmas do 1.º ano, que pela primeira vez utilizam o espaço, esses combinados são apresentados e explicados com o auxílio da professora da turma. Os combinados, nessa interação, têm a função de reforçar o papel social de cada um nesse espaço: adultos, os professores e bolsistas; crianças, os alunos. Assim, mesmo se constituindo como um espaço onde o brincar é a principal atividade, o enquadramento da brinquedoteca na escola reflete forte influência das regras e normas dessa instituição.

Nesse sentido, mesmo com a influência das normas escolares, essa dinâmica tem a função de esclarecer para as crianças “o que está acontecendo aqui?” (GOFFMAN, 2012), que é diferente do que acontece na sala de aula, no recreio ou em outros espaços da escola, pois, apesar da presença dos adultos, dos combinados e de outros sinais que mostram que isso é uma escola, existem outras indicações que significam esse espaço de forma diferente: não há carteiras, as crianças escolhem com o que querem brincar (ou não), e a movimentação (ou não) pelo espaço é definida por elas.

Durante o período de campo da pesquisa, busquei ficar atenta às formas como as crianças lidavam com a nova configuração do espaço (pensando na inserção dos *videogames*), bem como elas se organizavam para brincar com os equipamentos eletrônicos. Ao contrário do que esperavam professores, bolsistas e até as próprias crianças, não houve grandes conflitos na hora de dividir os jogos; as crianças buscaram alternativas para dividir o tempo de jogo diferentes daquelas que sugeriram inicialmente nos questionários realizados antes da inserção dos *videogames* no LabrinCA.

Nos questionários realizados com as crianças do CA/UFSC em 2013, antes da inserção dos *videogames*, elas foram perguntadas sobre as possibilidades de organização do seu uso. Nesse momento, grande parte das crianças indicava formas mais próximas da lógica de organização do tempo e do espaço escolar, além de dar opções de como o espaço deveria ser organizado (onde colocar os consoles, como separá-los dos outros brinquedos). Suas sugestões eram no sentido de *organizar fila para jogar, marcar o tempo que cada um joga*. Nessa perspectiva,

quando responderam pensando nessa organização, as crianças vislumbraram possibilidades com referências da cultura escolar, com os seus tempos, espaços e modos de articulação inscritos pela história dessa instituição.

Com a entrada no campo, percebi que as expectativas das crianças quanto à organização pensada pelos adultos para uso dos *videogames* acabaram por se confirmar, como se pode observar pelos excertos do diário de campo da roda dos combinados:

Primeira vez que essa turma [1.º ano] vem para a brinquedoteca. A professora orienta para que tirem os sapatos, guardem no armário, e organiza a roda de combinados. A bolsista inicia sua fala apresentando o espaço, poucos prestam atenção e não tiram os olhos dos consoles, quando perguntados sobre o que queriam fazer, só falaram dos *videogames*. A professora interveio dizendo que ela e a bolsista é que iam organizar quem ia jogar (diário de campo, 25/2/2015).

A professora [5.º ano] frisou bastante a necessidade de organização. A bolsista explicou para as crianças que só os adultos devem mexer nos equipamentos. Mas as dúvidas das crianças eram outras, elas queriam saber se poderiam personalizar seus avatares nos jogos e foi explicado que isso não poderia ser feito, pois seria tempo desperdiçado (diário de campo, 25/2/2015).

“A professora [4.º ano] avisou na roda que já havia organizado o uso dos *videogames* na sala. Cada fileira [que tem na sala de aula] fica 15 minutos jogando” (diário de campo, 27/2/2015).

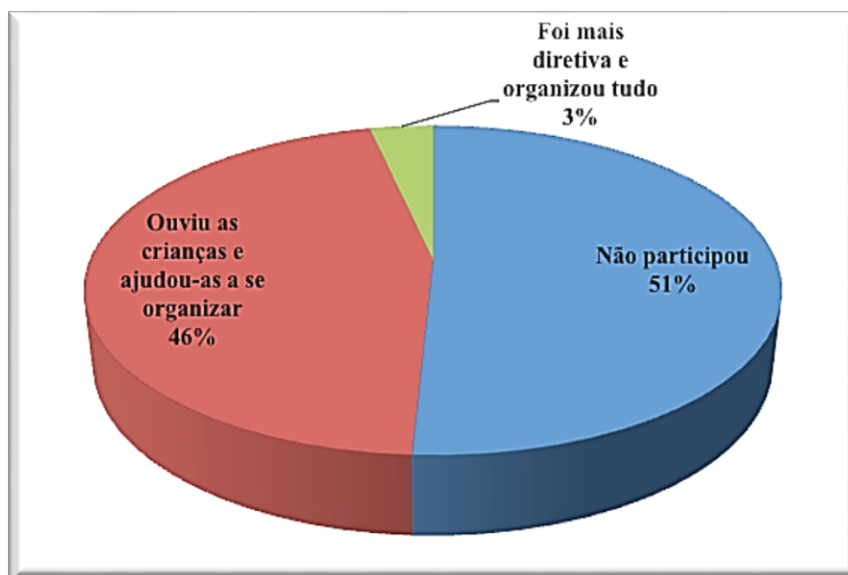
Antes de encerrar a roda, a professora avisa: “Só vai para os *videogames* quem tem o direito de ir”. Uma das crianças da turma que está ao meu lado me explica que as crianças ficaram na roda sem poder brincar estão lá porque não se comportaram na sala durante a semana. São nove crianças, elas ficam sentadas por dez minutos com a professora na roda, quando eles conversavam ela pedia que ficassem quietos (diário de campo, 27/3/2015).

Na roda da experiência a professora conversa com a turma [4.º ano] sobre o tempo que eles tem para usar a brinquedoteca. Recorda com as crianças sobre a demora delas em se organizar na sala de aula para vir para a brinquedoteca. Também fala sobre como eles demoraram para organizar a brinquedoteca na semana passada. Assim, ela explica para eles porque encerrou as brincadeiras mais cedo para eles organizarem a brinquedoteca, ressaltando que só terão mais tempo se conseguirem se organizar mais rápido (diário de campo, 13/3/2015).

Nesses excertos do diário de campo, é possível perceber que a maioria das propostas de organização das professoras e dos bolsistas no momento da roda dos combinados dava pouco espaço para as crianças definirem quem jogaria por primeiro, apresentando, na maioria das vezes, formas de organização estabelecidas pelos adultos e muitas vezes já predefinidas em sala de aula. Também se verifica o uso da brinquedoteca para aplicação de sanções relacionadas ao comportamento das crianças em outros espaços da escola, sanções que incidem sobre o que as crianças mais gostam de fazer: brincar.

Apesar da atitude mais diretiva dos adultos na roda dos combinados, durante o período em que as crianças brincavam com os *videogames*, esse controle não foi observado. Com base nos dados das planilhas<sup>3</sup> de observação respondidas pelas bolsistas, na maior parte do tempo as professoras quase não intervieram nas brincadeiras das crianças, ou quando o faziam procuravam ouvir as crianças antes de interferir (gráfico 5).

**Gráfico 5** – Participação da professora na organização da turma em relação ao uso dos *videogames*



Fonte: elaborado pela autora

Além disso, fundamentada nas planilhas dos bolsistas, observei também que na maioria do tempo em que estão jogando as crianças cooperam umas com as outras, trocam experiências e são bastante autônomas no uso dos *videogames*.

<sup>3</sup> Já citadas no capítulo anterior.

Foram poucas as situações de conflito entre as crianças que demandaram mediação dos adultos no uso dos *videogames*.

À medida que começaram o uso efetivo dos *videogames* e a interação com os equipamentos, as crianças passaram a utilizar os códigos e as linguagens próprios dos jogos, como: *quem morre, sai; cada um joga uma fase*. Apesar da intenção das crianças de promover a organização do tempo dos jogos mais pautada nessa lógica, as formas propostas por algumas das professoras e bolsistas acabaram por tentar a todo o tempo trazer de volta os elementos mais consagrados da cultura escolar.

Entrada da turma [5.º ano] na brinquedoteca sem tirar os olhos dos *videogames*, sentam-se para roda de combinados, como parte do ritual que já estão acostumados. Perguntados pela bolsista sobre os combinados da brinquedoteca, só falavam de combinados sobre como usar os *videogames*. Definiram por votação que no *Just Dance* sempre fica quem ganha. A professora intervém:

- Se uma pessoa ganhar muito, ela não vai cansar?
- A gente nunca cansa de jogar *videogame*! [responde uma das crianças] (diário de campo, 25/2/2015).

A professora do 3.º ano me disse que as crianças acham injusto o dia deles na brinquedoteca ser sexta-feira, porque neste ano há muitos feriados na sexta. Pedem para que ela tente agendar outro dia para eles (diário de campo, 8/5/2015).

Interessante observar as crianças entrando na brinquedoteca. Elas vão para o espaço da roda como sabem que deve ser, mas sentam-se virados para os *videogames*, já conversando sobre o que vão jogar e com quem. Só com a intervenção da bolsista é que se voltam para o centro da roda (diário de campo, 27/2/2015).

As falas e ações das crianças mostram suas tentativas de criar uma realidade alternativa à ordem institucional adulta, tendo como referência valores e regras sociais delas próprias e do mundo dos *videogames*, revelam que elas não se limitam a reproduzir as ordens instituídas pelo mundo dos adultos. Apontam ainda processos de negociação sistemáticos entre adultos e crianças e às vezes geram novas definições das situações em jogo.

Entre as muitas horas de observação das crianças com os *videogames*, foram muitas as vezes em que sozinhas elas “trocavam controle com os colegas”, “passando sua vez” sem conflitos, algumas vezes por não querer jogar mais, outras por terem combinado, e outras simplesmente porque alguém pediu para jogar.

**Episódio 1<sup>4</sup>: Troca quando acaba a fase****Jogo: *Lego Marvel Super Heroes*<sup>5</sup>****Data: 8/4/2015****Participantes: Daniel, Giovane, Inácio, João, Rogério e PlayStation**

- 1 [As bolsistas deixaram um *tablet* em frente às crianças com o cronômetro ligado para que elas controlassem as trocas, de oito em oito minutos].
- 2 Inácio: *Agora é minha vez, agora é minha vez...* [no cronometro ainda restam
- 3 3 minutos para zerar].
- 4 [Daniel passa o controle para Inácio, e Giovane passa para João sem
- 5 contestação].
- 5 Pesquisadora: *Por que agora é a vez de vocês?*
- 6 Inácio: *Quando dá essas coisas aí é hora de trocar* [apontando para a tela].
- 7 Pesquisadora: *Que coisas?*
- 8 Inácio: *É um desenhinho* [toda vez que se passa de fase nesse jogo, há uma
- 9 animação que explica a fase finalizada e fala dos objetivos da próxima, o áudio
- 10 é em inglês com legendas em português].
- 11 [Eles ficam concentrados esperando o fim da animação].
- 12 Pesquisadora: *O Rogério já jogou?* [ele está observando há bastante tempo].
- 13 João: *Não...*
- 14 Pesquisadora: *Por quê?*
- 15 Inácio: *Ele só quer ver...*
- 16 Rogério: *Não! Também quero jogar...*
- 17 João: *Ele está esperando acabar a fase...*
- 18 Inácio: *Depois de a gente jogar, ele vai. Quando a gente passar a fase.*

Trocar quando acaba a fase, ou quando alguém desiste de jogar, na maioria das vezes era bastante tranquilo, por mais que gostassem de brincar e às vezes entregassem o controle um pouco contrariados. Os jogos em que as fases não são muito demoradas facilitam as trocas, sem que as crianças vejam sentido no cronômetro instituído pelas bolsistas, uma vez que a própria dinâmica do jogo as ajuda na organização. Outras vezes, essas trocas não eram tão tranquilas, revelando não apenas a vontade de brincar, mas também as parcerias.

---

<sup>4</sup> Foram utilizadas as seguintes convenções para as transcrições: a) a identificação da criança que fala é feita pelo seu nome fictício. Quando a pesquisadora participa das brincadeiras, é identificada como Pesquisadora; b) [ ] são utilizados para explicações e comentários da pesquisadora; c) ... para indicar pausa na fala; d) a numeração no início das falas indica a linha em que estão localizadas no texto transcrito, com vistas a facilitar a referência às sentenças na análise interpretativa do episódio.

<sup>5</sup> É um jogo de ação e aventura em que os jogadores assumem o papel de Homem de Ferro, Homem-Aranha, Hulk, Capitão América, Wolverine e muitas outras personagens da Marvel, enquanto tentam impedir os vilões da Marvel de montar uma arma que poderia ser usada para controlar a Terra. A jogabilidade varia entre momentos de luta e momentos de resolução de quebra-cabeças em que o jogador tem de usar habilidades especiais de cada uma das personagens.

**Episódio 2: De quem é a vez?****Jogo: Os Smurfs 2<sup>6</sup>****Data: 29/4/2015****Participantes: Daniel, Valter, Juliano, Letícia, Marta, Isabela, Marcela e Nintendo Wii**

- 1 [Letícia desiste de jogar e entrega o controle na mão de Daniel. Marcela, que  
 2 estava jogando outro jogo, aproxima-se dizendo que quer jogar. Daniel então  
 3 se levanta e entrega o controle para Marcela. Marta conversa baixinho com a  
 4 Isabela e comenta o fato de a Marcela estar jogando e elas não. Isabela, após ouvir  
 5 a amiga, vira-se para mim e fala:]  
 6 Isabela: *Eu e Marta chegamos primeiro que a Marcela, ela chegou por último!*  
 7 Marcela: *O Daniel que me deu o controle...*  
 8 Pesquisadora: *O que você acha, Marcela? Foi isso?*  
 9 [Marcela passa o controle para a Marta sem responder]  
 10 [O jogo segue por mais alguns minutos, Marta e Isabela dividem o controle,  
 11 cada uma jogando um pouco].  
 12 Juliano: *Eu não quero mais jogar! Quem quer o controle?*  
 13 Marcela: *Eu!* [Juliano entrega o controle para ela].  
 14 [Apesar de estarem dividindo o controle, Marta e Isabela parecem não gostar  
 15 que a Marcela pegou o controle].  
 16 Marta [falando no ouvido da Isabela]: *Pede o controle para Marcela que a gente*  
 17 *chegou primeiro!*  
 18 Isabela: *Marcela, a gente chegou primeiro...*  
 19 Marcela: *Calma... Pega... Tu é o 2...* [referindo-se à personagem que ela deve  
 20 movimentar no jogo]... *depois sou eu, tá?*  
 21 Marta: *É, eu sei... depois é você...*  
 22 [Marcela se afasta e desiste de jogar].

Enquanto no episódio 1 as crianças apenas respeitam uma regra comum quando brincam com *videogame* (trocar quando passar de fase), o episódio 2 revela relações de amizade (ou tentativa de amizade) envolvidas na “troca da vez para jogar”. As três meninas envolvidas (Marcela, Marta e Isabela) têm forte laço de amizade e frequentemente brincam juntas, mas nesse dia Marcela tinha sido “deixada de lado”, e por mais que ela cedesse para suas amigas jogarem (linhas 9, 19 e 20), isso não garantiu sua aproximação. Por outro lado, Marta, por meio das conversas com Isabela (linhas 3, 4, 5, 16 e 17), acaba comandando quem joga e quem não joga, exercendo um poder “discreto” também sobre a amizade das três.

Nesses momentos é possível perceber que o fato de estarem jogando com a turma na escola confrontava as crianças com um dos combinados da brinquedoteca: dividir os brinquedos. A aceitação das crianças do combinado, inserido pelo adulto

---

<sup>6</sup> Assim como no filme, o jogo é construído por conta do sequestro de Smurfette. Ela foi raptada por um capanga de Gargamel, e cabe aos seus amigos Smurfs viajar pelo mundo para resgatá-la. O jogo de plataformas é composto de seis mundos diferentes, cada mundo com cinco níveis. Ao longo da jornada surgem novas personagens jogáveis, perfazendo um total de nove, todas com funcionalidades diferentes.

nas brincadeiras, realiza-se com ajustes, uma vez que em cada situação particular elas usam suas competências sociais para adequar, manipular ou deformar tais combinados de acordo com seus interesses e intenções. Sem descumprir o combinado, as crianças exercem seu poder sobre os seus pares, alongam seu tempo brincando e até reforçam ou enfraquecem laços de amizade.

Mediante a análise das rotinas cotidianas no LabrinCA, foi possível visibilizar as ações das crianças mesmo quando regras e normas organizadas pelos adultos muitas vezes dificultam essas ações. Até num espaço organizado para o brincar, a ordem institucional definida por professores e bolsista reflete em grande medida as características de um espaço enquadrado como escolar.

A dicotomia brincar/estudar encontra na brinquedoteca um lugar de disputa, e toda organização escolar está presente: as crianças chegam organizadas em fila seguindo suas professoras, estão organizadas nas suas turmas por idade/série e são submetidas a regras e combinados pensados por adultos. Isso porque, como afirma Brougère (2004, p. 241), “a ludoteca é portadora de uma racionalidade peculiar ligada ao uso do brinquedo. A escola orienta o brinquedo para aprendizagem, a creche para o desenvolvimento e enriquecimento da atividade, a ludoteca para a brincadeira como tal”.

Apesar disso, ao entrarem nesse espaço, as crianças deparam com uma organização que parece estar “separada do fluxo em curso dos acontecimentos circundantes por um conjunto especial de marcadores de fronteiras ou parênteses de um tipo convencionalizado” (GOFFMAN, 2012, p. 311-312). Afinal, agora elas ficam sem sapatos, não sentam em carteiras enfileiradas e, principalmente, escolhem com que e com quem brincar.

Para Goffman (2012, p. 316), “a colocação entre parênteses torna-se uma questão óbvia quando a atividade que está para ocorrer é em si mesma frágil ou vulnerável em relação à definição e suscetível de produzir uma tensão de esquema”. Nesse sentido, a presença da brinquedoteca na escola parece só ser possível por essa suspensão em relação ao enquadramento da escola, mas tal suspensão não retira a tensão entre o brincar e o estudar nesse espaço.

Os pontos exatos onde termina a atividade interna e começa a atividade externa – a própria borda do quadro – são generalizados pelo indivíduo e incorporados em seu esquema de interpretação, tornando-se assim, recursivamente, uma parte adicional do quadro. Em geral, portanto, os

pressupostos que isolam uma atividade do ambiente externo assinalam também as maneiras como esta atividade está inevitavelmente vinculada ao mundo circundante (GOFFMAN, 2012, p. 309).

Assim, quando uma turma vai à brinquedoteca, ocorre um confronto de valores (estudar e brincar), confronto esse que só pode ser superado com a suspensão dos valores educativos (da lógica escolar) naquele espaço. Com essa suspensão, a brinquedoteca passa a ser definida apenas como um momento de recreação na escola.

Em meio a esse confronto estão as crianças, oscilando na relação entre o brincar e o estudar, dois componentes do “ofício da criança”, que as coloca numa situação simultaneamente sutil e tensa, especialmente quando falamos em brincar com *videogames* na escola. Assim, considerar as interpretações sociais que as crianças fazem nos espaços organizados da escola “pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças” (PINTO; SARMENTO, 1997).

### 3.2 “NÃO ME ATRAPALHE, PROFESSORA – EU ESTOU APRENDENDO A BRINCAR!”

O título desta sessão foi inspirado no livro de Marc Prensky (2010) intitulado *Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo! Como os videogames estão preparando nossos filhos para o século XXI – e como você pode ajudar!* Sua escolha não se vincula à concordância com o tom celebratório e otimista com que o autor trata a relação das crianças e jovens com os *videogames*, mas sim dá relevo ao que esta tese tem procurado demonstrar: as crianças brincam com os *videogames* e com eles aprendem, no entanto “o que caracteriza o jogo não é uma vocação especial para educação, mas uma riqueza potencial de conteúdos culturais e de processos de construção, de transformação desses mesmos conteúdos” (BROUGÈRE, 2002, p. 16).

Já é lugar-comum a afirmação de que as mídias digitais estão transformando profundamente a educação, na medida em que sua presença na escola e na vida das crianças tem desafiado as definições existentes de conhecimento, possibilitando novas maneiras de acesso às informações com a promessa de imensas



oportunidades de criatividade e inovação. Há uma longa história de afirmações pretensiosas como essas, que acompanham a entrada das mais variadas tecnologias nas escolas, contudo basta olhar para esses processos para demonstrar historicamente que o potencial transformador dessas mídias não se confirma.

Larry Cuban, por exemplo, estudou a introdução de diversas tecnologias em escolas norte-americanas no século XX, caracterizando esse movimento como uma história repetida de insucessos, com muitos pontos em comum: início com investigações que mostram as vantagens educacionais da sua utilização; políticas públicas para a introdução da nova tecnologia na escola; adesão limitada por alguns professores; ganhos acadêmicos pouco significativos. Ao final, esses estudos apontam para as prováveis causas do insucesso: falta de recursos, resistência dos professores, burocracia ou equipamentos inadequados (CUBAN, 1986).

Steinberg e Kincheloe (2001) têm nomeado a influência da indústria cultural na vida das crianças como uma “pedagogia cultural” baseada na TV, no cinema, nas revistas, nos jornais, nos brinquedos, nas propagandas, nos jogos eletrônicos, nos livros etc. Os autores destacam o caráter comercial dessas organizações que criam o currículo cultural para as crianças, destacando sua desvinculação com a educação, operando com vistas ao lucro, baseando-se em dinâmicas comerciais e impondo-se a todos. Analisando seu objetivo capitalista, os autores asseguram que essa pedagogia pode ser considerada um sucesso que, substituindo as tarefas escolares por reinos mágicos, mirabolantes efeitos visuais, vídeos interativos, álbuns, revistas, livros de terror, é consumido avidamente pelas crianças.

Para Steinberg e Kincheloe (2001), à medida que a escola não é capaz de realizar a infância, produz-se mais exclusão, abrindo espaço para que a “pedagogia cultural” tome o lugar da escola, num processo que os autores denominam de *colonização do desejo da infância*. Os produtos infantis veiculados pelas mídias criam significados e induzem as crianças a interpretar o mundo e a si mesmas com base nesses significados. Nesse sentido, essa colonização atua fortemente nos desejos da criança, estabilizando e desestabilizando sua identidade, e, ao mesmo tempo, cria novas identidades por meio dos brinquedos e heróis a ela apresentados.

Como já dito anteriormente, tais leituras parecem estar impregnadas de noções tradicionais de infância como um tempo de inocência e de dependência do adulto e que, pelo poder massificador dos meios de comunicação e indução ao consumismo, pode ser prejudicial para as crianças. Nessa mesma linha, Postman

(1999) apresenta a mídia como um “meio que escancara tudo” (POSTMAN, 1999, p. 95), e, assim, os jogos eletrônicos assumem o caráter de grande vilão, visto que hoje se configuram como a maior indústria cultural do mundo. São produzidos por grandes corporações para as crianças visando somente ao “ganho individual” e carregadas de ideologias.

Portanto, alicerçados numa visão de infância homogênea e vulnerável, esses autores acreditam que tais produtos culturais bombardeiam e manipulam as crianças, deixando-as abandonadas, confusas e desorientadas. Também mostram que os jogos eletrônicos, cada vez mais realistas, são fortes indutores de violência, criadores de vícios e afastam as crianças de um entretenimento dito “mais saudável” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001).

Para além de visões *pessimistas*, os *utópicos* também se dedicaram a compreender as relações entre mídias, crianças e educação. Alguns desses utópicos descrevem uma criança com uma sabedoria natural para lidar com as mídias digitais, como se houvesse uma essência natural na infância, hábil no uso dos computadores, criativa, espontânea, e acima de tudo afirmam que o modo de operação dos computadores magicamente se encaixa no modo de aprender das crianças (PRENSKY, 2001; BUCKINGHAM, 2007).

Para esses autores, hoje se tem uma situação paradoxal, em que os professores são preponderantemente *imigrantes digitais* (PRENSKY, 2001), mas estão tentando ensinar a uma população que fala uma linguagem totalmente diferente, incompreensível para eles. Constroem, assim, um discurso de infância crítica, criativa e competente e não mais consumidora passiva de mídia. Também questionam certo moralismo e falta de base científica dos debates sobre a influência das mídias nos comportamentos violentos das crianças.

Pode-se perceber que os discursos ignoraram a diferença nos contextos sociais das crianças e dos adultos e ignoram também os vários contextos de produção dessas mídias, contribuindo para uma idealização ora da criança “nativa digital”, ora da criança vítima. Tais discursos proporcionam uma espécie de concepção dominante sobre o que é legítimo e esperado das crianças na sua relação com as mídias digitais. Isto é, o “normal” é ser “nativo digital”, ou todas as crianças precisam ser protegidas (LOUREIRO; GRIMM; MENDES, 2016).

Tendo ciência desse panorama discursivo tão polarizado, ver o que efetivamente as crianças fazem quando têm a sua disposição *videogames* para

brincar na escola se torna mais relevante. Durante os meses que acompanhei as crianças no LabrinCA, as situações em que elas trocavam conhecimentos e ensinavam os colegas sobre os jogos eram frequentes. Os adultos pouco interferiam nessas situações, no entanto cabe ressaltar que essa postura de “distanciamento” das professoras com as brincadeiras das crianças no LabrinCA não é exclusiva dos *videogames* e se estende a todas as brincadeiras nesse espaço. Nesse sentido, o “distanciamento” das professoras não parece estar relacionado com suas habilidades (ou não) com os *videogames*, mas sim com o papel que ocupam na escola e nesse espaço.

Os adultos, nesse caso as professoras, têm papel decisivo na determinação das ações das crianças na escola, uma vez que são responsáveis (juntamente com a família e até com a sociedade em geral) pela adoção de processos de administração simbólica das crianças (SARMENTO, 2004b). Tal administração é realizada por meio de um contínuo poder normativo que se realiza tanto no nível das políticas educacionais quanto na interação direta na escola.

Considerando que não só os adultos contribuem para a construção da normatividade da infância, pois “as práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento”, “a ideia hegemônica do que é ‘ser criança’, em cada momento histórico concreto – são produzidas nas práticas sociais de adultos e crianças dos grupos sociais dominantes” (SARMENTO, 2011, p. 585).

Assim, a produção das concepções que normatizam a infância contemporânea sustenta-se, da modernidade em diante, em quatro eixos: a criação da escola pública e obrigatória; a família nuclear; a construção de saberes institucionalizados sobre “a criança normal”, especialmente pela psicologia do desenvolvimento; e a administração simbólica da infância por meio de definições implícitas e explícitas de regras de incorporação, impedimento, constrangimento e reconhecimento das crianças (SARMENTO, 2004a).

Decorrente das determinações desses eixos, acaba por se estabelecer a constituição de uma norma sobre o que é ser criança – o “ofício de criança” – e ainda define seu espaço público por excelência – a escola –, onde se normatiza o “ofício de aluno”. Tal ofício visa particularmente à preparação para ser um bom aluno: “O ofício de aluno é apenas uma componente do ofício de criança ou de

adolescente nas sociedades em que esta fase da existência é definida, antes de mais, como uma preparação” (PERRENOUD, 1995, p. 15).

O “ofício de criança” é intimamente relacionado à escola e à institucionalização da infância (SARMENTO, 2000, p. 127). Na escola, porém, a criança deixa de ser criança e passa a ter apenas uma faceta da sua vida social: o “ofício de aluno”. Perrenoud (1995) explica que o “ofício de aluno” seria um modelo de ator social que vive numa instituição organizada (a escola) segundo algumas regras e rituais aos quais todos, alunos e outros indivíduos, devem se adaptar. Definir precisamente o que é esse conceito não é tarefa fácil, tampouco definitiva:

O ofício de aluno não é igual para todos. Das pedagogias tradicionais às pedagogias ativas, os seus contornos variam. Mudam, ainda, de um professor para outro, de acordo com as expectativas de cada um, os métodos, os modos de manejar a classe, a concepção de aprendizagem, de ordem, do trabalho, da cooperação, da avaliação, etc. (PERRENOUD, 1995, p. 201-202).

Diversos autores da sociologia da infância dizem que o “ofício de aluno” acaba por construir socialmente a invisibilidade da criança como ator social (PERRENOUD, 1995; SARMENTO, 2000; SIROTA, 2001). Se considerarmos que na escola só há lugar para a identidade de aluno, podemos compreender por que a brincadeira é pouco discutida. Assim, a atitude “distanciada” das professoras para as ações das crianças na brinquedoteca reforça o lugar marginal que o brincar ocupa na escola.

O brincar encontra-se, assim como a própria criança, confinado na escola, em situação precária, regido por princípios e regras rígidas. Tais regras subordinam-se ao atendimento do papel definido para a criança, o “ofício de aluno”, cuja construção (ou invenção) se realiza na escola. Esse ofício, segundo Marchi (2010, p. 191), “pode ser definido antes de tudo como a ‘aprendizagem das regras do jogo’ escolar”. Nesse sentido, o bom aluno não assimila somente os conhecimentos, mas também se torna jogador desse suposto jogo, exercendo um papel revelador tanto de conformismo quanto de competência.

Os conceitos de “ofício de criança” e “ofício de aluno” devem ser compreendidos no quadro interpretativo do paradigma da infância/criança como construções sociais. Tendo-se dado o encontro destas categorias dentro de um mesmo meio (a escola), ambas remetem aos “processos de

invenção” e de modelagem de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas que fazem da escola o lugar, por excelência, da criança (MARCHI, 2010, p. 190).

A “invenção do aluno” (GIMENO, 2005) instituiu progressivamente a concepção de que criança é o que não sabe e por isso precisa ir à escola. Desse modo, ser criança constituiu-se no trabalho de tornar-se adulto pela passagem pela condição de aluno. O “ofício de aluno” (SIROTA, 2001; PERRENOUD, 1995) traduz-se exatamente nisto mesmo: no trabalho de aprender a estar pronto para a vida em sociedade e, especialmente, para o trabalho.

Algumas das consequências dessa concepção do “ofício de aluno” – nos variados acordos que as relações na escola têm implicitamente armado – consistem em considerar a criança fora das esferas econômicas, sociais e políticas, ou seja, numa situação de vir a ser. Por esse efeito, muitas vezes o “ofício de aluno”, que integra o “ofício de criança”, tende a sobressair, sendo isso especialmente visível em alguns modelos pedagógicos, como por exemplo os que buscam valorizar o jogo e a brincadeira na sua ação pedagógica. Porém, a coincidência entre os “dois ofícios” tende a fragilizar-se quando se quer ultrapassar uma condição social das crianças que escapa da formatação institucional e da normatividade em que é pensado seu estatuto no contexto da escola.

Logo, observar as crianças na escola brincando com os *videogames* possibilita ampliar a compreensão de como esses novos brinquedos participam nos seus modos de ser e de agir, bem como suas influências na produção de sentidos e das subjetividades infantis, pois “brincar supõe, de início, que no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como ‘brincar’ a partir de um processo de designação e de interpretação complexo” (BROUGÈRE, 1998a, p. 104).

*“Porque a gente aprende mais coisas na nossa cabeça, a gente vai entendendo mais, e quando vai estudar fica mais fácil. Brincar dá energia para estudar e a gente vai ficando esperto” (Ágata, respondendo à pergunta: você acha importante ter jogos eletrônicos na brinquedoteca da escola?).*

A forma como Ágata aproxima o brincar e o aprender na escola ainda enfrenta dificuldades em ser valorizada, mesmo se considerarmos os avanços nos estudos da criança, especialmente quando localizamos essa fala na escola, muito marcada pela psicologia do desenvolvimento, que organiza as atividades das crianças com base em um modelo adulto sério e racional, que encara o jogo infantil como uma atividade não séria e trivial, que “desvia a criança do verdadeiro projeto lógico no quadro de sistema de racionalidade” (JENKS, 1982, p. 22). Para justificar a importância de brincar na escola, Ágata associa-o diretamente com aprender, uma vez que o brincar não está presente entre as atribuições da identidade de aluno, e sim o aprender.

Com essa fala, percebemos de que forma as crianças lidam com o papel que lhes é atribuído no “ofício de aluno”, mas ao mesmo tempo elas buscam valorizar a ludicidade, que é um traço central das culturas infantis. No contexto da infância, a ludicidade ocupa lugar central, sendo contínua, repetitiva e estruturadora de suas atividades individuais ou coletivas. A brincadeira e o brinquedo, com base na natureza interativa da atividade de brincar, são os principais pilares sobre os quais se fundam as culturas da infância (SARMENTO, 2004a).

*“Porque acho que só colocaram aquilo [os videogames] para as crianças se divertirem mais, mas minha mãe disse que se a gente joga muito fica viciado e perde a inteligência. É bom, mas é ruim, porque a gente pode ficar mais esperto, mas também pode dar um problema no olho, porque uns guris ficam tão grudados na tela que pode fazer mal” (Anabela, respondendo à pergunta: você acha importante ter jogos eletrônicos na brinquedoteca da escola?).*

Na medida em que o brincar tem dimensão social importante na vida das crianças e que o uso massivo das mídias digitais não fez parte da infância da maioria dos pais e professores das crianças envolvidas nesta pesquisa, a fala de Anabela aponta os desafios da escola e das famílias perante a cultura digital, com os seus códigos e linguagens próprias, e a cultura escolar, com os seus tempos, espaços e modos de articulação inscritos pela história da instituição escolar.

Além disso, ao trazer as preocupações da mãe com relação ao uso de jogos eletrônicos (vício, perda da inteligência, problemas de saúde) e, especialmente, quando coloca nos “outros” os efeitos danosos decorrentes desse uso – “*porque uns guris ficam tão grudados na tela que pode fazer mal*” –, Anabela parece buscar a

legitimação para poder se divertir com os *videogames* com base nos discursos adultos e, de certa forma, escolarizados, de que a brincadeira só é válida se tiver alguma função educativa.

Para Brougère (1995), a brincadeira deve ser situada como aprendizado cultural, pois a criança se desenvolve pela experiência social e pelas interações que estabelece com outras pessoas desde seu nascimento. A criança está situada em determinado contexto social, e seus comportamentos são influenciados por esse contexto, em um processo de trocas. Assim, segundo o autor, a brincadeira, como resultado de relações interindividuais, não é inata, mas decorrente de um processo de aprendizagem. Nessas trocas, a compreensão de que adultos e crianças estabelecem relações e têm referenciais culturais diferentes para interpretar os brinquedos e as brincadeiras pode nos ajudar a desvelar as falas das crianças sobre os *videogames*.

Desse modo, a escola, como o lugar onde a criança deve se comportar conforme a natureza de sua “identidade infantil” e exercer o seu ofício – de aluno –, realiza o ajuste da criança a papéis institucionalmente prescritos. Ou seja, a institucionalização da infância é o modo de intervir e de racionalizar atividades para esse período da vida: “Trata-se, em resumo, do movimento da construção social da norma moderna da infância e do comportamento infantil” (MARCHI, 2010, p. 190).

Professora: *Já está na hora de ir embora.* [O tempo da aula destinada para a brinquedoteca já havia se esgotado].

Daniel: *Mas eu quero passar a fase.* [responde, sem parar de jogar ou desviar os olhos da tela].

Professora: *Não dá tempo!*

Daniel: *Mas eu quero passar a fase, é rapidinho!*

Professora: *Vamos nos atrasar para o lanche! Você tem o jogo em casa, você pode passar de fase no seu.*

Daniel: *Eu quero passar aqui para jogar as fases difíceis com meus amigos!* (diário de campo, 6/5/2015).

O diálogo citado é um exemplo de como a escola por meio de sua cultura valoriza apenas aquilo que se constitui como os saberes escolares legítimos, deixando de lado o que verdadeiramente integra o universo simbólico das crianças, especialmente a brincadeira. Mesmo quando, no caso da escola pesquisada, em que há um espaço como a brinquedoteca – onde brincar é permitido –, a ação da

criança ainda é conformada pelas lógicas de ação do espaço escolar. Nesse sentido,

O ofício de aluno como ofício de criança é por isso incompleto, imperfeito e parcial. Um dos domínios mais visíveis da tensão entre o universo simbólico da escola e o universo simbólico das crianças corporiza-se exatamente no domínio das tecnologias da informação e comunicação (SARMENTO, 2011, p. 593).

A entrada dos diversos tipos de jogos eletrônicos na escola já é uma realidade. Se observarmos os recreios e pátios das escolas, veremos muitas crianças com seus dispositivos móveis a jogarem e a comunicarem-se pelas redes sociais. Mas o que a escola tem feito com essa realidade? Gvirtz e Larrondo (2007) propõem a hipótese de que são acionadas duas grandes estratégias para inserção de objetos de inovações tecnológicas na escola: negar ou escolarizar.

No caso da escola aqui estudada, a solução parece ter sido negar, já que os *videogames* foram confinados no espaço da brinquedoteca, buscando criar um “lugar oficial” para o objeto em disputa que não comprometesse o programa institucional da escola. Para Dubet (2009), a escola moderna foi concebida como um “santuário” de saber que deve ser separado do mundo exterior. Quando uma criança entra nela, torna-se aluno – sujeito do conhecimento e da razão –, livre de distinções etárias, étnicas, de classe etc. A proteção do “santuário” exigiu a exclusão de conhecimentos não legitimados pela instituição (aqui, as culturas infantis). Segundo ele, há uma crise sobre o programa institucional, pois ele não pode processar nem encontrar um lugar para tudo, fazendo corroer as paredes do “santuário”.

A brinquedoteca, nessa perspectiva, quando abre espaço para os “objetos não escolarizados” na escola – brinquedos, *videogames* –, tem potencial para abrir espaço para as culturas da infância, mesmo que de forma marginal, na medida em que a brinquedoteca propõe uma lógica em que a criança tem a possibilidade de experimentar processos de ensino e aprendizagem com seus pares não centrados nas professoras. Dá voz à criança para que produza, por intermédio do brincar, discursos sobre si, sobre suas experiências, seus vividos, valorizando essa forma de comunicação, entendendo que durante a atividade de brincar a criança se encontra em desenvolvimento/aprendizagem não de conteúdos curriculares, mas de formação enquanto sujeito humano, produto e produtor da cultura.



### Episódio 3: Quem ensina?

**Jogo:** *Minecraft*

**Data:** 30/5/2015

**Participantes:** Perseu, Guilherme, Lucas, Fábio e Xbox (assistem ao episódio: Danilo, Leonardo e Nilton)

- 1 Danilo: *Sabia que eu não sei fazer baú, nem... outra coisa...*
- 2 Guilherme: *É muito difícil mesmo... Vou pegar diamante... Eu ainda preciso pegar*
- 3 *diamante...*
- 4 Pesquisadora: *Você tem esse jogo em casa, Guilherme?*
- 5 Guilherme: *Não.*
- 6 Pesquisadora: *Você também só joga aqui?*
- 7 Guilherme: *Sim.*
- 8 Pesquisadora: *E como vocês sabem tanto desse jogo?*
- 9 Guilherme: *Porque eles ensinam a gente...*
- 10 Pesquisadora: *Quem ensina?*
- 11 Guilherme: *As pessoas...*
- 12 Pesquisadora: *Que pessoas?*
- 13 Guilherme: *Os amigos.*
- 14 Pesquisadora: *Ah! Quem ensina melhor na turma?*
- 15 Guilherme: *Eu sei lá...*
- 16 Pesquisadora: *Danilo, quem você acha que ensina mais?*
- 17 Danilo: *Eu acho que o Lucas é o melhor da turma..., ou o Pablo...*
- 18 Guilherme: *E o Nilton também... Eu quero fazer uma cama...*
- 19 Nilton: *Eu nem estou jogando...* [Nilton aproxima-se quando ouve seu nome, ele
- 20 parece não ter escutado o que falavam].
- 21 Pesquisadora: *É que eles querem fazer umas coisas que não conseguem e disseram*
- 22 *que você é superbom nesse jogo...*
- 23 Leonardo: *Eu também sou...* [Ele também estava assistindo e se aproxima da
- 24 conversa].
- 25 Guilherme: *Como é que faz uma cama?* [pergunta para o Nilton, que pega o controle
- 26 da mão do Guilherme].
- 27 Nilton: *Vai aqui oh...* [apertando o comando no controle] *e daí vem aqui... Tem uma*
- 28 *cama bem aqui... Aí você pega ela...* [na tela aparece a *crafting table*<sup>7</sup>].
- 29 Guilherme: *Como que se deita?*
- 30 Nilton: *É só você dormir nela...*
- 31 Guilherme: *Ah! Estou dormindo agora... Agora eu já me levantei, tá, Danilo...*
- 32 Danilo: *Ah, tá!*
- 33 Leonardo: *Para deitar na cama, você mira na cama e aperta esse botão...* [falando
- 34 com Lucas e mostrando os comandos no controle].
- 35 Pesquisadora: *Nilton, você tem Minecraft em casa?*
- 36 Nilton: *Ah!*
- 37 Leonardo: *Eu tenho...*
- 38 Pesquisadora: *Você joga no computador ou no console?* [pergunta para o Leonardo].
- 39 Leonardo: *Xbox...eu também vou ganhar meu computador...*
- 40 Guilherme: *O Nilton está fazendo para mim...* [Fala, virando-se para mim].
- 41 Pesquisadora: *O que o Nilton está fazendo para você?*
- 42 Guilherme: *Um portal.*
- 43 Nilton: *Para ir lá para o inferno...*
- 44 Pesquisadora: *E o que eu quero fazer no inferno?* [comento rindo e todos riem
- 45 também].
- 46 Leonardo: *A gente tem que ir para o inferno para pegar itens para construir coisas no*

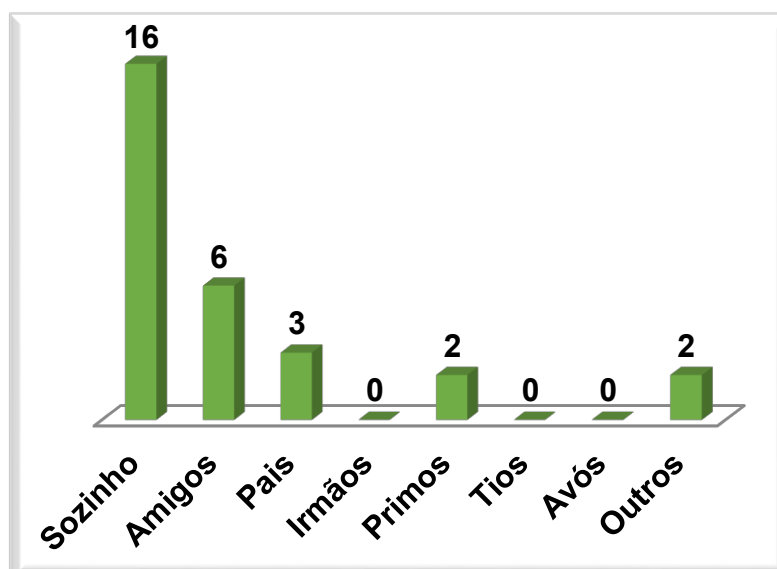
<sup>7</sup> A *crafting table* é um recurso que permite que sejam criados diversos itens para esse jogo.

- 47 *mundo real.*  
 48 Guilherme: *Eu não fui para o inferno, não... [rindo].*  
 49 Leonardo: *Foi sim, você está dentro dele... Espera...*  
 50 Guilherme: *Estou esperando... Estou até dançando...*  
 51 Leonardo: *Pronto...*

Situações como esta foram muito frequentes no período no campo: jogadores mais experientes ajudando os menos experientes a avançar no jogo. Mesmo quando perguntadas na entrevista sobre o potencial de aprendizagem dos *videogames*, algumas crianças apontaram “fazer amigos” como uma das possíveis aprendizagens: “*Aprendemos a ficar mais amigos, porque tem alguns videogames que os amigos ensinam a jogar*” (Denis), “*Aprendo a dividir com meus amigos*” (Giovani).

Levando-se em conta que a maioria das crianças não possui consoles de *videogame* em casa, restringindo o contato com os jogos eletrônicos aos *sites* de jogos (Friv e Click Jogos<sup>8</sup> são os mais citados) e aplicativos de celular, juntamente com uma experiência majoritariamente solitária no contato com os jogos em casa (gráficos 6 e 7), os momentos de troca de conhecimento na brinquedoteca tornam-se mais relevantes.

**Gráfico 6** – Com quem você costuma jogar em casa? (1.º ano)<sup>9</sup>

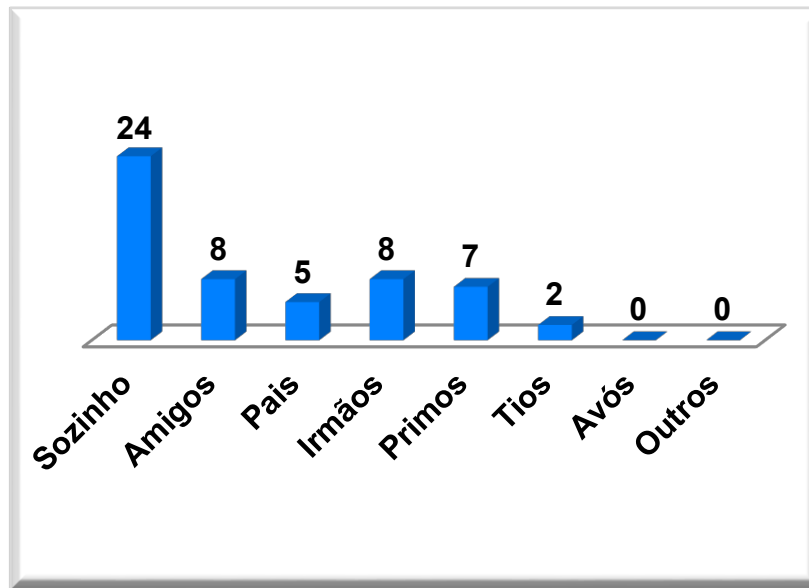


Fonte: elaborado pela autora

<sup>8</sup> Verificar: <<http://www.friv.com>> e <<http://www.clickjogos.com.br>>.

<sup>9</sup> Essa questão permitia que as crianças escolhessem mais de uma alternativa como resposta, por isso o total de resposta não corresponde ao número de crianças em cada turma.

**Gráfico 7** – Com quem você costuma jogar em casa? (3.º ano)



Fonte: elaborado pela autora

Considerando que o contexto social das crianças de hoje tem uma configuração bem diversa daquela vivida por seus pais e que a urbanização trouxe como consequência a perda de seu espaço, no quintal da casa, na rua, no jardim e nas praças, o universo dos brinquedos acaba desenvolvendo-se em torno da experiência de solidão (BROUGÈRE, 2004). Entre esses brinquedos, o *videogame* converte-se no mais recente exemplo desse tipo de brinquedo.

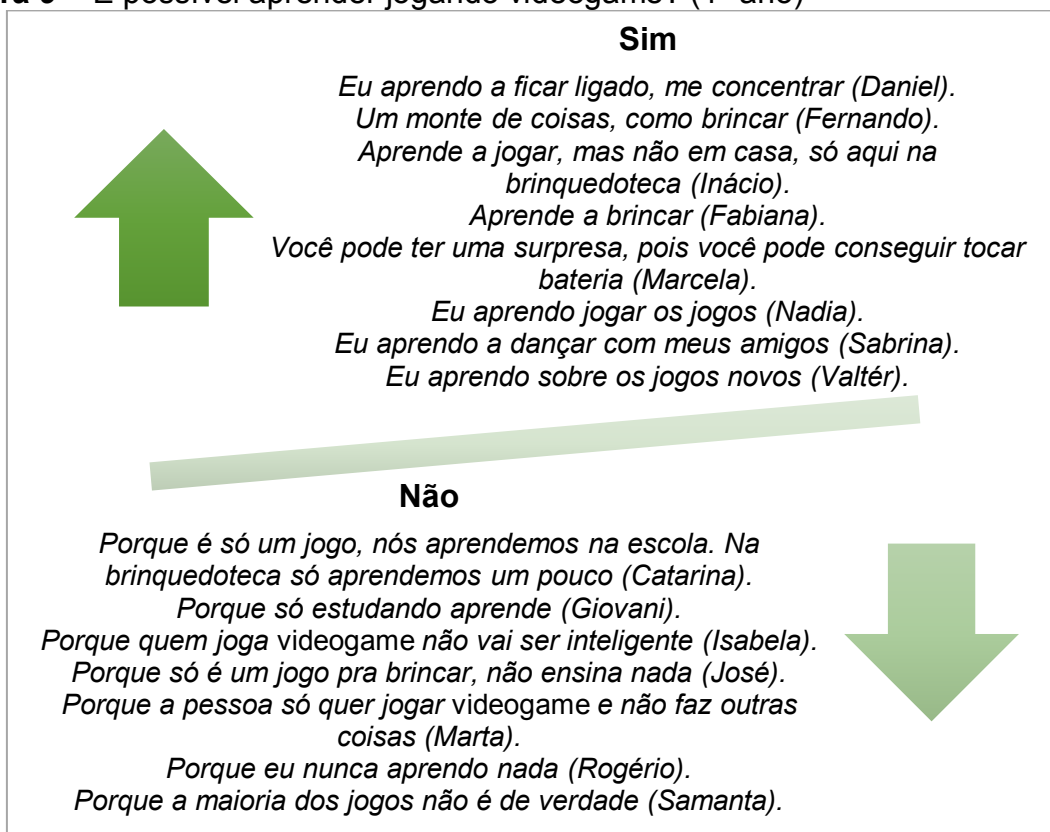
As críticas à prevalência de experiências de solidão proporcionadas pelos *videogames* parecem não levar em conta que eles são apenas a forma mais contemporânea de brinquedos solitários – brinquedos de estimulação para bebês, ursos de pelúcia, livros-brinquedo –, alguns exemplos que demonstram a permanência desses brinquedos na vida das crianças. Além disso,

a solidão do indivíduo é um elemento essencial da experiência moderna e relacionado a isso o brinquedo aparece como sendo trazido por um movimento de transformação cultural da qual ele não passa de uma das experiências contemporâneas: O brinquedo expressa essa possibilidade das ritualizações coletivas, e podemos indagar se ele também não é um meio para a criança dominar essa lógica. A ideia seria então, que, com o brinquedo, a criança aprenderia a solidão nas formas positivas que ele assumiu nas nossas sociedades, quer dizer, a capacidade de desenvolver uma relação concernente à cultura por um vínculo individual com objetos portadores de significados (BROUGÈRE, 2004, p. 269).

O brinquedo não proporciona às crianças apenas experiências de solidão, uma vez que ele também aparece como mediador de muitas relações entre as crianças, especialmente a brincadeira. Ao brincar, a criança aprende, antes de tudo, a controlar um universo simbólico particular, que constitui a cultura lúdica – “um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (BROUGÈRE, 1998a, p.105). Afinal, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998a, p. 103).

Assim, para além das experiências solitárias (principalmente nas suas casas), busquei compreender que tipos de aprendizagem elas acreditam ser possíveis quando brincam com os *videogames* na brinquedoteca. Em muitas respostas, elas mostram concordar com Brougère, conforme as figuras 9 e 10<sup>10</sup>.

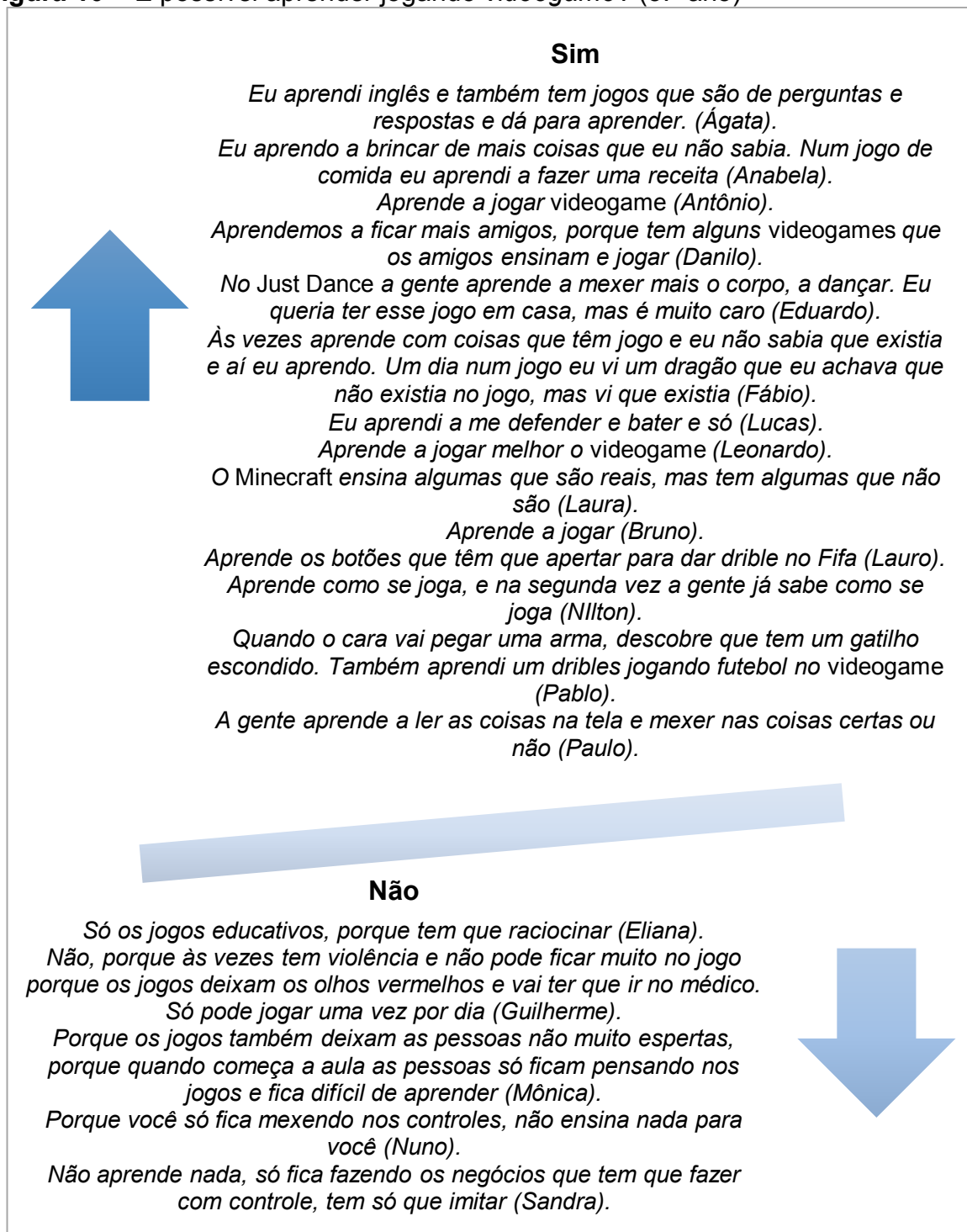
**Figura 9** – É possível aprender jogando videogame? (1º ano)



Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas individuais com as crianças do 1.º ano

<sup>10</sup> Algumas crianças, cinco da turma do 1.º ano e cinco da turma do 3.º ano, responderam não saber se era possível aprender com os *videogames* e não justificaram suas respostas.

**Figura 10** – É possível aprender jogando *videogame*? (3.º ano)



Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas individuais com as crianças do 3.º ano

Observa-se que as crianças menores duvidam mais do potencial de aprendizagem dos *videogames* do que as crianças maiores. Entre as crianças do 1.º ano, uma delas (Inácio) só concorda que é possível aprender jogando na escola, em casa não. Para Brougère (2004), ao ingressar na escola, as crianças vivem uma ruptura, pois a noção de trabalho está mais presente e para elas a aprendizagem

está ligada somente à escola. Assim, apenas jogos que possuem um conteúdo próximo daquilo que aprendem na escola têm potencial de fornecer algum aprendizado.

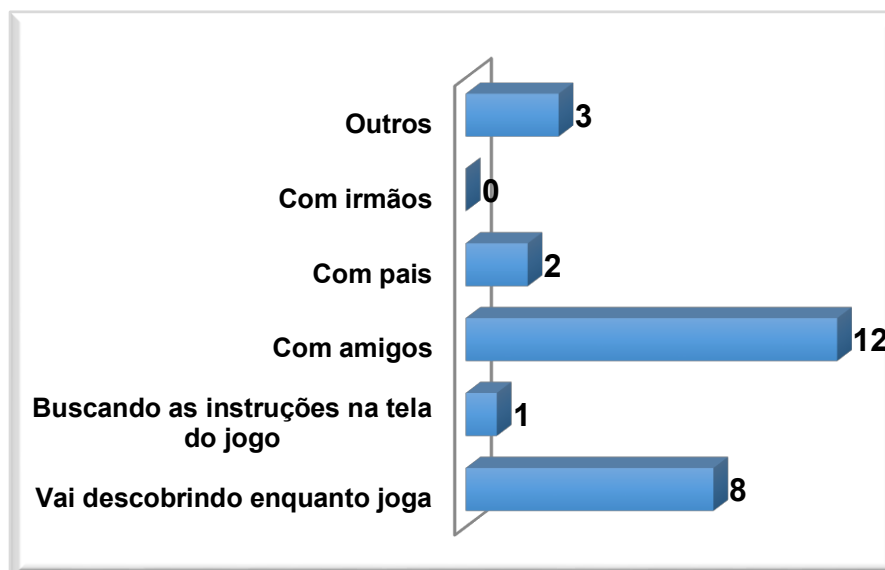
O que mais se destaca nas respostas positivas das crianças é que com os *videogames* a principal aprendizagem é relativa ao próprio jogo. Já nas respostas negativas, vê-se a preocupação com o vício, com conteúdos violentos, com uma “não realidade” nos conteúdos dos jogos, mas principalmente há a constatação de certo “desvio” da atenção das crianças do estudo para a brincadeira.

Tanto entre as crianças que acreditam no potencial de aprendizagem dos *videogames* como entre aquelas que não acreditam, é possível ver a oposição entre brincar e estudar, mesmo que sob diferentes óticas. Para Brougère (2002), a relação entre jogo e educação é marcada pelo afastamento da lógica do divertimento, para fixar o jogo na dimensão educativa que acaba por construir discursos que só veem as crianças como destinatárias da educação, mesmo nos momentos lúdicos, sem considerá-las como atores, pois não enxerga a especificidade de suas brincadeiras.

Com as falas das crianças, também é possível problematizar as relações entre brincar e aprender. Afinal, os *videogames* precisam configurar-se necessariamente como um jogo educativo para educar? Ou eles podem vir a ser educativos por meio de um processo de conhecer, intervir, criar e praticar entre professores e crianças?

Nesse sentido, proporcionar o acesso aos *videogames* em uma escola pública vai ao encontro de uma questão fundamental levantada por diversos autores sobre os desafios para o enfrentamento das desigualdades quanto à tecnologia: o acesso. Brincar com esses equipamentos, com seus pares e com a possibilidade da mediação dos professores não é apenas disponibilizar o equipamento, ou de somente desenvolver habilidades para o jogo, “é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação” (BUCKINGHAM, 2010, p. 53).

Mas como essas aprendizagens têm acontecido no LabrinCA? Observando as crianças e perguntando para elas como elas aprendem a usar os jogos, as respostas mais frequentes são: por meio da exploração, da experimentação e da colaboração dos pares (gráficos 8 e 9).

**Gráfico 8** – Como você aprende a jogar jogos eletrônicos? (1.º ano)

Fonte: elaborado pela autora

**Gráfico 9** – Como você aprende a jogar jogos eletrônicos? (3.º ano)

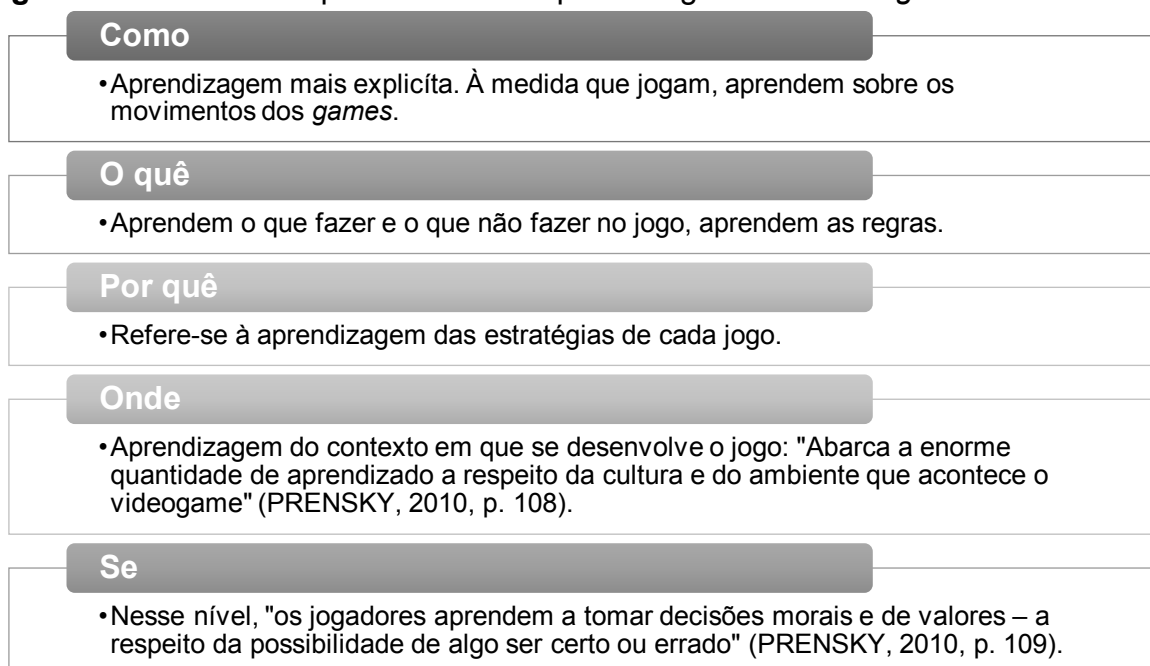
Fonte: elaborado pela autora

As falas das crianças sobre o potencial de aprendizagem dos *videogames* e seus principais parceiros de aprendizagem levam-nos a refletir sobre as formas de aprender que as crianças têm experimentado com os jogos eletrônicos. Alguns autores como Gee (2003) e Prensky (2001; 2010) têm enfatizado, num tom bastante celebratório, o potencial de aprendizagem nos jogos eletrônicos.

Prensky (2010) acredita que há sempre aprendizagem quando as crianças jogam qualquer tipo de jogo eletrônico. Baseado no conceito de “nativo digital” e

considerando que é mediante os jogos eletrônicos que as crianças estão “treinando as habilidades demandadas pelo futuro” (PRENSKY, 2010, p. 62), o autor apregoa que as crianças sabem “instintivamente” que os conhecimentos necessários para o futuro não estão na escola. Ele propõe que essas aprendizagens podem ser “mais quantificáveis”: como por exemplo coordenação olho-mão, resolver problemas, entre outras; e “menos quantificáveis”, as quais ele apresenta em cinco níveis: *como, o quê, por quê, onde e se*.

**Figura 11** – Níveis em que acontece a aprendizagem com *videogames*



Fonte: elaborado pela autora com base em Prensky (2010)

As evidências apresentadas pelo autor para fundamentar suas teses vêm de pesquisas conduzidas por empresas de *games*, que testam os jogos educativos criados por elas, e pelo Exército dos Estados Unidos, que conduz investigações sobre o uso de simuladores no treinamento de seus soldados. O seu esforço em elevar os jogos eletrônicos à panaceia para todos os problemas na educação das crianças e jovens leva-os a negar qualquer limitação nos *games* e uma seleção de jogos “bons” – isto é, que seguem princípios “educativos” –, desconsiderando aqueles que não seguem seus princípios.



Assim como muitos relatos da cultura popular orientados ao leitor, este tipo de análise celebra a atividade do leitor (ou, neste caso, do jogador), mas tende a ignorar de que modo a atividade está intimamente ligada ao consumo. Além disso, com frequência confunde atividade com agência – isto é, com poder e controle. [...]. Os games podem muito bem envolver aprendizagem ativa, mas seria simplista aceitar que tal atividade por si só faça deles um modelo válido de aprendizagem em geral. Da mesma forma, uma oposição fácil entre aprendizagem formal e informal tende a obscurecer a questão (BUCKINGHAM, 2010, p. 46).

O entusiasmo quanto aos benefícios dos jogos eletrônicos para a aprendizagem da criança tende, por exemplo, a ignorar as dimensões comerciais desses jogos, preferindo evitar questões sobre seus valores e ideologias (GEE, 2003). Além disso, coloca com frequência uma oposição simplista entre “aprendizagem informal” e “aprendizagem formal”, tendendo a valorar negativamente a educação formal.

Algumas das aprendizagens apresentadas por Prensky (2010) de fato acontecem, e, como já apresentei anteriormente em algumas falas das crianças, a maioria relaciona-se com aprender sobre o jogo. Essas aprendizagens enriquecem a experiência do jogador, são muitas vezes intencionais e até mesmo formalizadas, mas, ao contrário do que afirmam os entusiastas dos *games*, elas visam principalmente à melhoria do desempenho no próprio jogo.

#### **Episódio 4: Eu já vi vídeo no YouTube!**

**Jogo: *Minecraft***

**Data: 13/3/2015**

**Participantes: Leonardo, Fábio e PlayStation**

- 1 Pesquisadora: Vocês já jogaram *Minecraft*?
- 2 Fábio: *Eu nunca joguei.*
- 3 Leonardo: *Eu já, eu tenho no meu computador, mas agora apagou.*
- 4 Pesquisadora: *E o que você está fazendo agora?* [perguntando para o Leonardo].
- 5 Leonardo: *Eu estou tentando sair dessa caverna.*
- 6 Pesquisadora: *E o que tem que fazer para sair da caverna?*
- 7 Fábio: *Tem que cavar, não é?*
- 8 Leonardo: *Eu tenho que pegar terra, eu tenho que pegar terra... E colocar o blocos...*
- 9 *Deu... Consegui... Tô livre...* [enquanto explica, está realizando as ações faladas no jogo]
- 10 Pesquisadora: *E agora, o que você vai fazer?* [Sem resposta].
- 11 Fábio: *Olha, tem coisa ali embaixo... Olha...*
- 12 Leonardo: *O que é isso?*
- 13 Fábio: *Não sei..., mas acho que é coisa boa para fazer espada... Diamante...*
- 14 Leonardo: *Diamante?*
- 15 Pesquisadora: *Como é que você sabe tanto sobre o jogo se você disse que nunca jogou?* [pergunta para Fábio].
- 16 Fábio: *É que eu já vi vídeo no YouTube!*

No entendimento desta tese todo brinquedo é educativo, mas não da forma como a linguagem corrente define o uso específico dessa designação (como, por exemplo, dominós e jogos da memória de alfabetos ou números), e sim fundamentado no olhar para o brinquedo como objeto cultural. Afinal, “todo brinquedo traz junto de si estilhaços da sociedade, da economia, da política, das artes e da ética das relações sociais” (PEREIRA, 2009, p. 17).

Compreender que o *videogame* é educativo nessa perspectiva implica compreender que as crianças são educadas no seio da cultura em que se inserem e que sua experiência com os brinquedos só é possível com os objetos que lhes chegam às mãos. Esses objetos têm potencial de expandir os limites do seu contexto, pois mediante a manipulação desses “novos” brinquedos as crianças estão construindo e modificando a cultura lúdica.

O episódio 4 ilustra as formas como as crianças têm circulado em diferentes mídias em busca de uma experiência lúdica mais significativa. O jogo *Minecraft*<sup>11</sup> é extremamente popular entre as crianças, com destaque entre as mais velhas. Esse jogo foi o mais citado (74%) nas entrevistas com o 3.º ano, quando perguntei que jogos eles mais jogavam na brinquedoteca, e o quarto mais citado (54%) entre as crianças do 1.º ano, perdendo apenas para os jogos de movimento (*Kinect Sports*, *Just Dance* e *Dance Central*).

Apesar de Fábio afirmar nunca ter jogado *Minecraft* (linha 2), ele mostrava ter conhecimento sobre os elementos do jogo (linhas 7 e 13), e tal conhecimento foi conseguido por intermédio de outras mídias (linha 17). Essa atitude reflete, em certa medida, o que Jenkins (2009) tem descrito como “narrativa transmídia”, que define como

uma nova estética que surgiu em resposta a convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento. Para viver uma experiência plena num universo ficcional, os consumidores devem assumir o papel de coletores, perseguindo pedaços da história pelos diferentes canais, comparando suas observações com outros fãs, em grupos de discussão *online*, e colaborando para assegurar que todos os que investiram tempo e energia tenham uma experiência de entretenimento mais rica (JENKINS, 2009, p. 49).

---

<sup>11</sup> O *Minecraft* enquadra-se bem no exemplo de *game* que circula por diversas mídias, além do *game* e dos inúmeros *blogs*, *wikis* e vídeos sobre o jogo. Há até uma série de livros: *Diário de um zumbi de Minecraft*, publicada no Brasil pela editora Sextante, que narra aventuras no mundo digital do *game*. A série de livros, que já está no volume 9, consta da lista de títulos mais vendidos em 2016 e, de acordo com a editora, já vendeu mais de 650 mil cópias.

Assim, pela observação de outras crianças jogando, pela busca de informação em outras mídias e também pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo, que aqui tem sido proporcionada pela brinquedoteca, as crianças têm a possibilidade de enriquecer suas experiências sobre brincar com os *videogames*. Tais experiências com os brinquedos contemporâneos têm transformado a cultura lúdica, a qual

não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica (BROUGÈRE, 1998a, p. 106).

Ainda para o autor, as mídias têm “uma incidência especial sobre a cultura lúdica” (BROUGÈRE, 1998a, p. 106), o que não significa que essa incidência seja mais ou menos poderosa que outras vividas por crianças de outras gerações (como a tradição oral ou os brinquedos de alcance mundial, como a *Barbie*). Para brincar, a criança necessita de um conjunto de significações e estruturas que ela só pode construir por meio do acesso aos brinquedos e das interações sociais com seus pares.

Assim, jogar *Minecraft* na brinquedoteca, assistir aos vídeos sobre o jogo no *YouTube*, ler os jogos da série e, em alguns casos, até postar conteúdo sobre o *game* faz da criança coprodutora de sua cultura lúdica, cultura essa que será sempre “diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social” (BROUGÈRE, 1998a, p. 107).

Dessa forma, olhar os jogos eletrônicos em si apenas ou por sua possibilidade de contribuir com a educação das crianças é empobrecer a riqueza da experiência do brincar. Valorizar jogos e brincadeiras somente quando adaptados e controlados pelos professores pode trazer alguma contribuição para a aprendizagem de conteúdos escolares, mas em certa medida as crianças acabam por reconhecer que o jogo serve unicamente “como uma espécie de doce junto com o remédio; e as crianças, com rapidez, desenvolvem a habilidade de roubar o doce enquanto deixam o remédio para trás” (BUCKINGHAM, 2010, p. 47).

Além disso, existe a constatação de que aprender a brincar também não consta das atribuições do “ofício de aluno”. Muitas vezes, a escola para justificar o brinquedo e a brincadeira na escola busca transformar a questão em “brinquedo

pedagógico” ou “educativo”, um tipo específico de brinquedo que, supostamente, estaria mais comprometido com a educação das crianças.

Mais do que isso, quando a escola e os professores não valorizam a riqueza da brincadeira, acabam por negar as aprendizagens e os conhecimentos que as crianças estão construindo com seus pares, enfraquecendo as possibilidades de as crianças participarem e construírem essa nova cultura lúdica, visto que na maioria da vezes a cultura escolar acaba por imprimir na brincadeira uma mentalidade bastante diversa daquela que as crianças definem: o divertimento.

No centro desse embate estão as crianças, cercadas por discursos de pais, professores e pesquisadores acerca de suas atividades lúdicas, e é nesse contexto que elas experienciam os brinquedos e constroem seus próprios discursos sobre eles.

A influência dele [brinquedo] só pode ser relativa a outras influências, através de complexas oposições ou associações de momentos e significados. O universo do brinquedo é diversificado; ele nunca passa uma única mensagem. Os pais e as pessoas que a cercam, mesmo que satisfaçam muitos dos desejos da criança, podem desenvolver discursos críticos sobre os brinquedos que elas possuem e, assim, mergulhar a criança num universo que está longe de ser homogêneo. A criança fica diante de uma polifonia, de múltiplas vozes, tanto no nível do brinquedo quanto dos atores que o trazem. Também as diferentes instituições que a criança frequenta apresentam outros universos lúdicos sensivelmente diferentes daquele que ela pode encontrar em casa. Qualquer que seja a sua importância, o brinquedo está inserido numa experiência complexa, nunca isolada, acompanhada de discursos, que desembocam em ações heterogêneas (BROUGÈRE, 2004, p. 250).

As vozes das crianças afirmando que a principal aprendizagem com os *videogames* na brinquedoteca é sobre o próprio jogo e que seus parceiros de aprendizagem mais importantes são seus pares nos dá indícios de que precisamos estar mais atentos às formas como as crianças têm utilizado essas mídias para podermos compreender seus impactos nas culturas infantis.

## CAPÍTULO 4

### “QUANDO EU TIVER 12 ANOS AINDA VOU GOSTAR, MAS VOU GOSTAR MENOS, PORQUE NÃO VOU TER TANTO TEMPO ASSIM IGUAL TENHO NA MINHA INFÂNCIA”<sup>1</sup>: O REAL E O IMAGINÁRIO NA BRINCADEIRA COM VIDEOGAMES

*“Videogame é mesma coisa que brincar, videogame também é um brinquedo, mas ficamos sentados para jogar” (Marta).*

A fala de Marta, respondendo se há diferença entre brincar e jogar, reflete uma síntese do que as crianças ouvidas nesta pesquisa pensam sobre os *videogames*: sim, as crianças estão brincando quando estão em frente aos seus *videogames*, embora, segundo elas mesmas, há algumas diferenças importantes quando comparadas a outros tipos de brincadeiras.

Para Benjamin (2002), não é o conteúdo do brinquedo que define a brincadeira da criança, mas, ao contrário, é a criança, ao brincar, que transforma em brinquedo qualquer objeto de que possa dispor: pedrinhas e mato viram comida, pedaços de madeira viram avião, panela vira chapéu, e vassouras viram cavalos.

Sem desconsiderar essa capacidade imaginativa na ação do brincar, lidamos aqui com um tipo particular de brinquedo, o brinquedo como objeto que os adultos produzem e oferecem às crianças com a finalidade de promover suas brincadeiras, considerando que, na modernidade, os brinquedos se consolidaram em nossa cultura como objetos representativos da infância. Compreender o mundo dos brinquedos permite destacar as mudanças que esse objeto vem sofrendo nas últimas décadas, pois as mudanças não estão apenas assentadas nos objetos, porém principalmente nas culturas infantis e no lugar da infância na sociedade.

---

<sup>1</sup> Fala de Gustavo em uma conversa com a pesquisadora sobre jogos considerados violentos:  
Gustavo: *Esse jogo só a minha mãe pode jogar. Minha mãe disse que na capa do CD estava escrito maior de 18 anos... Não... Maior de 12 anos. Ela disse que quando eu for maior de 12 anos eu posso jogar aquele jogo*”.

Pesquisadora: *E você está esperando ficar maior de 12 anos para jogar?*

Gustavo: *Sim! Eu acho que quando eu tiver 12 eu ainda vou gostar, mas vou gostar menos, porque eu não vou ter tanto tempo assim igual tenho na minha infância* (transcrição de vídeo, 13/5/2015).

Assim, neste capítulo, por meio das ações das crianças com os *videogames* na brinquedoteca, analiso dois aspectos que se destacaram na pesquisa de campo: o lugar do *videogame* como “novo” brinquedo e as relações intra e intergeracionais envolvidas nessa brincadeira contemporânea.

#### 4.1 “EU NÃO SEI... TAMBÉM ESTOU APRENDENDO, SABIA?”<sup>2</sup>: OS VIDEOGAMES COMO OS “NOVOS” BRINQUEDOS

Na entrevista produzida com as crianças, havia a seguinte pergunta: Você acha que quando as crianças estão jogando *videogame* elas estão brincando? As respostas em termos quantitativos mostram que as crianças maiores (do 3.º ano) fazem distinção entre brincar e jogar *videogame*: 13 das 24 crianças acham que jogar *videogame* não é brincar, oito acham que é, e três afirmam não saber. Já o grupo de crianças do 1.º ano não parece ver grandes diferenças entre essas atividades: 12 afirmam que jogar *videogame* é brincar, sete acreditam que não é e apenas uma não soube responder. Ao juntarmos as respostas dos dois grupos, verificamos que praticamente metade das crianças acredita que jogar *videogame* é brincar e metade acredita que não. Para avançarmos nas análises sobre a questão, as justificativas para suas respostas, as observações na brinquedoteca e as entrevistas em grupo fornecem algumas pistas.

Analisando inicialmente as justificativas das crianças que consideram que jogar não é brincar, podemos destacar três “motivos” principais que distanciam o *videogame* de uma brincadeira: “não usamos o corpo, só mexemos com o controle”, “precisa de um equipamento” e “*videogame* não é vida real”.

Críticas do senso comum aos *videogames* parecem convergir com as observações das crianças sobre o fato de que, confinadas em suas casas e quartos, passando muito tempo em frente à TV, ao computador ou a quaisquer outros dispositivos móveis que tenham, as crianças estão se movimentando menos. Como consequência disso, frequentemente encontramos discursos, inclusive veiculados nas mídias, que tais hábitos das crianças “de hoje” contribuem para o isolamento social, obesidade, sedentarismo, além da diminuição de experiências significativas e

---

<sup>2</sup> Fala de Daniel enquanto tentava ajudar um colega no momento em que jogavam *Minecraft*.

“reais” com outras crianças. Tais discursos e as respostas das crianças conflitam com as observações feitas em campo:

Quatro meninos jogam *Mario Kart*, o *joystick* é em forma de volante, para cada curva necessária na tela, os meninos mexem o corpo todo, para a direita..., para a esquerda. Muitas vezes, o corpo é jogado para trás, fazendo um barulhão quando batem com as costas no pufe e, em geral, esse movimento é uma reação a alguma “barbeiragem” do seu carrinho na tela. Eles também vão “narrando” o jogo: “Vai, corre!!”; “come a vontade a plantinha”; “é isso mesmo”. Onomatopeias também fazem parte da narração. No outro console, algumas meninas jogam *Just Dance*, e, algumas vezes, sem desgrudar o olho da tela e a atenção do jogo, os meninos cantam o refrão da música que as meninas dançam: “*Let it go! Let it go!*”. Fim da corrida. Quando o resultado aparece na tela, o vencedor se levanta com o volante no alto (como um troféu) e pulando comemora: primeiro, primeiro, primeiro! (diário de campo, 26/2/2015).

Além dessa nota transcrita, os vídeos gravados no espaço da brinquedoteca têm muitas horas de crianças “mexendo no controle” e movimentando o corpo todo. Aqui, não estamos falando apenas dos *videogames* com controle que reage ao movimento, mas de praticamente todos os jogos. Mesmo quando acomodadas nos puffes para jogar, as crianças estão quase sempre conversando, discutindo estratégias para jogo, ou tirando dúvidas com os colegas e, com frequência, narram o jogo em voz alta. Toda essa movimentação e conversa parecem necessárias para que elas lidem com a complexidade espacial das três dimensões do jogo.

Mais do que isso, para que o processo de descoberta acontecesse plenamente, para que elas conseguissem controlar a personagem da tela, ou, melhor, para que elas, em meio à fantasia e às dinâmicas do jogo se transformassem na personagem da tela, não era suficiente um processo de aprendizado restrito à esfera cognitiva. O apertar de botões só parecia fazer sentido quando a criança intermediava corporalmente o que era visto na tela. O brincar, assim como o aprender, mostrava-se repleto de sinestésias. “*Para brincar você está com o boneco brincando de verdade, na mão. Nos jogos só estou com o controle na mão controlando os bonecos na tela. Eu também controlo quando brinco, mas com a minha mão, sem o controle*” (Leandro); “*Jogar tu não brinca, porque só usa a mão para mexer no controle, e brincar usa o corpo inteiro*” (Luara).

As falas de Leandro e Luara, que não acreditam que jogar *videogame* seja uma brincadeira, exprime uma das características da brincadeira apontada por Brougère (2004) quando este afirma que o universo da brincadeira só pode ser

construído como resultado da ação de quem brinca e só continua a existir pelo desejo de quem brinca. Portanto, a mediação do controle parece estar tirando parte do domínio da criança sobre a brincadeira. O boneco/a personagem está lá, mas o fato de sua mão não tocá-lo para definir seus movimentos limita a percepção de sua ação. “Controlar os bonecos”, muito mais do que uma ação corporal, parece ser um diálogo que as crianças estabelecem com o mundo e com os objetos por meio da brincadeira. No entanto, por que “controlar os bonecos na tela” não é compreendido com o mesmo potencial lúdico? Até que ponto as constantes negativas sobre o potencial lúdico dos *videogames* nos discursos adultos influenciam as crianças?

No *videogame*, no pátio da escola ou no seu quarto, as crianças movimentam bonecos, criam diferentes “vozes” para falar por eles, inventam histórias, confusões e desfechos. Como comandante do universo de bonecos, sendo eles de pano, de plástico ou de *pixels*, as crianças criam e recriam o mundo sempre que brincam. Sem desvalorizar as possibilidades da exploração material do mundo, em que a criança envolve todo o corpo na brincadeira fora do mundo virtual, a experiência de mediação do controle na brincadeira não parece ser um limitador para a brincadeira com o *videogame*, uma vez que outras atividades consideradas bastante valiosas para as crianças, especialmente na escola, como desenhar, pintar ou jogar jogos de tabuleiro, tampouco demandam grande movimentação física.

Brougère (1998a) afirma que a cultura lúdica se constrói na interação social por meio de uma influência que “é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica” (BROUGÈRE, 1998a, p.106). Assim, as especificidades da cultura lúdica contemporânea devem ser analisadas com base nessas influências e possibilidades, e, no caso das experiências lúdicas criadas pelo *videogame*, é inegável que elas propiciam às crianças “brincar com as imagens”, o que auxilia na descoberta e experimentação de um dos aspectos mais marcantes de nossa cultura.

Como interação social, a brincadeira também é um espaço de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo pelos pares. Segundo Brougère (1995), a criança apropria-se do universo que a rodeia para conciliá-lo com sua própria dinâmica. Essa apropriação do mundo passa por constantes adaptações, negociações, regras e modificações que, no conjunto,



constituem a brincadeira. Essas adaptações são condicionadas por outro fator que engloba todas as características encontradas nas brincadeiras: a cultura.

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico (BROUGÈRE, 1995, p. 76-77).

Ao considerar a brincadeira como interação e aprendizagem entre os pares, um aspecto que deve ser superado, segundo o mesmo autor, é a definição da brincadeira como uma atividade natural da infância. Para Brougère (1995), a brincadeira deve ser situada como aprendizado cultural, pois a criança se desenvolve pela experiência social e pelas interações que estabelece com outras pessoas desde seu nascimento. Assim, segundo o autor, a brincadeira, como resultado de relações interindividuais, não é inata, mas decorrente de um processo de aprendizagem. Nessas trocas, a compreensão de que adultos e crianças estabelecem relações e têm referenciais culturais diferentes para interpretar os brinquedos e as brincadeiras pode nos ajudar a desvelar as falas das crianças sobre os *videogames*.

O adulto faz uma leitura estética do brinquedo, interpreta no objeto sua visão de infância, visão impregnada, muitas vezes, de discursos românticos que afirmam que a brincadeira sem suportes é mais natural, tem mais fluidez, ou que os brinquedos são simplesmente elementos do mercado. “Sem dúvida ainda somos românticos, pois o discurso contemporâneo continua a trazer esse duplo valor, a positividade da infância na brincadeira, a negatividade de uma sofisticação que destruiria a espontaneidade infantil” (BROUGÈRE, 2004, p. 265).

Além desses sentidos diversos dados por adultos e crianças para a experiência com os *videogames*, o campo de pesquisa apresenta outros dados que merecem atenção. Assim que as crianças começam a brincar com os *videogames* na brinquedoteca, aparece a brincadeira narrativa, a verbalização de um faz de conta diante das imagens na tela. Além disso, as crianças trocam informações umas com as outras sobre como “passar de fase”, que botão apertar para efetivar determinada ação na tela, entre outras conversas. Esses elementos revelam não

algo novo, mas sim a manifestação dos eixos estruturantes das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração (SARMENTO, 2004a).

A interatividade refere-se à forma interativa e partilhada pela qual as crianças participam e aprendem com base nos diferentes contextos de sua vida cotidiana: a família, a escola, a comunidade, as mídias, que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social. Essa aprendizagem tem como eixo a interação com seus pares e com os adultos e jovens com os quais elas convivem. Por meio dessa interação, as crianças têm construído sua relação com os *videogames*.

### Episódio 5: A importância do outro

Jogo: *Little Big Planet*<sup>3</sup>

Data: 12/6/2016

Participantes: Lucas, Guilherme e PlayStation

- 1 [Guilherme jogando *Little Big Planet* e enquanto joga
- 2 “conversa” com as personagens do jogo. Enquanto isso, Lucas só assiste].
- 3 Guilherme: *Cadê eles?... Volta aqui! Toma!... Puuummmmm! Bati!*
- 4 [Lucas, que já há algum tempo assistia atento, começa a “narrar” o jogo].
- 5 Lucas: *Vai, pega a arma, pega mais uma arma! Pega a bazuca! Pega a*
- 6 *metralhadora!*
- 7 [Guilherme continua jogando e ri bastante com os comentários do Lucas].
- 8 Lucas: *O que é isso!? Pega aquilo, pega, pega, pega!*
- 9 [Os dois seguem rindo].
- 10 Lucas: *Vamos todos, pega, pega, pega! Vamos, vamos todos correr, vamos pegar a*
- 11 *arma!* [Faz uma voz mais fina]. *Vamos pegar as bolinhas do demônioooo...*
- 12 Guilherme: *Seu desgraçado...* [“conversando” com o jogo].
- 13 Lucas: *Vem aqui, chega mais... Só quero te dar um presente!* [Ele continua
- 14 narrando as ações de Guilherme]. *Acerta, acerta, acerta! Errrrrrroooooouuuuuuu!*
- 15 [Termina a corrida, e o Guilherme passa o controle para o Lucas].
- 16 Guilherme: *Você sabe jogar, Lucas?*
- 17 Lucas: *Sei!*
- 18 [Agora Lucas joga e Guilherme assiste].
- 19 Lucas: *Vrrrooommmmm!* [imita som de motor de carro com a boca].
- 20 Guilherme: *Atira... Atira!*
- 21 Lucas: *Eu não sei atirar.*
- 22 Guilherme: *É no quadrado, é no quadrado... dispara, dispara* [refere-se ao comando
- 23 identificado como □ no controle do PlayStation].
- 24 Lucas: *Eu não sei por onde andar... Só quero correr... Vrrrooommmmm!* [imita
- 25 novamente som de motor de carro com a boca].
- 26 Guilherme: *Atira, esse daí é da morte! Esse daí vai atrás de todo*
- 27 *mundo... Aperta... Ele vai atrás...* [alerta o amigo quando aparece outra personagem
- 28 na tela].
- 29 [Lucas joga cantando o tempo todo e Guilherme ri bastante com o amigo].

<sup>3</sup> Little Big Planet Karting apresenta o personagem Sackboy retornando em uma aventura com uma corrida de kart para salvar o universo de Craftworld. O jogador poderá assumir o volante e se preparar para correr por diferentes pistas, encontrar itens desbloqueáveis em ambientes de mundo aberto e lutar em arenas de kart repletas de itens a coletar e armas típicas do universo Little Big Planet.

- 30 [Guilherme, sem falar nada, afasta-se, e Lucas acompanha o amigo com o  
 31 olhar].  
 32 [Lucas volta a se concentrar no jogo e às vezes procura o colega com os olhos. Já  
 33 não faz nenhum comentário, não narra o jogo e fica em silêncio até a volta do  
 34 Guilherme (que ocorre após 2,5min)].  
 35 Lucas: *Olha só, eu estou em primeiro, eu ganhei!* [Levanta para comemorar] *Eu fui o*  
 36 *primeiro, quer ver?* [dirigindo-se ao Guilherme].  
 37 [Esperam atentos o resultado sair na tela].  
 38 Lucas: *Quer ver, quer ver... Eu fui o primeiro, eu fui o primeiro, eu fui o primeiro!*  
 39 [Na tela aparece a confirmação de que ele ganhou, e os dois comemoram].

O episódio 5 ilustra as várias maneiras pelas quais os participantes se baseiam em recursos interacionais enquanto brincam com o *videogame*. Esse episódio foi escolhido porque envolve uma variedade de maneiras de se envolver na brincadeira, mesmo sem efetivamente estar em posse de um controle do PlayStation.

No início do episódio Lucas está apenas observando, mas aos poucos ele se introduz na brincadeira pela ação de narrar o que acontece na tela (linhas 5, 8, 10, 11, 13, 14). Corsaro (1979) afirma que as crianças frequentemente utilizam estratégias para poder participar das brincadeiras, como acompanhar e estar no lugar certo. Nesse caso, a narração pode ser usada como uma maneira de entrar na brincadeira, como a criação do “clima” para o jogo.

Essa estratégia pode ser vista como uma das muitas maneiras que as crianças parecem utilizar para garantir a atenção do seu parceiro. Pode-se notar que tais diálogos envolvem um tipo de improvisação que é constituída pelas ações colaborativas dos jogadores: produzir efeitos sonoros (linhas 19 e 24), utilizar bordões conhecidos (linha 14: “*Errrrrrroooooouuuuuu!*”) e até fazer vozes diferentes (linha 11). Todas essas ações comunicativas podem ser vistas como formas de assegurar e demonstrar o envolvimento e a colaboração conjunta. Na organização da brincadeira essa “narração” aparentemente desempenha um papel na formação e sustentação da brincadeira como uma atividade colaborativa (mesmo que nesse jogo o *videogame* permita que apenas uma criança manipule o controle). Na brincadeira com os *videogames* relatada nesse episódio, essa forma de comunicação parecia ser tão importante quanto os comentários verbais explícitos na orientação do parceiro sobre como jogar (linhas 20, 22 e 26).

Outro aspecto importante da dinâmica dessa brincadeira é o afastamento de Guilherme do espaço do jogo (linha 30), o que transforma totalmente a atividade, pois acaba a interação com seu colega. Assim, se quisermos entender a brincadeira

das crianças com os *videogames*, devemos analisar não só como interagem com a tecnologia do jogo ou com o jogo em si, mas precisamos também compreender como interagem com seus pares e até mesmo com os adultos enquanto jogam. Desse modo, podemos entender melhor o movimento das crianças dentro e fora do espaço virtual e verificar as formas como as crianças vêm construindo e alterando as culturas da infância mediante o contato com esses novos brinquedos.

Considerando a ludicidade como traço central das culturas infantis, o papel da brincadeira e o brinquedo têm muita relevância nas culturas da infância. Se, como afirma Sarmiento (2004a, p. 25), “as crianças brincam, contínua e abnegadamente”, e, “contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção”, a separação indicada entre “real” e “não real” supõe que, quando as crianças jogam *videogame*, esse objeto ainda não foi apropriado. Isto é, os esquemas, as estruturas de brincadeira já conhecidas e até os limites entre o que é “real” e o “não é real” estão sendo construídos.

O uso lúdico do brinquedo é complexo, foge da dicotomia simples demais entre conformismo e desvio. Trata-se de uma produção de sentido que parte de uma cultura e ações preexistentes. Há um processo de apropriação que é sempre, por mais conforme que possa parecer, uma ação singular de produção de sentido no contexto (BROUGÈRE, 2004, p. 267).

No caso dos *videogames*, esse processo de apropriação e construção da cultura lúdica está bastante influenciado por todos os discursos já apresentados neste texto, que ora definem a criança vulnerável, ora empoderada diante das mídias. Além disso, esses discursos também sofrem forte influência das pesquisas sobre o imaginário infantil.

Para Sarmiento (2003), a investigação acerca do imaginário infantil tem sido dominada pelo campo da psicologia, especialmente com as perspectivas psicanalíticas e construtivistas. Apesar de algumas diferenças essenciais entre as teorias psicológicas, tais perspectivas possuem um elemento comum

inerente à própria concepção moderna da infância: o imaginário infantil é concebido como a expressão de um déficit – as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objectivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade. Esta ideia do déficit é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistémico na construção social da infância pela modernidade (SARMENTO, 2003, p. 52-53).

López (2008), também ajuda na compreensão da construção desse ideário moderno de infância, que, para o autor, tem se consolidado na ambiguidade entre a identidade e a diferença. As crianças são “ao mesmo tempo ‘um de nós’, no sentido de terem nascido de nós e de prolongar nossa existência depois da morte, e diferentes de nós, na medida em que não falam a nossa língua e não sabem os nossos costumes” (LÓPEZ, 2008, p. 26).

Assim, as ideias de déficit e diferença têm fundamentado ações que visam à proteção das crianças, como: classificação de jogos de *videogame* e de *softwares* de segurança, filtros para internet, entre outros artifícios. De certo modo, define-se a “institucionalização da tutela como uma forma de ‘mediação compulsória’ do adulto na relação das crianças com a cultura” (PEREIRA, 2012, p. 10).

Apesar da forte influência desse pensamento, uma revisão nas bases epistemológicas da psicologia tem se contraposto a essa visão de déficit: “Ao contrário da ideia de uma diferença radical entre o jogo da criança e o jogo do adulto, por imaturidade infantil, o que existe é um princípio de transposição imaginária do real, que é comum a todas as gerações” (SARMENTO, 2003, p. 53).

Nessa perspectiva, o imaginário infantil não representa simples fingimento, adaptação, ou falta de capacidade cognitiva, mas sim permite que a criança participe de diálogos que vão além de seus horizontes imediatos. Ainda, de acordo com Harris (2005), o pensamento imaginativo permite que as crianças entendam os fenômenos de forma particular, mas não ilógica, já que a fantasia não representa uma fase de irracionalidade a ser superada; a imaginação é uma linguagem primordial para o ser humano e desenvolvida ao longo da vida.

Fui observar alguns meninos que não estão jogando *videogame*. Sento-me próxima deles e depois de um tempo pergunto do que estão brincando.

– Estamos brincando de *GTA*, fazendo uma “missão”!

Um deles me pede que filme a brincadeira, começo a filmar...

Durante a “missão”, eles correm, dão tiros em inimigos imaginários e “morrem” várias vezes e, cada vez que morrem, tomam um “remédio” que faz com que “revivam”. A “missão” é salvar o irmão de um deles que está preso pelo “inimigo”.

Terminada a missão, eles pedem para ver a filmagem e ao assistir a ela fazem alguns comentários:

– Olha, eu caí igual no jogo!

– A gente é bom nesse jogo!

Pergunto então como é essa história de morrer e voltar a jogar e um deles me responde:

– É irreal, como no jogo! (diário de campo, 24/4/2015).

A narrativa de faz de conta construída na brincadeira descrita articula-se diretamente com as experiências que as crianças têm vivido com os *videogames* e, especialmente, com um jogo classificado como inadequado para as crianças, mas que, de alguma forma, elas têm acesso. Talvez exatamente pelo acesso “marginal” a esse jogo (muitas crianças dizem que jogam *GTA* na casa de amigos ou simplesmente assistem a parentes mais velhos jogarem), a brincadeira de faz de conta aqui se configura como a possibilidade relativa de dar significado aos sentidos projetados por esse tipo de jogo, que é muito popular e controverso.

O diálogo com as crianças transcrito antes também permite a observação de que o tempo recursivo da infância no plano sincrônico é fartamente utilizado nos *videogames*, na medida em que os jogos oferecem a possibilidade contínua de recriação das mesmas situações e rotinas: pode-se “morrer” e “voltar” infinitas vezes para o jogo, enquanto no plano diacrônico a difusão das novas formas de brincar com os dispositivos digitais parece estar apenas se iniciando.

Observar essas brincadeiras pode fornecer-nos algumas pistas para entender os significados atribuídos por elas aos produtos da indústria cultural feitos para crianças. O fato de as crianças não se limitarem a jogar o jogo no *videogame*, levando para a brincadeira sua temática, é bastante revelador da forma ativa como elas lidam com esses conteúdos. Pesquisadores que se concentram na análise dos produtos de mídia apontam para uma recepção passiva, acrítica e reprodutiva desses produtos (STEINBERG; KINCHELOE, 2001), enquanto as pesquisas mais voltadas às ações das crianças mediante a relação com as mídias revelam que há criatividade, interpretação e até crítica para com as propostas para a indústria cultural (BUCKINGHAM, 2007; 2012; PINTO, 2000; BROUGÈRE, 1995; 2004).

Brougère (1995) reconhece a influência da televisão nas brincadeiras das crianças, na medida em que elas se apropriam do conteúdo apresentado pelos programas (podemos afirmar o mesmo dos conteúdos dos *videogames*), mas destaca que nem tudo é passível de ser transposto para a brincadeira.

A brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecida por todas ou quase todas as crianças, de ser combinadas, utilizadas, transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica. Isso ilustra bem a dupla dimensão da brincadeira: uma estrutura sobre a qual representações variadas vêm se inserir para animá-la e renová-la (BROUGÈRE, 1995, p. 54).

O brinquedo também introduz a criança para uma sociedade em que o contato com os objetos é permanente e até inerente ao seu próprio funcionamento cotidiano. É por meio do brinquedo que a criança constrói as suas relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de quebra – que, no fundo, constituem as interações que ela realizará com variados objetos por toda sua vida.

A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados (BROUGÈRE, 1995, p.40-41).

Nesse processo de apropriação, ao mesmo tempo em que as crianças mostram suas dúvidas sobre o potencial lúdico dos *videogames*, as dúvidas com relação à importância do brincar nas suas vidas não aparecem: “*Porque videogame não é vida real, brincar é vida real*” (Lucas); “*Porque se tu está jogando você não está na vida real e se tu está brincando você está na vida real*” (Paulo); “*Porque você não está dentro do videogame, você morre e revive, e na vida real, não, mas eu não tenho certeza disso*” (Milena).

Ao introduzir uma oposição entre o “real” e o “não real” (que alguns poderiam chamar de virtual, mas não estou certa de que as crianças queriam dizer isso), deixando o *videogame* do lado “não real”, as crianças parecem ecoar os discursos sobre o uso das mídias endereçados a elas. Pais, educadores e especialistas são unânimes em apontar os desafios exigidos para o enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia da nossa sociedade. Ao mesmo tempo, tratando-se especialmente do brincar e, talvez, impregnado pelo discurso romântico da natureza da infância, há a valorização do “real” contra o “virtual” (que deve ser usado de forma controlada e instrumental). Nesse cenário, as crianças devem converter-se em um “usuário racional” das tecnologias por meio de “tentativas superficiais de

combinar educação e entretenimento, ou um relato festejador do potencial educativo da nova mídia” (BUCKINGHAM, 2010, p. 53).

O envolvimento das crianças com os *videogames* está longe de ser instrumental; elas usam o jogo para brincar, e não como ferramenta para resolução de tarefas específicas. Além disso, os *videogames* (e os jogos eletrônicos em geral) apresentam um novo mundo para os brinquedos: apesar de os princípios básicos terem sido tirados do universo dos jogos tradicionais (jogos de corrida, luta, aventura, construção etc.), sua aplicação é original. Distante de ser uma simples implementação de uma inovação técnica, os *videogames* expressam uma nova forma de brincar, especialmente por meio das possibilidades gráficas que as novas máquinas permitem. Elas expressam a primazia da imagem e da imaginação, possibilitando às crianças um mergulho em novas experiências e novas lógicas que não se restringem ao “uso racional” ou ao domínio técnico, mas à própria condição lúdica do brinquedo.

Mesmo assim, parece que tem sido difícil para os pesquisadores perceberem que as crianças brincam na interação com os *videogames* (utilizando o jogo ou quando “fazem de conta” que estão jogando nas suas brincadeiras). De certo modo, parecem separar a brincadeira com bonecas, bolas ou carrinhos (só para exemplificar algumas) da brincadeira com *videogames*, como se a primeira pertencesse a uma categoria tradicional de brincar válida, pois foi testada e aprovada pelas gerações passadas. Enquanto a segunda, por conta da “novidade” e da falta de referências para as gerações mais velhas, não pode ser considerada como brincadeira, o que acaba por impossibilitar (para os adultos) a sua coexistência.

Desse modo parece que o lugar da criança na cultura naturalizou-se na perspectiva da recepção, ainda que se reconheça suas capacidades de contemplação ativa e ressignificação. No contraponto, naturalizou-se também ser o adulto quem produz e apresenta a cultura às crianças. Paradoxalmente, quando a perspectiva da imersão ameaça desnaturalizar esses lugares verticalizados, emerge uma série de discursos sobre a fragilidade infantil e sobre os riscos e perigos que envolvem a relativa autonomia que a experiência imersiva propõe (PEREIRA, 2013, p. 324).



Na medida em que compreendemos que a brincadeira com os jogos eletrônicos supõe um contexto cultural e social que exige aprendizagem, podemos entender a importância de estarmos atentos ao que as crianças estão fazendo com seus consoles de jogos, pois eles, enquanto objeto cultural, provocam a criança a decifrá-los para poder brincar.

#### 4.2 “QUANDO EU ESTOU JOGANDO E MINHA MÃE MANDA EU BRINCAR, EU TENHO QUE IR”: AS RELAÇÕES INTER E INTRAGERACIONAIS ENTRE RISCOS E MITOS<sup>4</sup>

Considerando que o contexto social das crianças de hoje tem uma configuração bem diversa daquela vivida por seus pais e que a urbanização trouxe como consequência a perda de seu espaço, no quintal da casa, na rua, no jardim e nas praças, a escola aparece como uma instituição importante para que as brincadeiras aconteçam. É nesse lugar que encontramos momentos destinados especialmente às brincadeiras livres, como a hora do recreio, com oferta de lugares e objetos específicos para que essas brincadeiras aconteçam, tais como brinquedos no pátio e parques infantis e, no caso da escola pesquisada, uma brinquedoteca. Outro fator importante é que a escola tem se tornado o principal lugar, senão o único, onde as crianças se reúnem, criando uma relação de interação e criação cultural entre pares.

Nesse sentido, a imagem de uma criança sozinha, trancada no seu quarto por horas com seu console, permite compreender os discursos “apocalípticos” que reverberam nas mídias e incidem diretamente nas falas e nas atitudes dos pais quando o assunto são os *videogames*. Contudo, acompanhar as crianças interagindo em um ambiente organizado para o brincar, em uma escola, pode trazer novas lentes para a questão.

Objetiva-se com as análises compreender nas relações entre adultos/crianças e crianças/crianças não apenas mudanças nas gerações ao longo do tempo, mas sim as

---

<sup>4</sup> Fala de Catarina durante as entrevistas em grupo com auxílio de vídeos.

relações invisíveis, diretas e indiretas, por intermédio das quais as crianças se incorporam firmemente em conjuntos estruturados de relações sociais mais amplas do que suas relações locais muito imediatas e potencialmente extensíveis ao sistema social global (ALANEN, 2001, p. 142, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Para tanto, mobiliza-se o conceito de *geração*, definido como: “Um sistema socialmente construído de relações entre posições sociais em que crianças e adultos detêm posições sociais específicas, definidas em relação às outras e constituindo, por sua vez, estruturas específicas (nesse caso, geracionais)” (ALANEN; MAYALL, 2001, p. 12, tradução nossa)<sup>6</sup>. Sem negar, contudo, os impactos da noção de geração enquanto categoria estrutural da infância, na medida em que “a infância *tanto* se transforma de maneira constante *assim como* é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam” (QVORTRUP, 2010, p. 637, grifo do original).

Sem abandonar as dimensões estruturais (especialmente aqui as mudanças introduzidas pelas tecnologias digitais) e cruzando-as com as relações internas à geração, busca-se interpretar:

O complexo conjunto de processos sociais em que pessoas se tornam (são construídas como) “crianças” enquanto outros se tornam (são construídas como) “adultas”. Construção envolve a ação (de crianças e adultos) e é mais bem entendida como um processo prático ou até material, e precisa ser estudado como uma prática ou um conjunto de práticas. É por intermédio de tais práticas que as duas categorias geracionais, de crianças e adultos, são produzidas de maneira recorrente, portanto, eles se mantêm em uma ligação de conexão e interação, de independência: nenhum deles pode existir sem o outro, e cada um deles é (uma criança, um adulto) dependente na sua relação com o outro, e a mudança de um está ligada à mudança no outro (ALANEN; MAYALL, 2001, p. 20-21, tradução nossa)<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> “Detecting the both direct and indirect, invisible relations through which children are firmly embedded in structured sets of social relations that are larger than their very immediate local relations and potentially extending as far as the global social system”.

<sup>6</sup> “As a socially constructed system of relationships among social positions in which children and adults are the holder of the specific social positions defined in relation to each other constituting, in turn, specific social (and this case generational) structures”.

<sup>7</sup> “Complex set of social processes through which people become (are constructed as) “children” while other people become (are constructed as) “adults”. Construction involves agency (of children and adults), it is best understood as a practical and even material process, and needs to be studied as a practice or a set of practices. It is through such practices that the two generational categories of children and adults are recurrently produced and therefore they stand in relations of connection and interaction, of the Independence: neither of them can exist without the other, what each of them is (a child, an adult) is dependent on its relation to the other, and change in one is tied change in the other”.

Assim, busca-se compreender que, mesmo num ambiente organizado pelos adultos, que definem o que, quando e onde a criança joga, a ação da criança pode ser analisada num conjunto de relações em que, além de crianças e adultos, há brinquedos. Os brinquedos também propõem alternativas, mas, no fim, são as crianças que decidem, no contexto das transmissões socioculturais a que estão sujeitas, como elas vão se envolver com seus brinquedos.

José: Eu sou, fico bastante tempo jogando *GTA*, mas quando minha mãe fala “vai tomar banho” é para ir tomar banho, e quando ela fala “vai brincar” é para ir brincar.

Pesquisadora: Quer dizer que para sua mãe jogar *videogame* não é brincar, e para você?

José: Eu estou brincando quando jogo *videogame*! (transcrição das entrevistas em grupo, 8/7/2015).

A conversa mencionada é uma amostra dos comentários frequentes que as crianças fazem sobre a forma como as famílias lidam com os *videogames* (e jogos eletrônicos em geral) em casa. Facer *et al.* (2001) afirmam que o acesso a jogos em ambientes familiares é circunscrito com várias restrições ao acesso das crianças (em termos de tempo para jogar, acesso limitado a senhas etc.). Além disso, computadores em casa são frequentemente vistos como uma ferramenta para auxiliar o aprendizado do conhecimento escolar relevante. Mesmo quando as crianças jogam, os pais “tentam incorporar essa atividade em um quadro discursivo que conceitua o uso dos computadores pelas crianças em relação à aquisição de habilidades em tecnologia a serem usadas no futuro<sup>8</sup>” (FACER *et al.*, 2001, p. 102, tradução nossa).

Buckingham (2007) assegura que nos últimos 50 anos o tempo e os espaços de lazer das crianças foram sendo privatizados e cada vez mais submetidos à supervisão dos adultos. Assim, o principal lugar para diversão das crianças foi deslocado dos espaços públicos (como as ruas, os parques) para as casas (primeiramente para a sala de estar e em seguida para os quartos). A ansiedade sobre a violência das cidades e o medo dos estranhos levaram as famílias a equipar os quartos das crianças como um local de diversão.

---

<sup>8</sup> “Attempt to incorporate this activity within a discursive framework that conceptualizes children’s computer use in relation to the acquisition of ICT skills to be used in the future”.

Como resultado de frequentar uma escola fora de seu bairro (caso da maioria das crianças envolvidas nesta pesquisa), além de serem poucas as crianças que têm irmãos (quadros 4 e 5, já apresentados no capítulo 2), as crianças têm poucas possibilidades de brincar fora da escola (e dentro dela também). Também se salienta que as principais atividades realizadas com as famílias muitas vezes envolvem ficar em casa ou passeios a *shoppings*, igreja, casa de parentes e parques, mas sempre na companhia dos pais (quadros 6 e 7).

Nesse contexto, os jogos eletrônicos tornam-se uma forma de “edutenimento”<sup>9</sup> ou “curricularização” da vida familiar, em que o lazer das crianças é transformado em atividades educacionais (BUCKINGHAM; SCANLON, 2004), que coloca em ação o discurso da infância como diferente e vulnerável e o da criança como aprendiz, inclusive em casa. O adulto, por sua vez, é aquele que está autorizado a dizer o que é apropriado às crianças e o que pode representar risco.

Na roda final, uma criança disse que tem alguns jogos de *videogame* que deixam as crianças mais violentas, algumas concordam, outras não. Um dos meninos diz que é por causa dos palavrões que têm nesses jogos, outros dizem que ele não sabe nada e que “nem tem palavrão no jogo”. Ele discorda e diz:

– Vocês acham que não tem palavrão porque no jogo falam inglês e vocês não entendem!

Uma menina que só estava ouvindo se manifesta:

– Meu pai sempre tampa meus ouvidos para eu não ouvir o palavrão.

Pergunto para ela por que ela tem esse jogo, e ela responde:

– Só meu pai joga, eu só assisto! (diário de campo, 27/2/2015).

Apesar dos limites impostos às crianças quanto ao uso das mídias, essa conversa ilustra que, por vezes, essa relação entre adultos e crianças se situa em um território inexplorado e cheio de incertezas. Se considerarmos que o uso massivo de tecnologias não fazia parte da infância da maioria dos pais dessas crianças, e, em alguns casos, nem mesmo das crianças e dos jovens com os quais as crianças envolvidas na pesquisa mais convivem, podemos compreender as dúvidas nas suas falas, que, na maioria das vezes, apontam para a incerteza do potencial lúdico do *videogame*, além de destacarem seus “aspectos negativos”.

---

<sup>9</sup> É “uma mistura híbrida de educação e entretenimento que se baseia intensamente no material visual, na narrativa ou nos formatos semelhantes aos *games*, e em estilos mais informais e menos didáticos de discurso” (BUCKINGHAM, 2010, p. 47).

Marta: Às vezes quando eu chego em casa de noite e de fim de semana, meu pai coloca o *videogame* e a gente fica até, até, até... meia-noite.

Pesquisadora: Seu pai joga bastante também?

Marta: Acho que ele é pouco viciado também. Um dia ele não queria jogar o jogo do macaco que eu gosto, porque ele diz que é muito chato, mas depois ele começou a gostar.

Isabela: A minha mãe tem um jogo de luta no celular, de arma, que tem que atirar nos ladrões. Eu jogava muito, mas agora não tem mais.

Marta: A parte que eu me vicio mais é que no celular da minha mãe tem bastante jogo... Aí é tipo um *videogame*, é a mesma coisa, ao invés do controle tem uma tela.

Isis: Eu sou viciada em um jogo de futebol no celular do meu pai. Eu sempre atualizo ele quando está velho e ponho pela internet o mais novo.

Sabrina: Eu tenho um jogo no celular da minha mãe que é bem legal, do dentista... Tem a porta do dentista e porta do monstro... É uma chatice... Eles sempre estão com uma faca e uma flecha... Chama dentista de monstro (transcrição das entrevistas em grupo, 8/7/2015).

Ao mesmo tempo que as crianças discorrem animadamente sobre seu conhecimento e prazer na relação com os jogos eletrônicos, muitas utilizam a palavra *vício* para qualificar essa experiência. O uso frequente dessa palavra foi percebido com bastante ênfase quando as crianças realizaram vídeos sobre a temática *videogame* na brinquedoteca, tanto quando as próprias crianças se autodeclaravam viciadas como nos assuntos que norteavam alguns dos “programas de TV”.

### **Cena 1: Entrevistando irmãos e mãe e filha**

**Data: 13/5/2015**

**Participantes: Anabela, Sandra, Ágata, Pablo, Fábio, Raquel e Laura**

- 1 [Raquel e Laura estão em pé com microfones na mão, enquanto Pablo e Fábio estão
- 2 sentados em bancos com controles de *videogame* na mão, simulando estarem
- 3 jogando. Elas se aproximam e iniciam a entrevista].
- 4 Raquel: *Vocês jogam muito videogame?*
- 5 Pablo: *Sim, a gente é muito viciado!*
- 6 Laura: *Que consoles vocês têm?*
- 7 Pablo: *A gente tem Nintendo, PlayStation, Wii, Atari, Xbox... Todos...*
- 8 Laura: *E jogos quais vocês têm?*
- 9 Pablo: *GTA 4, GTA 5, GTA 6 e Fifa 15 e Fifa 14...*
- 10 Raquel: *Mas quem são vocês ?*
- 11 Pablo: *Meu nome é Pablo e ele é meu irmão, Fábio.*
- 12 Laura: *Vocês são muito bons nos jogos?*
- 13 Pablo: *A gente já ganhou um mundial!*
- 14 Laura: *Mas... Vocês sempre jogam?*
- 15 Pablo: *Sim, a gente está sempre jogando, a gente está jogando agora.*
- 16 Raquel: *Vocês são viciados em videogame?*
- 17 Pablo: *Sim, eu já respondi isso.*

18 Raquel: *E sua mãe, gosta disso?*  
 19 Pablo: *Ela adoraaaa, porque ela já morreu...* [fala rindo].  
 20 Raquel: *Aí que triste, eu vou chorar!* [Todos estão rindo]. *Mas agora vamos encerrar*  
 21 *e voltar para o estúdio... Fala aí, Sandra e Anabela!*  
 22 [Câmera gira e estão sentadas à mesa, emolduradas por uma carcaça de TV,  
 23 Anabela (repórter) e Sandra e Ágata (entrevistadas). Ágata faz o papel de mãe da  
 24 Sandra].  
 25 Anabela: *Como vocês viram, eles adoram e são viciados em videogames e nossa*  
 26 *repórter até chorou... Mas estamos aqui com uma mãe e uma filha... Vocês viram*  
 27 *que eles têm vários videogames, e vocês?*  
 28 Ágata: *Nós temos todos os PlayStations!*  
 29 Anabela: *Quais jogos vocês são viciadas?*  
 30 Ágata: *Todos os jogos de dança!*  
 31 Anabela: *Agora, como nós fizemos algumas reportagens, nós vamos para o*  
 32 *comercial. Tchau!*

## **Cena 2: Entrevistando irmãos de um jogador**

**Data: 13/5/2015**

**Participantes: Pablo, Fábio, Eduarda e Laura**

1 [Pablo e Fábio posicionados atrás da carcaça de TV, sentados na posição de  
 2 entrevistadores, com microfones na mão].  
 3 Pablo: *Vamos com a nossa superaudiência, galera! Agora vamos entrevistar duas*  
 4 *irmãs, elas já estão chegando no auditório. Aêêê! Podem sentar aqui!*  
 5 [Eles levantam, passam os microfones para Eduarda e Laura (as duas irmãs) e elas  
 6 sentam].  
 7 Pablo: *O irmão de vocês joga muito videogame?*  
 8 Eduarda: *Ele joga muito! Da primeira vez que a gente chegou lá em casa, ele estava*  
 9 *jogando videogame, ele era muito viciado.*  
 10 Laura: *Muito viciado!*  
 11 Eduarda: *Ele adorava Minecraft.*  
 12 Pablo: *Então, vocês gostam que ele jogue videogame?*  
 13 Eduarda: *Agora ele parou no hospital.*  
 14 Pablo: *Por quê?*  
 15 Eduarda: *Porque ele fez cirurgia no olho...*  
 16 Laura: *É porque ele ficava muito concentrado, daí teve que ir para o médico.*  
 17 Eduarda: *O olho dele ficou vermelho e explodiu o olho dele!*  
 18 Pablo: *Então, vocês gostam que ele jogue videogame?*  
 19 Laura: *Não!*  
 20 Eduarda: *Não, é que faz mal e ele parou no hospital. É muito ruim parar no hospital.*  
 21 Fábio: *Ele ficava muito perto da televisão?*  
 22 Eduarda: *Ficava...*  
 23 Pablo: *A mãe de vocês gosta que ele jogue videogame?*  
 24 Eduarda: *Não!*  
 25 Luísa: *Não! Ela odeia!*  
 26 Eduarda: *Bom, a gente está há um ano pedindo para ele parar de jogar Minecraft,*  
 27 *mas ele não ouve a gente e fica assim oh... [imita o irmão com um olho*  
 28 *arregalado, como se estivesse olhando para uma tela].*  
 29 [A entrevista ainda segue com mais algumas questões sobre o tipo de equipamento  
 30 que o irmão joga].

Nas cenas descritas há a percepção do vício ora como algo positivo, ora como negativo. Na cena 1, Pablo já define ele e o irmão como muito viciados (linha 5) e com *expertise* nos jogos (linha 13), e, até esse momento, esse vício não parece ter conotação negativa, pois jogar muito os define como bons e hábeis. Esse panorama altera-se ainda na cena 1, quando são introduzidas a pergunta sobre a opinião da mãe (linha 18) e, na cena 2, toda a conversa sobre os malefícios de ser viciado (linhas 8 até 22). A resposta (com uma dose de ironia) sobre a opinião da mãe: “*Ela adoraaaa, porque ela já morreu*” (cena 1, linha 19), assim como a associação do vício a sérios problemas de saúde (cena 2, linhas 13, 15 e 17), parece refletir as dificuldades em torno das tentativas de entender as maneiras pelas quais as crianças valorizam as mídias digitais, juntamente com os discursos que cercam o uso de jogos eletrônicos em casa e na escola.

Simone: Eu nunca fiquei de castigo... A gente só conversa ou eles falam alto... Tipo no dia de semana é só para ver alguma coisa no computador, jogar está proibido... Tem três horas ou duas horas que eu posso jogar no final de semana, depois tenho que ir brincar.

Pablo: Eu jogo quanto tempo eu quiser.

Gustavo: Eu posso jogar quanto eu quiser, mas minha mãe diz que se eu ficar com problema na visão é problema meu! (transcrição das entrevistas em grupo, 3/7/2015).

Nas entrevistas em grupo, ao assistirem ao vídeo editado que tratava do assunto, praticamente todas as crianças afirmaram ser viciadas em jogos eletrônicos. Ao perceber isso, procurei perguntar o que elas entendiam como ser *viciado*:

É querer jogar toda hora. (Laura)

É tipo a pessoa jogar muito, joga de manhã, joga à tarde, joga à noite. (Nuno)

É tipo gostar de jogo e ficar jogando, jogando, jogando, jogando, jogando, jogando... e deu! (Ágata)

Eu sou viciado em três coisas: computador, *videogame* e celular... Viciado quer dizer jogando várias horas. (Pablo)

É gostar muito. (Leonardo)

É jogar muito. (Denis)

É querer jogar todas as vezes, só que às vezes não dá. (Danilo)

É quando você não para de jogar e... e... e... Fica com dor de cabeça... Não, nada ver... é quando fica jogando muito tempo mesmo. (Valtér)

É quando fica jogando, jogando e, na hora que é a hora do amigo jogar a pessoa fica triste. (Daniel)

Ser viciado é quando a gente tá jogando e tem uma pessoa falando e a gente não dá bola... e quer ficar mais ainda [jogando]. A gente quer ficar mais e mais, mas existem regras... A gente tem que trocar... A gente tem que ficar 8 minutos [aqui ela fala sobre a organização que as bolsistas fazem na brinquedoteca, estipulando tempo para jogarem] (Catarina).

Ficar grudado no *videogame*... Viciado é ficar jogando todo dia. (Marcela)

Viciado é jogar uma vez e nunca mais querer parar. (Giovane)

É quando uma pessoa pega uma coisa eletrônica e fica um tempão... E fica sem piscar, sem ouvir e sem falar. (Nadia)

Para determinar a suposta dependência ou vício, existem alguns modelos mais comuns, sobretudo entre psicólogos e psiquiatras, que se organizam principalmente com base no estudo da dependência química, dividindo-o em seis fatores centrais: saliência (a atividade torna-se a mais importante da vida da pessoa), mudança de humor, tolerância, sintomas de abstinência, conflito, recaída e reinstalação. Apesar de a Associação Americana de Psiquiatria (APA)<sup>10</sup> diferenciar a dependência química – como transtornos de substância – e as compulsões comportamentais – como transtornos de controle de impulsos e da conduta –, tais fatores são aplicados para o diagnóstico de quase todas as dependências e foram ligeiramente adaptados na elaboração de critérios para definir o transtorno do jogo pela internet<sup>11</sup>.

O transtorno do jogo pela internet apareceu pela primeira vez na quinta edição (e mais recente) do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (APA, 2014), mas não como um transtorno mental oficial. Tal transtorno foi apresentado em uma seção intitulada “Condições para estudo posterior”, “que destaca transtornos que exigem mais estudos, mas que não estão suficientemente

<sup>10</sup> A American Psychiatric Association (ou Associação Americana de Psiquiatria) é a principal organização profissional de psiquiatras e estudantes de Psiquiatria nos Estados Unidos e a mais influente no mundo. A associação possui várias publicações, entre eles o *Manual diagnóstico e estatístico de desordens mentais*, ou *DSM*. Trata-se de uma publicação que descreve as condições psiquiátricas e é usado mundialmente como referência para diagnóstico de transtornos mentais.

<sup>11</sup> A APA propõe nove critérios que podem caracterizar o transtorno do jogo pela internet: 1) preocupação com jogos pela internet; 2) sintomas de abstinência quando os jogos pela internet são retirados; 3) tolerância, ou seja, a necessidade de passar quantidades crescentes de tempo envolvido nos jogos pela internet; 4) tentativas fracassadas de controlar a participação nos jogos pela internet; 5) perda de interesse por passatempos e divertimentos anteriores em consequência dos, e com a exceção dos, jogos pela internet; 6) uso excessivo continuado de jogos pela internet, apesar do conhecimento dos problemas psicossociais; 7) enganou membros da família, terapeutas ou outros em relação à quantidade de jogo pela internet.



bem estabelecidos para integrar a classificação oficial de transtornos mentais” (APA, 2014).

Embora as discussões do campo da psiquiatria fujam do escopo desta tese, é relevante salientar que o uso excessivo das mídias digitais se tornou parte da narrativa acadêmica de dependência, muitas vezes sob o guarda-chuva de uma desordem de controle de impulsos e conduta (BOYD, 2014).

Fora dos círculos acadêmicos, a palavra *vício* tem sentido bem mais suave, em geral como sinônimo de “gostar muito”, além de definir atividades que as pessoas despendem muito do seu tempo para realizá-las. Também as discussões populares sobre o vício tendem a qualificar como viciadas as pessoas que se envolvem numa prática que a sociedade vê como não aceitável ou que as coloca em alguma situação de risco. No caso das crianças, quando escolhem brincar com *videogame* para apenas se divertir, deixando de lado, por exemplo, fazer dever de casa, o discurso de que as mídias estão colocando as crianças em risco é rapidamente acionado.

Não há dúvida de que algumas crianças podem desenvolver uma relação não muito saudável com os *videogames*, no entanto analisar o engajamento das crianças com esses brinquedos modernos pelo viés do vício acaba por simplificar essa relação, trazendo à tona velhas imagens advindas de discursos psicologizantes sobre o que é a “criança normal”, classificando sua participação ativa nas mídias digitais como patológica. Essas imagens também sugerem que as mídias por si têm a capacidade de determinar os resultados sociais. A narrativa de que as mídias digitais são abrangentes demais e que as crianças não têm a capacidade de manter uma relação “saudável” com elas acaba por reforçar o que Sarmiento (2007) definiu como o “encerramento do círculo da negatividade<sup>12</sup>, a ideia de que as crianças atuais vivem, definitivamente, um processo de adultização precoce e irreversível, e, por consequência, habitam *a idade da não-infância*” (SARMENTO, 2007, p. 9, grifo do original). Dessa forma,

---

<sup>12</sup> Para Sarmiento (2007, p. 8), “as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade, mais do que pela definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos. A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’. A *infância como a idade do não* está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: *in-fans* – o que não fala”.

a infância é analisada a partir de sua imagem arquetípica, conceptualizada como um “tornar-se” estruturado, e não como uma prática social nem como um lugar para o *self* (por mais ilusório que o pós-estruturalismo tenha tornado esse conceito). O arquétipo da criança é sustentado na linguagem e nos discursos profissionais, das instituições e das especializações que servem para controlar as fronteiras estabelecidas em torno da criança enquanto estatuto social. Essas fronteiras não se reduzem a traçar limites à criança, pois também interdita um espaço social que, por sua vez e a outro nível, expressa a componente de controlo exercida no quadro desse sistema social e a variante de controlo que revela interesses que sustentam seu funcionamento (JENKS, 2002, p. 196).

Assim, em vez de suscitar uma conversa produtiva, a retórica do vício coloca as mídias digitais como vilões responsáveis pela “morte da infância” (POSTMAN, 1999) e as crianças como incapazes de escaparem das tentações dessa relação, pois

escamoteia a natureza ativa das crianças – como sujeitos sociais que são, e não meros receptores passivos da cultura de massas – e obscurece o facto de que as crianças, nas complexas e adversas condições sociais da sua vida atual, vivem-na na especificidade da sua geração (SARMENTO, 2007, p. 10).

Nas respostas das crianças acerca do que seria “ser viciado”, elas com frequência se referiram ao tempo despendido jogando. Dessa forma, por meio da lente do vício, elas mostraram o quanto brincar com os jogos eletrônicos tem sido central nas suas vidas, e não necessariamente algo negativo. Essa visão é corroborada com dados de outras pesquisas, como por exemplo a realizada pela equipe do EU Kids Online. A pesquisa, feita com 15.444 crianças europeias de 9 a 16 anos, buscou mapear as preocupações das crianças sobre o ambiente *online*, e “poucas crianças mencionaram alguns dos riscos mais discutidos nos debates de políticas públicas como o ‘estranho perigoso’ ou ‘vício em internet’” (LIVINGSTONE *et al.*, 2014, p. 81).

Os limites estabelecidos para o uso dos jogos eletrônicos em casa, juntamente com a valorização da retórica do vício, parecem impedir a análise dessas mídias como objetos importantes na vida das crianças. Essas ideias reproduzem apenas a limitada oposição entre brincar e aprender, posicionando o primeiro ao lado do prazer e do presente das crianças, e o segundo ao lado do trabalho e de aspirações para o futuro. Assim, as possíveis aprendizagens e habilidades das crianças brincando com as mídias digitais são ignoradas, são apenas “divertimento”,

pois “tomado em um sistema semântico que o opõe ao trabalho e, portanto, à seriedade e à utilidade, o jogo não pode acolher nenhum dos valores que pertencem ao universo ao qual ele justamente se opõe” (BROUGÈRE, 1998b, p. 201).

Além disso, as únicas habilidades que tais discursos conferem às crianças estão de certa forma restritas aos domínios das atividades pouco valorizadas socialmente, como jogos, música e atividades imaginativas. Tais habilidades são “consideradas como menor, sem valor sério para os adultos, quando não são invejadas de maneira nostálgica” (LIVINGSTONE, 2011, p. 13). Então, até mesmo quando as crianças são compreendidas como empoderadas, estão restritas às regras e atribuições já determinadas do “ofício de criança”.

Fora o vício, outro assunto recorrente no discurso pessimista sobre a relação das crianças com as mídias digitais é a violência. Essa preocupação não é nova; a televisão já foi acusada de expor as crianças a conteúdos violentos, mas os *videogames*, por conta de seus efeitos gráficos cada vez mais realistas, têm sido acusados de causar um tipo de violência imitativa, pois tendem a encorajar as crianças a copiar tais atos.

A história das pesquisas acadêmicas sobre o impacto das mídias nas audiências pode ser vista “como um contínuo processo de ação e reação, como um pêndulo que balança constantemente entre ‘a mídia poderosa’ e ‘os públicos poderosos’” (BUCKINGHAM, 2007, p. 153-154). Quando se trata de pesquisas com as crianças, o foco tem recaído sobre os “efeitos” das mídias nelas. Com estudos fundamentados em “uma forma de behaviorismo ou ‘teoria da aprendizagem social’, essas pesquisas buscavam demonstrar conexões causais entre estímulos violentos e respostas agressivas” (BUCKINGHAM, 2007, p. 153-154).

Com o apoio de pesquisas e de casos midiáticos<sup>13</sup> muito explorados por todos os meios de comunicação, o discurso de uma conexão direta entre uma mídia “ruim” e a criminalidade tornou-se parte do senso comum que deixa oculta a discussão da violência como um fenômeno complexo que envolve, ao mesmo tempo, questões sociais, econômicas, culturais, políticas e afetivas. O resultado desses discursos tem sido a pressão sobre os legisladores para criarem diretrizes para produtores,

---

<sup>13</sup> Cito um exemplo emblemático, o denominado Massacre de Columbine. Em 1999, dois jovens estudantes de uma escola de ensino médio em Littleton, Colorado, nos Estados Unidos, hipoteticamente inspirados no *Doom* (um dos jogos, na época, considerados como mais violentos, tendo sua venda inclusive proibida), entraram na escola e atiraram nos colegas com quem conviviam diariamente. Os dois estudantes mataram 12 colegas e um professor e, depois, cometeram suicídio. Esse caso ainda hoje é citado quando o assunto é crimes cometidos por jovens.

classificação de conteúdo, incremento de ferramentas de filtragem e configurações de privacidade para garantir que as crianças não serão expostas indevidamente a conteúdos inapropriados.

Por mais que essas iniciativas sejam importantes, “a violência na mídia tem estado ligada a um ‘pânico moralista’<sup>14</sup> geral a respeito da infância” (BUCKINGHAM, 2007, p. 177) mais do que por uma agenda pautada na pesquisa com crianças. Na investigação já citada aqui anteriormente para mapear as preocupações das crianças sobre o ambiente *online*, o conteúdo violento possibilitado pela internet é uma preocupação mencionada mais por meninos (21%) e crianças menores, contra 16% das meninas. O conteúdo violento é a terceira preocupação mais citada, atrás de conteúdo pornográfico e dos riscos relacionados à conduta. Os conteúdos violentos a que se tem acesso na maioria dos casos são centralizados em montagens gráficas de sequências descontextualizadas de acidentes, abusos ou morte, notícias sobre ataques terroristas e assassinatos, além de cenas de sofrimento ou abuso de vítimas vulneráveis como animais, pessoas deficientes e crianças (LIVINGSTONE *et al.*, 2014).

Buckingham (2007) salienta em suas pesquisas no tocante à televisão que, embora as crianças desenvolvam estratégias para enfrentar os sentimentos indesejados induzidos por material ficcional (se recusar a assistir ou até se “preparar” para o conteúdo violento, “pensar positivamente”), elas geralmente acham bem mais difícil lidar com a “realidade”, “justamente porque elas têm tão pouco poder para intervir nos assuntos que lhes dizem respeito” (BUCKINGHAM, 2007, p. 197).

[Depois de assistir aos vídeos com a temática violência<sup>15</sup>, em que mostra brincadeiras de luta na brinquedoteca, inicia-se a conversa relatada a seguir]

Pesquisadora: *Essas brincadeiras são violentas?*

---

<sup>14</sup> Giddens e Sutton (2016) definem pânico moral como “uma reação exacerbada da sociedade a um certo grupo ou tipo de comportamento assumido como sintomático de um mal-estar geral, tanto social como moral”. Para os autores, o pânico moral segue um padrão comum: “Começa quando algo ou algum grupo é identificado como ameaça aos valores morais comuns. A ameaça é, então, exagerada e simplificada na *mídia de massa*, sensibilizando o público para o problema e intensificando as preocupações. Isso por sua vez resulta em clamores de que *algo tem que ser feito* e aumentam as pressões para que as autoridades tomem alguma atitude, normalmente pela introdução de nova legislação. Em alguns casos, o pânico continua até o ciclo de atenção da mídia terminar” (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 295-297, grifos no original).

<sup>15</sup> Vídeos já descritos no capítulo 2, quadro 3.

Mônica: *Violência é alguém ser agredido, é matar alguém. Eu digo que a brincadeira pode ser violenta, mas a gente não aprende só com isso, tem que brincar todo dia toda hora.*

[Nesse momento Lucas e Denis se levantam e ficam imitando dar socos um no outro].

Eduarda: *Violência é pegar uma criança, roubar uma criança, pegar uma Gillette e fazer um M assim na cabeça [faz o gesto na própria cabeça], depois esconder a criança num lugar secreto que ninguém vê. Um dia minha amiga disse que um homem roubou uma criança e levou pra um lugar secreto que ninguém sabia, que ninguém vai lá, depois pegou um machado e fez um M na cabeça assim [imita de novo] e escondeu ou enterrou no lugar... Não sei... Daí a criança nasce de novo com o M na cabeça!*

Pesquisadora: *Isso é verdade ou é uma história assustadora?*

Eduarda: *Não sei, não sei, ela disse... É que é assim... Foi a amiga da minha amiga...*

Leonardo: *Falam que tem uma história de uma criança que foi atraída por um cachorro e a pessoa que era dono do cachorro pegou um machado e furou o olho da criança... E isso é real...*

Pesquisadora: *E o que aparece nesses vídeos é real?*

Leonardo: *Só se alguém pegar uma cadeira e der na cabeça do outro. [Todos riem].*

Danilo: *Mais ou menos, sabe por quê? O sapinho ali não vai fazer uma violência, a boneca não vai fazer uma violência [no vídeo as crianças usam esses brinquedos para simular "armas"], só que se fossem armas, talvez...*

Pesquisadora: *Aquelas armas feitas de Lego que estão na brincadeira?*

Danilo: *Aquelas não... Só as de verdade!*

Pesquisadora: *Vocês acham que as crianças gostam de brincar de luta, e de arma?*

Leonardo: *Acho! Mas não todas. Porque cada tem seu jeito, um gosta de uma coisa e outros não gostam, por isso que eu gosto de brincar de GTA, porque eu gosto... (transcrição das entrevistas em grupo, 3/7/2015).*

Nas tentativas de elaborar as imagens dos seus colegas brincando de lutar e atirar, as crianças apresentam várias explicações que apontam para a diferença entre real e ficção. Mônica define que violência é “*matar alguém*” e “*agredir*”, já Leonardo e Eduarda contam histórias que parecem misturar ficção e noticiário para descrever o que seria a violência. Já Leonardo faz a distinção entre a brincadeira retratada nos vídeos e o que seria “real” introduzindo uma ação violenta “real” (acertar uma cadeira na cabeça do amigo). Na sequência Danilo reforça essa distinção depositando nos objetos utilizados na brincadeira (sapo e boneca em vez de armas “de verdade”) o motivo para a brincadeira não ser rotulada como violenta.

Mesmo mostrando que violência é algo mais “sério” (“*matar alguém*”, “*roubar uma criança*”) do que as brincadeiras dos colegas no vídeo, a fala das crianças

mostra como a percepção de um conteúdo qualificado como violento depende da natureza e do contexto em que esse gênero aparece, do tipo de conhecimento que as crianças têm sobre a forma como os diferentes textos midiáticos são construídos e exibidos e também seu conhecimento a respeito da própria mídia em que circula.

[Conversa sobre o vídeo com a temática violência. Terminado o vídeo, a conversa gira em torno das possibilidades de editar o vídeo].

Marta: *Acho que ia ficar mais legal se você colocasse moldura de sangue no vídeo.*

Pesquisadora: *Você faria isso?*

Marta: *Eu, sim. Você devia ter colocado sangue quando eles atiram!*

Samanta: *Eu colava sangue aqui [apontando para o rosto], com uma canetinha vermelha.*

Pesquisadora: *Você faria isso na edição do vídeo, Samanta?*

Samanta: *Não, na hora da brincadeira mesmo.*

Marta: *Esqueci de dizer uma coisa, às vezes quando vou na casa do meu amigo eu jogo videogame de atirar... Ah, outra coisa, no vídeo para fazer enfeite, quando a gente atirava eu colava sangue!*

Samanta: *Ficava mais assustador!*

Pesquisadora: *Será que vocês iam achar que era de verdade se tivesse esses efeitos?*

Marta: *Eu não!*

Samanta: *Claro que não, lá na brinquedoteca é tudo brincadeira (transcrição das entrevistas em grupo, 8/7/2015).*

A transcrição exibida apresenta apenas um dos exemplos de comentários das crianças sobre a edição dos vídeos realizada pela pesquisadora. Muitas questionaram por que havia vinhetas antes de alguns vídeos, salientaram que as músicas combinavam com a imagem e também apontavam para os efeitos de câmera lenta e rápida em outros vídeos.

Esses comentários demonstram que as crianças não estavam apenas assistindo passivamente aos vídeos. Pelo contrário, mais do que identificar os amigos e as suas ações, elas indicaram possuir um conjunto de conhecimentos a respeito dos processos para a produção de vídeos, como, por exemplo, efeitos especiais e trilha sonora, o que as tornam capazes de avaliar e opinar de forma mais crítica aquilo a que assistem.

Como o assunto aqui são os *videogames*, é importante dizer que esses objetos colocam as crianças perante diferentes tipos de texto midiáticos. Como uma

consequência da convergência tecnológica e econômica, esses textos contêm fronteiras cada vez mais difusas, tanto entre os textos em si quanto entre as mídias. “As distinções entre vídeos, jogos de computador, filmes, *shows* de TV, propagandas e textos impressos ficaram irrelevantes; e as mídias passaram a prender-se muito mais ao *merchandising* de uma ampla variedade de produtos” (BUCKINGHAM, 2007, p. 129).

Além disso, os *videogames*, com seus efeitos gráficos cada vez mais realistas, juntamente com as noções de interatividade e imersão proporcionadas por eles, são hoje herdeiros de muitas das ansiedades antes destinadas à televisão, especialmente quando o uso que as crianças fazem das mídias é apenas observado por meio da distinção simplista entre atividade e passividade.

Essa distinção muitas vezes é aplicada indiscriminadamente para experiências muito diferentes entre si, como por exemplo a interação numa rede social ou jogar *videogame* com um colega *online* ou presencialmente. No caso da pesquisa aqui apresentada, essa distinção foi fundamental, por causa da natureza interativa do brincar, pois o *videogame* para se inserir como brinquedo, para tornar-se parte da cultura lúdica da criança, deve ser apropriado de forma ativa pelas crianças (BROUGÈRE, 1995).

[Conversa sobre o vídeo com a temática violência. Durante o vídeo, não tiram o olho da tela e perguntam se eles estão se batendo de verdade (as imagens estão aceleradas e eles ficam realmente impressionados com a edição)].

Fabiana: *Eles ficaram assim porque jogaram muito jogo de luta!*

Daniel: *Sua mentirosa! Eu também fico assim, um dia na brinquedoteca eu também construí uma arma!*

Fabiana: *Ou ouviram coisas muito ruins e ficaram assim...*

Daniel: *Não!*

[Acaba o vídeo].

Pesquisadora: *Vocês fazem brincadeiras como essas do vídeo?*

Fabiana: *Eu já brinquei de luta.*

Daniel: *Eu também.*

[Letícia com o dedo faz sinal de negativo].

Pesquisadora: *O que vocês acham dessa brincadeira?*

Catarina: *É violenta...*

Daniel: *Eu não acho!*

Fabiana: *É só de mentira, se é de mentira, não é verdade!*

Pesquisadora: *E no videogame as lutas são de verdade?*

Fabiana: *Sim... Não... Eles botam efeitos especiais.*

[Daniel sai "atirando" com o dedo pela sala imitando os meninos no vídeo].

Fabiana: *Eu gosto de brincar de luta.*

Letícia: *É melhor jogar videogame violento do que fazer brincadeira violenta.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Letícia: *A brincadeira pode machucar e videogame não é de verdade, é só de jogar.*

Catarina: *Meu primo disse que quem faz videogame ganha muito dinheiro.*

Fabiana: *Videogame estimula muito o cérebro e quando estraga o videogame das crianças elas ficam muito tristes, chorando. Se elas se adaptam a brincar de lutinha, fora do videogame, elas não precisam mais do videogame para brincar de luta.*

Catarina: *Mesmo não jogando eles podem inventar, mesmo não jogando...*

Pesquisadora: *Se eu entendi bem, então a violência não está só no videogame?*

Fabiana: *Não, está na criatividade!* (transcrição das entrevistas em grupo, 7/7/2015).

A conversa das crianças relatada (e as outras que seguem nesta seção) podem ajudar na compreensão das formas como as crianças vêm apropriando-se do *videogame*, desvendando seus significados para, assim, introduzi-los na sua cultura lúdica. Para essas análises, o foco ficou nas interações que as crianças estabelecem com os objetos, com as pessoas e com o contexto, pois a análise desses elementos isoladamente não é capaz de produzir significado. Ferreira (2004), com base em Denzin (1977), aponta três passos básicos para a compreensão das

negociações efetivas das relações e identidades geradoras das ordem(ens) social(ais): 1) que o indivíduo assuma a atitude ou a perspectiva dos outros que se encontram no contexto; 2) que o indivíduo desenvolva uma linha de ação de acordo com o outro, de modo a complementar as suas próprias ações e atitudes; 3) que uma linha de ação conjunta possa ser produzida. Ou seja, as ações individuais das crianças, não tendo sentido isoladamente, só constituem acontecimentos sociais quando passam a ser negociadas e (re)interpretadas com outros através de interações sociais capazes de construir continuamente um entendimento mútuo acerca de definição de situações e de iniciar e sustentar com sucesso o desenvolvimento de ações comuns entre "pares" (FERREIRA, 2004, p. 59-60).



Assim, observa-se a forma como a fala de Fabiana vai aos poucos sendo (re)construída por intermédio da interação com seus pares, mostrando que as negociações entre suas ideias iniciais e as ideias das outras crianças podem se configurar como “recursos para expressão individual e reconhecimento pessoal e social” (FERREIRA, 2004, p. 60).

As contestações às suas falas feitas principalmente por Daniel promovem mudanças nos seus argumentos, inicialmente bastante negativos tanto sobre a brincadeira do vídeo quanto em relação aos *videogames*. Nesse diálogo travado com os colegas, mas também consigo mesma, Fabiana, mais do que declarar sua opinião, parece estar “testando” sua posição social nesse grupo. Sua aparente rejeição à brincadeira, justificada como resultado de “*coisas muito ruins*”, parece refletir também uma vontade de se afastar do que ela percebe como “uma brincadeira de meninos pequenos” (o vídeo visto só tinha meninos brincando de luta), além de reivindicar sua “maturidade” diante dos colegas.

À medida que é confrontada pelas falas dos colegas e por suas próprias afirmações – “*eu já brinquei de luta e eu gosto de brincar de luta*”, vai promovendo uma mudança no seu discurso que suaviza a crítica, mas que ainda mantém posição distanciada dos impactos do *videogame* ou das brincadeiras, pois esses impactos parecem incidir sempre em “outras” crianças, nunca nela própria.

Sem perder de vista as implicações do contexto em que esses diálogos foram travados – a escola – nem as relações de poder envolvidas quando um adulto – e nesta pesquisa uma professora da escola –, as análises apresentadas levam em conta que muitas vezes as crianças, conscientes dos argumentos a respeito das influências negativas dos *videogames*, procuram deslocar esses efeitos para “outras” crianças.

**Episódio 5: Jogos de luta**  
**Jogo: *Super Smash Bros*<sup>16</sup>**  
**Data: 19/6/2016**  
**Participantes: Ágata, Eliana e Wii**

---

<sup>16</sup> *Super Smash Bros* é um jogo que coloca diversas personagens de *games* como *Super Mario*, *Mega Man*, *Sonic*, *Pac-Man*, entre outros, para lutarem entre si. Quatro jogadores lutam entre si ou em times, tendo como objetivos ser o último lutador sobrevivente, conseguir a maior quantidade de nocautes ou coletar a maior quantidade de moedas em um tempo específico. Há também a possibilidade de jogar cooperativamente. Essa opção torna os modos mais divertidos e menos repetitivos, já que agora duas pessoas podem trabalhar juntas para cumprir um único objetivo.

- 1 [Ágata e Eliana jogando Super Smash Bros, estou sentada ao lado delas. Termina a  
2 fase].  
3 Pesquisadora: *Vocês acham que jogos como esses que têm luta dá vontade de sair*  
4 *batendo em todo mundo?*  
5 Ágata: *Não!*  
6 Eliana: *Eu não!*  
7 Pesquisadora: *Mas vocês sabem que tem pessoas que pensam que isso acontece?*  
8 Ágata: *Sim.*  
9 Eliana: *Sim.*  
10 Pesquisadora: *Por que vocês acham que as pessoas pensam isso?*  
11 Ágata: *Eu acho que é porque eles viajam nos jogos que têm luta e eles querem fazer*  
12 *aquilo, porque gostam.*  
13 Eliana: *Tem algumas pessoas da minha família que baixam jogos de luta e ficam*  
14 *viciados e querem bater.*  
15 Pesquisadora: *Acho que não entendi bem, então vocês acham que as crianças... [me*  
16 *interrompem].*  
17 Eliana: *Não! As crianças não fariam isso!*  
18 Ágata: *E que tem crianças que já são assim e só querem vencer a luta, mas ainda são*  
19 *muito pequenas para vencer.*  
20 [A nova fase inicia-se e elas voltam a jogar].

Nesse episódio as “outras crianças” que podem ser influenciadas pelos *videogames* a terem comportamentos agressivos são da família ou muito pequenas. Eliana e Ágata, assim como Fabiana, por meio de suas falas buscam se diferenciar dessas “outras crianças”, mostrando que elas entendem as implicações e consequências dos jogos de luta e, por isso, não são suscetíveis aos seus efeitos.

Além do mais, a distância que as crianças buscam estabelecer nas suas falas entre o real e a ficção nos *videogames*, juntamente com os limites que a maior parte das famílias impõe à experiência das crianças com os *videogames*, revela também a possibilidade de elas expressarem suas opiniões e até seus medos.

[Essa conversa aconteceu logo após assistirem aos vídeos com a temática vício].

Laura: *Se for jogo muito violento e ficar viciada é ruim, porque pode tentar fazer na vida real.*

Pesquisadora: *As famílias de vocês deixam vocês jogarem a vontade?*

Ágata: *A minha mãe, sim, ela deixa até eu jogar jogo para maiores.*

Nilton: *A minha mãe deixa eu jogar sabe qual... o God of War, ele é mais violento do que GTA, porque tem muito sangue, muita bobeira e coisas constrangedoras e mata Zeus. Eu posso comprar e jogar, só que aí eu vou ter que esperar dois dias. Ela não deixa eu jogar tanto.*

Perseu: *A minha mãe deixa eu jogar qualquer jogo porque eu tenho 10 anos, e ela não sabe os jogos que tem na casa dos amigos.*

Pesquisadora: *Afinal ela deixa ou não sabe o que você joga?*

Perseu: *Ela deixa eu jogar qualquer coisa.*

Nilton: *Quando você tiver 11 anos você vai ficar pré-adolescente, e vai poder jogar qualquer jogo... Até de maiores. [fala para Perseu].*

Ágata: *Não, não é verdade, tem jogo que é para maiores de 18 anos.*

Perseu: *E eu vou poder jogar [responde olhando para Ágata].*

Ágata: *Não vai, não!* [responde para Perseu].

Pesquisadora: *Mas alguns jogos que vocês disseram aqui que jogam são para maiores de 18 anos...*

Nilton: *A pessoa que passa de 10 anos também pode jogar jogo de maiores... Quase todos os jogos de violência são para 19 ou 18. Aí o Perseu vai poder jogar, só não pode jogar GTA e God of War.*

Perseu: *Por quê?*

Nilton: *O God of War vai te dar pesadelo, fica com medo! Ai tu vai pra cama da tua mãe!* (transcrição das entrevistas em grupo, 2/7/2015).

Nilton descreve *God of Wars* como um jogo que “*tem muito sangue, muita bobeira e coisas constrangedoras e mata Zeus*”, além de defini-lo como mais violento que o *GTA*. Apesar disso tudo, ele afirma jogar esse jogo respeitando os limites impostos pela mãe. Sua condenação à *bobeira e a coisas constrangedoras* no jogo parece preservá-lo da acusação de não ter coragem de jogar por achar muito violento. Além disso, ao apontar para o amigo que “ele” podia ficar com medo e ter de ir para a cama da mãe, Nilton escapa mais uma vez de qualquer possibilidade de ser tido como medroso ou covarde, conservando sua posição de bom jogador no grupo (as crianças assim o consideram e sempre pedem ajuda a ele na brinquedoteca), ao mesmo tempo que, por meio dessa conversa, lida com o medo do jogo que ele não deseja ter.

Brougère (2004, p. 115) afirma que “a brincadeira é a situação de uma experiência sem consequência, na qual, em função de um desejo presente, se pode experimentar múltiplos papéis sem compromisso”. Assim, há o desejo que leva as crianças a experimentar os papéis de “lutador” e “atirador” propostos pelos *videogames*, mas com frequência elas deparam com os limites elaborados pelos adultos (limite de tempo para jogar definido pelas famílias ou classificação etária dos *videogames*).

[Nessa conversa com Gustavo num dos dias em que estava montado o canto do estúdio de TV, não havia nenhuma criança fazendo vídeos. Gustavo aproximou-se e começou a conversar comigo sobre os consoles e jogos que ele tinha em casa. Perguntei então se poderia filmar nossa conversa e ele concordou].

Pesquisadora: *Em qual dos consoles você mais joga?*

Gustavo: *Ah... Xbox 360.*

Pesquisadora: *Esse console tem jogos que você mais gosta?*

Gustavo: *E o que eu menos gosto é o PS4 [PlayStation 4].*

Pesquisadora: *Por quê?*

Gustavo: *Porque eu só tenho um CD.*

Pesquisadora: *E qual é o jogo?*

Gustavo: *É muito violento, não posso jogar o PS4, por isso que eu não jogo.*

Pesquisadora: *Você sabe o nome desse jogo?*

Gustavo: *Só tem um CD... E nesse jogo você é um policial com uma arma e você tem que matar pessoas inocentes... Você é um policial que mata pessoas inocentes!*

Pesquisadora: *Que jogo é esse? Você lembra o nome?*

Gustavo: *Não.*

Pesquisadora: *E você não gosta desse jogo?*

Gustavo: *Não.*

Pesquisadora: *Mas você já experimentou ele?*

Gustavo: *Ahn...*

Pesquisadora: *E o que você achou?*

Gustavo: *Muito chato...*

Pesquisadora: *E alguém joga ele na tua casa?*

Gustavo: *Esse jogo só a minha mãe pode jogar. Minha mãe disse que na capa do CD estava escrito maior de 18 anos... Não... Maior de 12 anos. Ela disse que quando eu for maior de 12 anos eu posso jogar aquele jogo.*

Pesquisadora: *E você está esperando ficar maior de 12 anos para jogar?*

Gustavo: *Sim! Eu acho que quando eu tiver 12 eu ainda vou gostar, mas vou gostar menos, porque eu não vou ter tanto tempo assim igual tenho na minha infância.*

Pesquisadora: *E o que você acha de os jogos serem classificados por idade?*

Gustavo: *Eu acho bom, porque identifica a idade certa, senão uma criança de 5 anos vai jogar um jogo violento que só pode a partir de 18.*

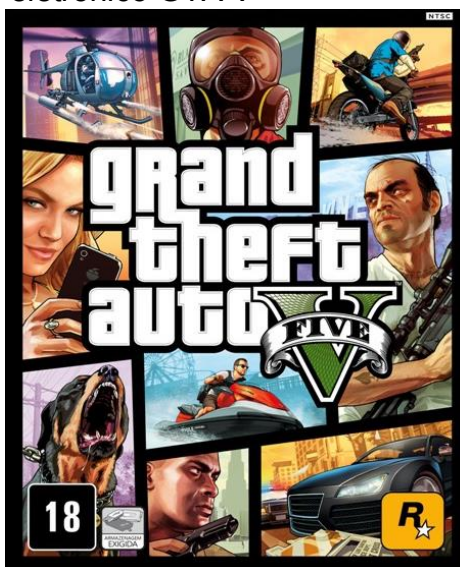
Pesquisadora: *E você acha que esses jogos violentos são ruins para as crianças? Por quê?*

Gustavo: *Porque ensinam coisas ruins, tipo... Um jogo que mata pessoas... A criança quando cresce poder virar ladrão! (transcrição de vídeo, 13/5/2015).*

Nas conversas com as crianças durante a pesquisa de campo os limites impostos pelos pais foram assunto frequente. Jogos proibidos e restrição de tempo para jogar são limites citados por quase todas as crianças. Na maioria das vezes as crianças parecem aceitar bem que seus pais têm razão em limitar sua experiência com os jogos eletrônicos, mas, nas suas falas, afirmam que na prática há muita negociação para esses limites e muitas delas conseguem escapar deles.

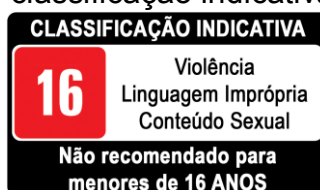
A classificação indicativa<sup>17</sup> também é citada pelas crianças como forma de regulação das experiências com os jogos. Pelos relatos das crianças, muitas famílias utilizam essa classificação para justificar a escolha dos jogos adequados para elas. No caso dos jogos para consoles essa classificação tem bastante destaque nas embalagens (figura 12) e ainda apresenta o tipo de conteúdo considerado inadequado (figura 13).

**Figura 12** – Capa do jogo eletrônico GTA V



Fonte: imagem da internet

**Figura 13** – Modelo de selo de classificação indicativa



Fonte: Guia prático de classificação indicativa (2012)

Mesmo assim, boa parte das crianças conhece o conteúdo desses jogos e até mesmo afirma que os joga em casa ou na casa de amigos ou parentes. Além disso, como no caso relatado, mesmo proibindo as crianças de jogarem, alguns pais compram esses títulos para seu próprio uso. Os *videogames*, nesse sentido, parecem colocar em conflito a retórica do nativo digital (crianças) × imigrante digital

<sup>17</sup> A Portaria n.º 368 de 11 de fevereiro de 2014 regulamenta a Classificação Indicativa no Brasil, que se baseia nos seguintes aspectos: considera os conteúdos e não somente as faixas etárias; analisa o conteúdo estabelecendo parâmetros concretos que minimizam os aspectos subjetivos; aponta aspectos positivos e negativos da obra analisada; reforça a transparência no processo de classificação (SNJ/MJ, 2012).

(pais), pois são produtos que atendem a novas formas de “endereçamento geracional”, na medida em que atraem o interesse das diferentes gerações (BUCKINGHAM, 2007).

Mesmo considerando que alguns adultos jogam *videogame* e que, certa forma, jogar “permite ao adulto voltar a ser criança, já que não precisa brincar, pois o brinquedo faz isso no lugar dele” (BROUGÈRE, 2004, p. 260), essa ação é bastante diferente daquela realizada pela criança ante o mesmo objeto. As crianças veem o *videogame* como um objeto para interagir, para introduzir na sua brincadeira, que “é, [...] ao mesmo tempo, ação (que se traduz por uma manipulação) e produção de sentido” (BROUGÈRE, 2004, p. 260).

O *videogame* como brinquedo é um concentrado de cultura (BROUGÈRE, 2004), e a violência também faz parte dessa cultura. A indústria de jogos eletrônicos não inventou as brincadeiras de guerra, de tiro ou de luta, ela apenas as incorporou aos jogos. Por meio desse brinquedo, as crianças acessam a imagens que nos jogos tematizados como violentos são consideradas inadequadas para crianças, mas que também compreendem lógicas das culturas lúdicas (a brincadeira de polícia e ladrão, por exemplo). Assim, esse “brinquedo propõe à criança uma atividade fundamental na nossa sociedade: o uso de um suporte não humano para ter acesso a certos aspectos da cultura” (BROUGÈRE, 2004, p. 263).

Brincadeiras que envolvem faz de conta são parte da vida das crianças desde sempre, e nelas as crianças experimentam diversos papéis: mãe, pai, soldado, rainha, cachorro. Nesses universos criados pelas crianças também há espaço para os brinquedos: bonecos, carros, entre outros objetos.

Essas brincadeiras são com frequência “aprovadas” pelos adultos, mas, diferentemente das crianças, que não veem na brincadeira “um desejo presente, o adulto pode ver a projeção no futuro da criança quando adulta” (BROUGÈRE, 2004, p. 115). Esse olhar de projeção do futuro também é bastante influenciado por ideias românticas sobre infância como a idade da inocência, da pureza e da bondade. Portanto, ver as crianças na frente de seus *videogames*, lutando com seus oponentes ou “matando” para conquistar um território, conflita com essa imagem construída da infância, e os adultos, muitas vezes, entendem que por meio dessa experiência as crianças expressam o desejo de ser um adulto igual ao da imagem projetada no jogo, quando de fato elas estão tendo a “possibilidade de lidar com os

signos, com os códigos no presente e não construir diretamente o que será mais tarde” (BROUGÈRE, 2004, p. 115).

Analisando as falas das crianças, é possível perceber que elas compreendem o conteúdo controverso desses jogos – “*você tem que matar pessoas inocentes*”, “*tem muito sangue, muita bobeira e coisas constrangedoras*” – e muitas vezes falam que essa experiência pode trazer consequências negativas no futuro: “*A criança quando cresce poder virar ladrão*”; “*pode tentar fazer na vida real*”. Esses julgamentos críticos vistos aqui mediante as interações das crianças com seus pares refletem também a forma como as crianças acomodam as perspectivas dos pais, professores e até da mídia sobre os *videogames*, mesmo que não seja exatamente a forma como as crianças veem e vivem suas brincadeiras.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### “PORQUE AS PESSOAS FICAM EMOCIONADAS COM AS COISAS NOVAS E VIDEOGAME É BEM NOVO”: OS IMPACTOS DE BRINCAR COM VIDEOGAMES NA (RE)CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS

Nesse momento de finalização busco realizar uma síntese que retoma algumas posições assumidas neste trabalho para confrontá-las com os aspectos que se destacaram nas análises com base nos dados de campo.

Este trabalho concentrou-se em estudar fundamentalmente as práticas das crianças com os *videogames* num contexto muito particular, uma brinquedoteca escolar, no horário das aulas e com a presença dos seus professores. Procurando centrar-se nas práticas sociais das crianças perante os *videogames*, esta pesquisa inseriu-se numa tendência que busca a valorização e o aprofundamento do estatuto da criança enquanto ator social, que com sua ação e na relação com os adultos e seus pares contribui para a construção e reconstrução das culturas infantis.

Dessa maneira, o trabalho empírico pretendeu superar as “explicações” deterministas e essencialistas sobre a relação das crianças com as mídias digitais, promovendo uma análise das formas como esses discursos são mobilizados e retrabalhados pelas crianças em suas práticas cotidianas. Essa escolha possibilitou dar visibilidade aos mundos sociais e culturais das crianças, valorizando-as como produtoras de cultura, além de levar em consideração a escassez ou quase inexistência de estudos em que o ângulo da abordagem se desloca do estudo dos *videogames* ou sobre os efeitos deles nas crianças, para olhar o que jogam e como jogam. Também, o caminho trilhado constituiu-se com base na necessidade de construir a compreensão das variações nas culturas infantis, especialmente a brincadeira, por intermédio da relação das crianças com as mídias digitais.

Assim, as conclusões aqui apresentadas são sintetizadas haja vista quatro eixos: a) as transformações e adaptações que as crianças promovem na brinquedoteca escolar, onde é “permitido” brincar, destacando as tensões e sutilezas das relações entre dois componentes do “ofício da criança”: o brincar e o estudar; b) as aprendizagens que as crianças têm construído na relação com os seus pares e com os *videogames*; c) o *videogame* como uma forma de brincar contemporânea; d) as relações intra e intergeracionais envolvidas nessa brincadeira contemporânea,

com destaque a dois temas que se repetiram com frequência ao longo da pesquisa: vício e violência.

**a) As transformações e adaptações que as crianças promovem na brinquedoteca escolar: o “ofício da criança” e o “ofício do aluno”**

Sem conceber que há um mundo infantil separado e independente do mundo dos adultos, a brincadeira foi tratada como “um meio de a criança intervir ativamente na cultura popular infantil: ela interpreta seus conteúdos e inspira certos aspectos dessa cultura, num movimento de construção sem fim, no qual ela é, alternativamente, emissora e receptora” (BROUGÈRE, 2004, p. 335). Assim, foi possível compreender a brincadeira com os *videogames* como um lugar de possibilidade de uma dinâmica social relativamente autônoma e como um espaço no qual as crianças podem superar uma sociabilidade imposta, para exercer uma sociabilidade escolhida, (re)construída em novas bases fundamentadas na lógica social própria do grupo.

O fato de a pesquisa ter sido realizada na escola também exigiu o reconhecimento de que há um diálogo difícil entre a cultura digital e a cultura da escola. A primeira exige um lugar social do sujeito colaborativo, que experimenta novos modos de autoria, de subjetivação e de sociabilidade, e a segunda coloca o sujeito no papel de aluno “destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado” (SARMENTO, 2011, p. 588).

Assim, a dicotomia brincar/estudar encontrou na brinquedoteca um lugar de disputa. Quando uma turma vai à brinquedoteca, há a possibilidade de um confronto de valores (estudar e brincar), confronto esse que só pode ser superado como a suspensão dos valores educativos (da lógica escolar) naquele espaço. Com essa suspensão, a brinquedoteca passa a ser definida apenas como um momento de recreação na escola. Isso porque a presença da brinquedoteca na escola parece ser possível somente por conta dessa suspensão em relação ao enquadramento original da escola, mesmo que tal suspensão não seja capaz de dirimir a tensão entre o brincar e o estudar nesse espaço. Em meio a esse confronto estão as crianças, oscilando na relação entre o “ofício da criança” e o “ofício do aluno”, que é simultaneamente sutil e tensa, de maneira especial quando falamos de brincar com *videogames* na escola.

Essa tensão ficou nítida na análise das rotinas cotidianas no LabrinCA e nas ações das crianças lidando com as regras e normas organizadas pelos adultos, as quais, muitas vezes, são construídas para limitar essas ações. Até num espaço organizado para o brincar, a ordem institucional definida por professores e bolsistas reflete em grande medida nas características de um espaço enquadrado como escolar. Também se percebeu, algumas vezes, o uso da brinquedoteca para aplicação de sanções (não poder jogar, usar o tempo da brinquedoteca para fazer tarefas “atrasadas”), associadas ao comportamento das crianças em outros espaços da escola, sanções que incidem sobre o que as crianças mais gostam de fazer: brincar.

As tentativas de professoras e bolsistas em definir desde a entrada na brinquedoteca como as crianças deveriam se organizar sobre quem começava jogando ou como deveriam organizar as “trocas de controle” (deixar outros colegas jogarem) eram constantemente negociadas pelas crianças. Além disso, essa atitude mais diretiva de professoras e bolsistas não era vista quando as crianças davam início às brincadeiras. Foram poucas as situações de conflito entre as crianças que demandaram a necessidade de mediação dos adultos no uso dos *videogames*.

Durante os meses que acompanhei as crianças no LabrinCA, as situações em que elas trocavam conhecimentos e ensinavam os colegas sobre os jogos eram frequentes. Os adultos pouco interferiam nessas situações, mas cabe ressaltar que essa postura de “distanciamento” das professoras com as brincadeiras das crianças no LabrinCA não é exclusiva quanto aos *videogames*; ela se estende a todas as brincadeiras nesse espaço. Nesse sentido, o “distanciamento” das professoras não parece estar relacionado com suas habilidades (ou não) com os *videogames*, mas sim com o papel que ocupam na escola e nesse espaço.

Os adultos, aqui as professoras, têm papel decisivo na determinação das ações das crianças na escola, uma vez que são responsáveis (juntamente com a família e até a sociedade em geral) pela adoção de processos de administração simbólica das crianças (SARMENTO, 2004a). Tal administração é realizada por meio de um contínuo poder normativo que ocorre tanto ao nível das políticas educacionais quanto na interação direta na escola. Logo, o brincar, bem como a própria criança, encontra-se confinado na escola, em situação precária, regido por princípios e regras rígidos. Tais regras se subordinam ao atendimento do papel definido para a criança, o “ofício de aluno”, cuja construção (ou invenção) se desenvolve na escola.

Mesmo assim, as falas e ações das crianças na brinquedoteca mostram que não só os adultos contribuem para a construção da normatividade da infância, pois “as práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento”, e “a ideia hegemónica do que é ‘ser criança’, em cada momento histórico concreto – são produzidas nas práticas sociais de adultos e crianças dos grupos sociais dominantes” (SARMENTO, 2011, p. 585).

Portanto, por meio das falas e ações das crianças quando envolvidas com os *videogames*, elas indicaram suas tentativas de criar uma realidade alternativa à ordem institucional adulta, tendo como referência valores e regras sociais delas próprias e do mundo dos jogos eletrônicos (*quem morre, sai; cada um joga uma fase*), revelando que elas não se limitam a reproduzir as ordens instituídas pelo mundo dos adultos. Revelam ainda processos de negociação sistemáticos entre adultos e crianças e às vezes geram novas definições das situações em jogo.

#### **b) As aprendizagens que as crianças têm construído na relação com os seus pares e com os *videogames***

Quando o assunto é aprender com os *videogames*, observou-se que as crianças menores duvidam mais do potencial de aprendizagem dos *videogames* do que as crianças maiores, o que pode ser justificado pela ruptura entre a noção de trabalho e de brincadeira realizada com a entrada das crianças na escola. Assim, somente jogos que tenham um conteúdo próximo daquilo que aprendem na escola têm potencial de fornecer algum aprendizado (BROUGÈRE, 2004).

O que mais se destaca nas respostas positivas das crianças é que com os *videogames* a principal aprendizagem é relativa ao próprio jogo. Já nas respostas negativas, verifica-se a preocupação com o vício, com conteúdos violentos, com uma “não realidade” nos conteúdos dos jogos, mas principalmente certo “desvio” da atenção das crianças do estudo para a brincadeira.

Tanto entre as crianças que acreditam no potencial de aprendizagem dos *videogames* como entre aquelas que não acreditam, é possível ver a oposição entre brincar e estudar, mesmo que sob diferentes óticas. Mesmo entre aquelas que veem no jogo potencial para aprender (nem que seja sobre o próprio jogo), o fato de estarem brincando na escola, um lugar em que são vistas como destinatárias da educação e, que não as considera como atores, nem nos momentos lúdicos, aponta para a invisibilidade da potencialidade e da especificidade das brincadeiras das crianças. Nesse sentido, as habilidades possíveis de serem conquistadas por meio

de sua relação com os *videogames* estão de certa forma restritas aos domínios das atividades pouco valorizadas socialmente, como jogos, música e atividades imaginativas. Tais habilidades são “consideradas como menor, sem valor sério para os adultos, quando não são invejadas de maneira nostálgica” (LIVINGSTONE, 2011, p. 13). Dessa forma, até mesmo quando as crianças são compreendidas como empoderadas (pois dominam esses dispositivos melhor do que os adultos), estão restritas às regras e atribuições já determinadas do “ofício de criança”.

Então, mais do que tentar compreender um “potencial” de aprendizagem na experiência das crianças com as mídias digitais, ou utilizar jogos e brincadeiras somente quando adaptados e controlados pelos professores com “fins educacionais”, é necessário explorar a riqueza da experiência do brincar para as crianças. Deve-se atentar para as vozes das crianças quando estas definem que a principal aprendizagem com os *videogames* na brinquedoteca é sobre o próprio jogo e que seus principais parceiros de aprendizagem são seus pares, indicando a necessidade de mais pesquisas e estudos voltados para a ação das crianças e menos sobre a “transformação” desses jogos em “educativos” (edutenimento). Quando a escola e os professores não valorizam a riqueza da brincadeira, acabam por negar as aprendizagens e os conhecimentos que as crianças estão construindo com seus pares, enfraquecendo as possibilidades de as crianças participarem e construírem essa nova cultura lúdica.

### **c) O *videogame* como uma forma de brincar contemporânea**

Deslocando um pouco a atenção do brincar para o brinquedo, cabe salientar que, sem deixar de lado a capacidade imaginativa na ação do brincar, esta pesquisa se confrontou com um tipo particular de brinquedo. Assim como muitos outros, o *videogame* configura-se como um objeto que os adultos produzem e, na modernidade, os brinquedos consolidaram-se em nossa cultura como objetos representativos da infância. Nesse sentido, compreender o mundo dos brinquedos permite destacar as mudanças que esse objeto vem sofrendo nas últimas décadas, pois as mudanças não estão apenas assentadas nos objetos, mas principalmente nos reflexos que esses objetos têm nas culturas infantis e no estabelecimento do(s) lugar(es) da infância na sociedade.

Partindo do conceito de cultura lúdica, apresentei como os *videogames* (e os jogos eletrônicos em geral) têm enriquecido ou modificado essa cultura. Considerando que esses objetos se constituem como elementos de forte apelo para

as crianças por conta de estratégias globais de propaganda que as alcançam por intermédio da TV, do computador e de toda a gama de dispositivos eletrônicos a que elas têm acesso, o que sobressaiu na pesquisa é que as crianças não são apenas um “fante” comandado pelo conteúdo das mídias ou do brinquedo, pois para “entrar” no repertório lúdico das crianças esse conteúdo é combinado e transformado para só então ser utilizado, provocando, assim, uma renovação na brincadeira, com base nessas diversas e novas representações.

As análises também ajudam a superar a maneira dicotômica como alguns pesquisadores têm buscado compreender a influência dos jogos eletrônicos por intermédio das narrativas contidas (ou não) nos *videogames* ou em seus elementos tradicionais (como regras, objetivos etc.). As crianças, quando brincam com seus *videogames*, são impactadas tanto pela forma como jogam quanto pelas histórias contadas (ou não) pelo jogo. Assim, a separação entre função e representação é artificial, somente sustentada no campo analítico.

Nesse sentido, a brincadeira não é apenas determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, pela sua jogabilidade ou por aquilo que os fabricantes e/ou adultos que projetaram/compraram o brinquedo definiram para a brincadeira. Para entender a brincadeira das crianças com os *videogames*, analisamos não só como elas interagem com a tecnologia do jogo ou com o jogo em si, buscamos ainda compreender como elas interagem com seus pares e até mesmo com os adultos enquanto jogam, para assim perceber as formas como as crianças vêm construindo e alterando as culturas infantis mediante o contato com esses novos brinquedos.

Haja vista a compreensão de que o brinquedo convida as crianças a decifrá-lo para poder brincar, juntamente com as justificativas das crianças que consideram que jogar videogame não é brincar – “*não usamos o corpo, só mexemos com o controle*”, “*precisa de um equipamento*” e “*videogame não é vida real*” –, quis-se apontar as especificidades dessa cultura lúdica contemporânea.

As observações das crianças na brinquedoteca em movimento constante ao brincarem com os *videogames* mostram certa contradição nas falas que descartam essa atividade como brincadeira, porque “*só mexemos com o controle*” e “*precisa de um equipamento*”. Toda movimentação e conversa observadas no campo, a meu ver, parecem ser necessárias para que as crianças “mergulhem” na complexidade espacial das três dimensões dos jogos.

A aparente contradição entre como brincam com os *videogames* e como falam que brincam com eles parece estar na relação com o objeto, como se a mediação do controle estivesse tirando parte do domínio da criança sobre a brincadeira. O boneco/a personagem está lá, mas o fato de sua mão não tocá-lo para definir seus movimentos limita a percepção de sua ação. Brincar com bonecos, dar vida a eles, é uma brincadeira bastante comum entre as crianças, e, nesse caso, o objeto não limita a brincadeira. No entanto, por que “*controlar os bonecos na tela*” não é compreendido com o mesmo potencial lúdico? Lanço algumas proposições que merecem ainda ser exploradas em outros contextos.

Um *videogame* não brinca sozinho; ele contém uma possibilidade de ação potencial que necessita ser desencadeada por alguém, e essa ação só existe pelo controle que a criança (ou quem estiver jogando) exerce sobre o movimento. Mesmo demandando funções e significados que levam as crianças a agir e dar sentido a esses brinquedos, elas parecem não valorizar essa ação, talvez por entender que esse tipo de brinquedo monopoliza a ação, deixando-a com poucas possibilidades de alterar os destinos da brincadeira. Como um objeto altamente estruturado, os *videogames* parecem estar questionando o poder das crianças de definir os destinos de suas brincadeiras e, talvez por levarem o brincar tão a sério, elas resistem em conceder o *status* de brinquedo para esses objetos. Além disso, as constantes negativas sobre o potencial lúdico dos *videogames* nos discursos adultos também contribui para a marginalização desse tipo de brincadeira.

Colocar a brincadeira com o *videogame* do lado daquilo que “não é real” em oposição a outras brincadeiras que ficariam do lado “real” parece dizer que, quando as crianças jogam *videogame*, esse objeto ainda não foi apropriado. Isto é, os esquemas, as estruturas de brincadeira já conhecidas não parecem oferecer referências para construir conhecimentos sobre esse novo tipo de brinquedo, inferindo que até os limites entre o que é “real” e o que “não é real” estão sendo construídos. Tratando-se dos *videogames*, esse processo de apropriação também é bastante influenciado por todos os discursos já apresentados neste texto, que definem a criança como ora vulnerável, ora empoderada diante das mídias. Além disso, esses discursos também sofrem forte influência das pesquisas sobre o imaginário infantil, bastante influenciadas pela psicologia que associou por décadas o imaginário infantil a simples fingimento, adaptação, ou falta de capacidade cognitiva.

De certa forma, parece haver uma separação entre as brincadeiras com as mídias digitais e outras formas mais “tradicionais” de brincadeiras (faz de conta, com bonecas, com bolas ou carrinhos). A primeira, por sua “novidade” e falta de referências das gerações mais velhas sobre essa forma de brincar contemporânea, não é vista como uma brincadeira válida para as crianças. Os desafios de pesquisar um fenômeno no qual estamos imersos exige muitas vezes assumir certa parcialidade, na medida em que se olha “de dentro”, ao mesmo tempo que apresenta as dificuldades de buscar pistas no saber historicamente acumulado que muitas vezes não indica referências para a formulação de questões (PEREIRA, 2012).

Distante de ser uma simples implementação de uma inovação técnica, os *videogames* expressam uma nova forma de brincar, especialmente por meio das possibilidades gráficas que as novas máquinas permitem. Como brinquedo, os *videogames* são

uma materialização da historicidade contida nos objetos, que ele consegue extrair por meio de uma manipulação particular, [...] jogando, pois tanto com a *diacronia* quanto com a *sincronia* – presentifica e torna tangível a temporalidade humana em si, o puro diferencial entre o *uma vez* e o *agora não mais* (AGAMBEN, 2012, p. 87, grifos do original).

Por conseguinte, os jogos eletrônicos expressam a primazia da imagem, marca da sociedade contemporânea, possibilitando às crianças um mergulho em novas experiências e novas lógicas, permitindo que elas brinquem com a história (AGAMBEN, 2012), não se restringindo a um “uso racional” ou ao domínio técnico, mas à própria condição lúdica do brinquedo. Tendo em vista que a brincadeira é um espaço de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociada passo a passo pelos pares e que as adaptações são condicionadas pela cultura, as análises levaram a compreensão de que com os *videogames* as crianças estão “brincando com imagens” que têm auxiliado na descoberta e experimentação de um dos aspectos mais marcantes de nossa cultura contemporânea.



**d) As relações intra e intergeracionais envolvidas nessa brincadeira contemporânea: riscos e mitos**

Durante toda a pesquisa, as crianças assinalaram as opiniões no que diz respeito aos limites impostos por seus pais acerca da relação delas com os jogos eletrônicos: controlar tempo de jogo, selecionar jogos adequados e de certa forma opor com frequência o brincar (valorizado e incentivado) e o jogar *videogame* (desvalorizado e altamente controlado). Com essas ações e discursos, os pais definem as brincadeiras por eles referendadas e, por isso, consideradas “apropriadas” às crianças.

As críticas recorrentes sobre a prevalência de experiências de solidão proporcionadas pelos *videogames* também parecem não levar em conta que eles são apenas a forma mais contemporânea de brinquedos solitários. Brinquedos de estimulação para bebês, ursos de pelúcia, livros-brinquedo são apenas alguns exemplos que demonstram a permanência desses brinquedos na vida das crianças. Balizados muitas vezes por discursos românticos que afirmam que a brincadeira sem suporte é mais natural, tem mais fluidez, os adultos fazem uma leitura estética do brinquedo, interpretam no objeto sua visão de infância (BROUGÈRE, 2004), ou ainda pensam que os brinquedos são simplesmente elementos do mercado e apenas levam às crianças ao consumismo.

Com base no entendimento de que a brincadeira resulta de relações interindividuais, não é inata, mas decorre de um processo de aprendizagem, as falas das crianças sobre como seus pais têm lidado com essa nova forma de brincar apontam para a forma diversa que adultos e crianças estabelecem relações e têm referenciais culturais diferentes para interpretar os brinquedos e as brincadeiras.

Mesmo considerando que as mídias têm “incidência especial sobre a cultura lúdica” (BROUGÈRE, 1998a, p. 106), a observação das crianças brincando com os *videogames* na brinquedoteca mostrou que essa incidência não pode ser vista como mais ou menos poderosa que outras vividas por crianças de outras gerações. Os limites relatados pelas crianças acerca do uso dos jogos eletrônicos em casa, juntamente com a valorização da retórica do vício e da exposição a conteúdos violentos que essas mídias proporcionam, parecem impedir a análise destas como objeto importante na vida das crianças.

Por trás desses discursos, fica aparente a reprodução de uma limitada oposição entre brincar e aprender, posicionando o primeiro ao lado do prazer e do

presente das crianças, e o segundo ao lado do trabalho e de aspirações para o futuro. Assim, quando as crianças escolhem brincar com *videogame* para apenas se divertir, deixando de lado, por exemplo, fazer dever de casa, o discurso de que as mídias estão colocando as crianças em risco é rapidamente acionado.

Não se nega que em algumas situações as crianças podem desenvolver uma relação nada saudável com as mídias digitais, no entanto analisar o engajamento das crianças com esses brinquedos modernos pelo viés do risco acaba por simplificar essa relação, trazendo à tona velhas imagens advindas de discursos psicologizantes sobre o que é a “criança normal”, classificando sua participação ativa nas mídias digitais somente como patológica.

Analisando as falas das crianças que frequentemente apontam o vício e outros riscos como um problema na relação com os jogos eletrônicos – “*porque uns guris ficam tão grudados na tela que pode fazer mal*”, ou “*é que tem crianças que já são assim [violentas] e só querem vencer a luta*” –, percebe-se que, na tentativa de minimizar as restrições dos adultos a essa brincadeira, as crianças buscam mostrar conhecimento das implicações e consequências dos jogos com conteúdos considerados violentos e, desse modo, adquirir certa “imunidade” quanto aos seus efeitos. Também ao falarem dos efeitos negativos dos *videogames* e conscientes dos argumentos adultos a esse respeito, as crianças procuraram deslocar tais efeitos para “outras” crianças.

Esse conhecimento das crianças não se restringiu apenas aos efeitos, pois suas falas muitas vezes deixavam clara a compreensão sobre o conteúdo nas narrativas contidas nos jogos – “*você tem que matar pessoas inocentes*”, “*tem muito sangue, muita bobeira e coisas constrangedoras*” –, mas esse conhecimento não as impedia de salientar que essa experiência pode trazer consequências negativas no futuro – “*a criança quando cresce poder virar ladrão*”; “*pode tentar fazer na vida real*”. Esses julgamentos críticos analisados por meio das interações das crianças com seus pares refletem também a maneira como as crianças acomodam as perspectivas dos pais, professores e até da mídia sobre os *videogames*, mesmo que não seja exatamente como as crianças veem e vivem suas brincadeiras.

Por mais que seja difícil assumir que a violência é um elemento da nossa cultura e que a indústria de jogos eletrônicos não inventou as brincadeiras de guerra, de tiro ou de luta – mas, sim as incorporou aos jogos –, buscou-se nesta tese, haja vista o entendimento do brinquedo como um concentrado de cultura (BROUGÈRE,

2004), mostrar que com esse brinquedo as crianças têm a possibilidade de acessar imagens que nos jogos tematizados como violentos são consideradas inadequadas para elas, mas que também como mediante esse acesso têm (re)construído as lógicas de suas culturas lúdicas.

Na medida em que pensamos que o brincar tem dimensão social importante na vida das crianças e que o uso massivo das mídias digitais não fez parte da infância da maioria dos pais e professores das crianças envolvidas nesta pesquisa, compreende-se que estamos diante do desafio de articular em futuras pesquisas a produção simbólica das crianças, principalmente as refletidas nos seus modos de brincar na contemporaneidade, com as formas e os diversos conteúdos culturais destinados às crianças, especialmente pela indústria cultural (SARMENTO; MARCHI, 2008).

Para trilhar esse caminho, deve-se levar em conta que as interpretações sociais que as crianças fazem nos espaços organizados da escola, da casa, dos parques, “pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças” (PINTO; SARMENTO, 1997).

Nesse sentido, uma brinquedoteca escolar abre espaço para os “objetos não escolarizados” na escola – brinquedos, *videogames* –, tendo potencial para abrir espaço para pesquisas profícuas sobre as culturas da infância, sobretudo se considerarmos que a brinquedoteca propõe uma lógica, dentro da escola, em que as crianças têm a possibilidade de experimentar processos de ensino e aprendizagem com seus pares não centrados nas professoras, valorizando o brincar como uma atividade em que elas se encontram em desenvolvimento/aprendizagem não de conteúdos curriculares, mas de formação enquanto sujeito humano, produto e produtor da cultura.



## REFERÊNCIAS

AARSAND, P. A. Computer and video games in family life: the digital divide as a resource in intergenerational interactions. **Childhood**, v. 14, n. 4, p. 235-56, 2007. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568207078330>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

AARSAND, P. A.; ARONSSON, K. Gaming and territorial negotiations in family life. **Childhood**, v. 16, n. 4, p. 497-517, 2009. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568209343879>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGAMBEN, G. **Infância e história**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

ALANEN, L. Childhood as a generational condition: children's daily life in a central Finland town. In: ALANEN, L.; MAYALL, B. (Eds.). **Conceptualizing child-adult relations**. Londres: Falmer, 2001.

ALANEN, L.; MAYALL, B. **Conceptualizing child-adult relations**. Londres: Falmer, 2001.

ALDERSON, P. Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSEN, P.; ALLISON, J. (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Paula Frassinetti, 2005. p. 261-280.

ALVES, L.; HETKOWSKI, T. M. *Gamers* brasileiros: quem são e como jogam? **Desenvolvimento Sustentável e Tecnologia da Informação e Comunicação**, Salvador, v. 1, p. 161-174, 2007. Disponível em: <<http://comunidadesvirtuais.pro.br/cv/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

ALVES, L. R. G. *Games* e educação: desvendando o labirinto da pesquisa. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 22, p. 177-186, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/761>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSIS, J. P. **Artes do videogame: conceitos e técnicas**. São Paulo: Alameda, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE BRINQUEDOTECAS (ABBri). Brinquedotecas. Disponível em: <<http://brinquedoteca.net.br>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Tese (Doutorado)—Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARRA, S. M. **A infância na latitude zero: as brincadeiras da criança “global” africana**. 508 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança, especialidade em Sociologia da Infância)–Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2016.

BATESON, G. Uma teoria da brincadeira e fantasia. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: A.G.E., 1998. p. 57-69.

BENEDET, M. C. **Brinquedoteca na escola: entre a institucionalização do brincar e a estetização do aprender**. 116 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: 34, 2002.

BOVILL, M.; LIVINGSTONE, S. M. **Bedroom culture and the privatization of media use**. Londres: LSE Research Online, 2001. Disponível em: <<http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000672>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BOYD, D. **It’s complicated: the social lives of networked teens**. Londres: Yale University Press, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). **Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia (subsídio o ato de Reconhecimento)**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_reconhecimento\\_curso\\_pedagogia2.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_pedagogia2.pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 24 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

\_\_\_\_\_. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun. 2002. Disponível em:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6491>>. Acesso em: 24 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Toys, games and play in the circle dance of children's mass culture.** Nafplion, 2008. Disponível em: <[https://experice.univ-paris13.fr/wp-content/uploads/2015/02/itra\\_kn.pdf](https://experice.univ-paris13.fr/wp-content/uploads/2015/02/itra_kn.pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2015.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** São Paulo: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Repensando a criança-consumidora: novas práticas, novos paradigmas. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 9, n. 25, ago. 2012. Disponível em: <[revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/311](http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/311)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BUCKINGHAM, D.; SCANLON, Margaret. Connecting the family? "Edutainment" websites and learning in the home. **Education, Communication and Information**, v. 4, n. 2/3, p. 271-291, 2004. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1463631042000288282>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

CHAMBOREDON, J-C.; PREVOST, J. O "ofício de criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 59, n. 32-56, 1986. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1305>>. Acesso em: 7 maio 2016.

CHECA-ROMERO, M. Developing skills in digital contexts: video games and films as learning tools at primary school. **Games and Culture**, v. 11, p. 463-488, jul. 2015. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1555412015569248>>. Acesso em: 7 ago. 2016.

CHIAROTO, A. **Les ludothèques.** Paris: Ed. du Cercle de la Librairie, 1991.

CHRISTENSEN, P. Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. **Children & Society**, v. 18, p. 165-176, 2004. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/chi.823/abstract>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

CHRISTENSEN, P.; ALLISON, J. (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas.** Porto: Paula Frassinetti, 2005.

CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/249671925\\_Working\\_with\\_Ethical\\_Symmetry\\_in\\_Social\\_Research\\_with\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/249671925_Working_with_Ethical_Symmetry_in_Social_Research_with_Children)>. Acesso em: 27 jan. 2017.

COLONNA, E. “**Eu é que fico com a minha irmã**” – vida cotidiana das crianças na periferia de Maputo. 338 f. Tese (Doutorado em Educação)–Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2012.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Crianças 2010**: pesquisa sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação no Brasil. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-no-brasil-tic-criancas-2010/5>>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **TIC Kids Online Brasil 2013**: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2013/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **TIC Kids Online Brasil 2014**: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2014/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **TIC Kids Online Brasil 2015**: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: <<http://www.cetic.br>>. Acesso em: 1.º dez. 2016.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, v. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Ação coletiva e agência nas culturas de pares infantis**. Tradução e revisão científica de Manuela Ferreira. Porto: Universidade do Porto, [s/d].

\_\_\_\_\_. Script recognition, articulation and expansion in children’s role play. **Discourse Processes**, n. 6, p. 1-19, 1983. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/01638538309544551>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. Young children’s conception of status and role. **Sociology of Education**, v. 52, p. 46-59, 1979. (mimeo).

CUBAN, L. **Teachers and machines**: the classroom use of technology since 1920. Nova York: Teachers College Press, 1986.



DEVANE, B.; SQUIRE, K. D. The meaning of race and violence in Grand Theft Auto: San Andreas. **Games and Culture**, v. 3, p. 264-285, jul. 2008. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/251779536\\_The\\_Meaning\\_of\\_Race\\_and\\_Violence\\_in\\_Grand\\_Theft\\_AutoSan\\_Andreas](https://www.researchgate.net/publication/251779536_The_Meaning_of_Race_and_Violence_in_Grand_Theft_AutoSan_Andreas)>. Acesso em: 27 out. 2015.

DUBET, F. ¿Mutaciones institucionales y/o neohberalismo? **Revista Colombiana de Sociología**, n. 25, p. 63-80, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11322/11979>>. Acesso em: 10 maio 2016.

DUSSEL, I. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5965/1984723815282014250>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

FACER, K. *et al.* Constructing the child computer user: from public policy to private practices. **British Journal of Sociology of Education**, v. 22, n. 1, p. 91-108, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/01425690123324>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

FAJARDO, J. A. P. “**El lujo de aburrirlos**”. Perspectivas sobre los vínculos entre videojuegos y escuela, del diseño al aula. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais com orientação em Educação)–Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2015.

FEENBERG, A. **O que é a filosofia da tecnologia?** Conferência pronunciada para os estudantes universitários de Komaba, junho de 2003, sob o título de “What is philosophy of technology?”. Tradução de Agustín Apaza, com revisão de Newton Ramos de Oliveira. 2003. Disponível em: <[http://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg\\_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf](http://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf)>. Acesso em: 1.º set. 2015.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1 (43), jan./abr. 2004a.

\_\_\_\_\_. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

FERREIRA, M. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004. p. 55-104.

\_\_\_\_\_. **“A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”: as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um jardim de infância**. 646 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)–Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002.

FIELDS, D. A.; KAFAI, Y. B. Knowing and throwing mudballs, hearts, pies, and flowers: a connective ethnography of gaming practices. **Games and Culture**, v. 5, p. 88-115, jan. 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1555412009351263>>. Acesso em: 22 out. 2015.

GEE, J. P. What video games have to teach us about learning and literacy. Nova York: Palgrave Macmillan, 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. **Conceitos essenciais da sociologia**. São Paulo: Editora da Unesp, 2016.

GIMENO, S. J. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

\_\_\_\_\_. **Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GVIRTZ, S.; LARRONDO, M. Notas sobre la escolarización de la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. **Teias**, v. 8, n. 15-16, p. 1-10, 2007. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24011/16981>>. Acesso em: 10 maio 2016.

HARDMAN, C. Can be there an anthropology of children? **Childhood**, Londres, v. 8, n. 4, p. 501-517, 2001

HARRIS, P. L. **El funcionamiento de la imaginación**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. 248 p.

HEETER, C. *et al.* Alien games: do girls prefer games designed by girls? **Games and Culture**, v. 4, p. 74-100, jan. 2009. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1555412008325481>>. Acesso em: 22 out. 2015.

HIRSCHFELD, L. A. Por que os antropólogos não gostam de crianças? **Latitude**, v. 10, n. 2, p. 171-216, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2846/pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

HOLLOWAY, S. L.; VALENTINE, G. "It's only as stupid as you are": Children's and adults' negotiation of ICT competence at home and at school. **Social & Cultural Geography**, v. 2, n. 1, p. 25-42, 2001. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14649360020028258>>. Acesso em: 21 out. 2016.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em: jan. 2017.

JAMES, A. Competition or integration? The next step in childhood studies? **Childhood**, v. 17, n. 4, p. 485-499, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0907568209350783>>. Acesso em: 23 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropology**, v. 109, n. 2, p. 261-272, jun. 2007. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.2007.109.2.261/abstract>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

JAMES, A.; PROUT, A. Hierarchy, boundary and agency: toward a theoretical perspective on childhood. *In*: AMBERT, A.-M. **Sociological studies of children**. Greenwich: JAI Press, 1995. v. 7. p. 77-99.

JARDIM, C. **Brincar**: um campo de subjetivação na infância. São Paulo: Annallume, 2003.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKS, C. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade & Culturas**, p. 189-215, 2002.

\_\_\_\_\_. Introduction: constituting the child. *In*: \_\_\_\_\_. **The sociology of childhood**: essential readings. Hampshire: Gregg Revival, 1982. p. 11-23.

\_\_\_\_\_. Investigação "Zeitgeist" na infância. *In*: CHRISTENSEN, P.; ALLISON, J. (Orgs.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Paula Frassinetti, 2005a. p. 55-71.

\_\_\_\_\_. Journeys into space. **Childhood**, v. 12, n. 4, p. 419-24, 2005b. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568205058600>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

JENKINS, H. Game design as narrative architecture, in first person. In: HARRIGAN, P.; WARDRIP-FRUIIN, N. (Orgs.). **New media as story, performance, and game**. Cambridge: MIT Press, 2003. (no prelo). Disponível em: <[http://homes.lmc.gatech.edu/~bogost/courses/spring07/lcc3710/readings/jenkins\\_game-design.pdf](http://homes.lmc.gatech.edu/~bogost/courses/spring07/lcc3710/readings/jenkins_game-design.pdf)>. Acesso em: 7 mar. 2017.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: <[www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281](http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

JULL, J. The game, the player, the world: looking for a heart of gameness. In: LEVEL UP: DIGITAL GAMES RESEARCH CONFERENCE. **Anais...** Utrecht, 2003. Disponível em: <<https://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

KAFAI, Y. B. World of Whyville: an introduction to tween virtual life. **Games and Culture**, v. 5, n. 1, p. 3-22, 2010. DOI: 10.1177/1555412009351264.

KAFAI, Y. B.; COOK, M. S.; FIELDS, D. A. "Blacks deserve bodies too!": design and discussion about diversity and race in a tween virtual world. **Games and Culture**, v. 5, n. 1, p. 43-63, jan. 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1555412009351261>>. Acesso em: 22 out. 2015.

KAFAI, Y. B.; FIELDS, D. A.; COOK, M. S. Your second selves: player-designed avatars. **Games and Culture**, v. 5, n. 1, p. 23-42, jan. 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1555412009351260>>. Acesso em: 22 out. 2015.

KALLIO, K. P.; MÄYRÄ, F.; KAIPAINEN, K. At least nine ways to play: approaching gamer mentalities. **Games and Culture**, v. 6, n. 4, p. 327-353, 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/254092756\\_At\\_Least\\_Nine\\_Ways\\_to\\_Play\\_Approaching\\_Gamer\\_Mentalities](https://www.researchgate.net/publication/254092756_At_Least_Nine_Ways_to_Play_Approaching_Gamer_Mentalities)>. Acesso em: 22 out. 2015.

KIRSH, S. J. Seeing the world through Mortal Kombat-colored glasses: violent video games and the development of a short-term hostile attribution bias. **Childhood**, v. 5, p. 177-184, 1998. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568298005002005>>. Acesso em: 22 out. 2015.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira: uso e significações dentro de contextos culturais. In: SANTA, M. P. S. (Org.). **A brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 23-40.

LATOUR, B. **Reagregando o social**. Bauru: Edusc; Salvador: EDUFBA, 2012.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades *on-line*. **Matrizes**, v. 4, n. 2, p. 11-42, 2011. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38290/41112>>. Acesso em: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. *et al.* Em suas próprias palavras: o que preocupa as crianças *on-line*? *In*: MACEDO, A X. N.; PIRES, D. U. B. S.; ANJOS, F. A. (Orgs.). **Classificação indicativa e novas mídias**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional de Justiça, 2014.

\_\_\_\_\_. *et al.* **How parents of young children manage digital devices at home: the role of income, education and parental style**. Londres: EU Kids Online, LSE, 2015. Disponível em: <<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsIV/PDF/Parentalmediation.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

LÓPEZ, M. V. Infância e colonialidade. *In*: VASCONCELLOS, T (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.

LOUREIRO, C. C. **O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: da “prontidão” à emergência da infância**. 228 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LOUREIRO, C. C.; GRIMM, V.; MENDES, G. L. “Imigrantes” *versus* “nativos” digitais: o discurso de tecnologias digitais em políticas curriculares. **Roteiro**, v. 41, n. 3, p. 725-742, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i3.10599>>. Acesso em: 10 out. 2016.

MANDELL, N. The least-adult role in studying children. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 16, n. 4, p. 433-467, 1988. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0891241688164002>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

MANOVICH, L. **El lenguaje de los nuevos medios de comunicación**. Barcelona: Paidós, 2005a.

\_\_\_\_\_. Novas mídias como tecnologia e ideia: dez definições. *In*: LEÃO, L. **O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias**. São Paulo: Senac, 2005b.

MARCHI, R. C. O ofício de aluno e o ofício de criança: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872010000100009&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000100009&lng=es&tlng=pt)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MAYALL, B. Conversando com crianças: trabalhando com problemas geracionais. *In*: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: ESEPF, 2005. p. 123-141.

MCNAMEE, S. Foucault’s heterotopia and children’s everyday lives. **Childhood**, v. 7, p. 479-492, 2000. Disponível em:

<<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568200007004006>>. Acesso em: 20 out. 2015.

PEREIRA, R. R. Entre o (en)canto e o silêncio das sereias: sobre o (não)lugar da criança na cibercultura. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 319-343, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20660>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Precisamos conversar! Questões para pensar a pesquisa com crianças na cibercultura. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 3., Aracaju, 2012. **Anais...** Aracaju: Universidade Federal do Sergipe, 2012.

\_\_\_\_\_. Uma história cultural dos brinquedos: apontamentos sobre infância, cultura e educação. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 1-20, 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24079>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

PERRENOUD, P. **O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto, 1995.

PETERS, L. L. **Brincar para quê? Escola é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar**. Tese (Doutorado em Psicologia)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

\_\_\_\_\_. **Jogos eletrônicos e brinquedotecas escolares: estudo de caso e análises comparativas entre Brasil e França**. Relatório 2: estágio (Pós-doutorado)–Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. (mimeo).

\_\_\_\_\_. *et al.* **Projeto: Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível?** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. 40 p.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Relatório Parcial LabrinCA**. Florianópolis: Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Relatório 10 anos LabrinCA**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. 73 p.

PINTO, M. **A televisão no cotidiano das crianças**. Porto. Afrontamento, 2000.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campo. *In*: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PLOWMAN, L.; MCPAKE, J.; STEPHEN, C. The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. **Children & Society**, v. 24, p. 63-74, 2010. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x/abstract>>. Acesso em: 20 out. 2015.

PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 171-198.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRASERES JUNIOR, J. O. **Educação e jogos eletrônicos: estudo de caso dos games produzidos com financiamento da Finep**. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-16, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!** São Paulo: Phorte, 2010. 320 p.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução de Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **The body, childhood and society**. Londres: Macmillan, 2000.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-644, ago. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2015.

RICONSCENTE, M. Results from a controlled study of the iPad fractions game motion math. **Games and Culture**, v. 8, p. 186-214, jul. 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1555412013496894>>. Acesso em: 19 out. 2015.

RUCKENSTEIN, M. Toying with the world: children, virtual pets and the value of mobility. **Childhood**, v. 17, n. 4, p. 500-513, 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568209352812?legid=spchd%3B17%2F4%2F500&patientinform-links=yes>>. Acesso em: 19 out. 2015.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

\_\_\_\_\_. Uma cartografia simbólica das representações sociais: o caso do Direito. **Crítica das Ciências Sociais**, v. 24, p. 139-172, 1988. Disponível em:

<[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia\\_simbolica\\_RCCS24.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia_simbolica_RCCS24.PDF)>. Acesso em: 3 fev. 2017.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004a. p. 9-34.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *In*: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 5., Braga. **Anais...** Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 2004b.

\_\_\_\_\_. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

\_\_\_\_\_. Metodologias visuais em ciências sociais *In*: TORRES, L.; PALHARES, J. (Orgs.). **Metodologia de investigação em ciências sociais da educação**. Braga: Instituto de Educação, Departamento de Ciências Sociais da Educação, Universidade do Minho, 2014. p. 197-218.

\_\_\_\_\_. O estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, N.; PINTO DE CARVALHO, M.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

\_\_\_\_\_. Os ofícios da criança. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL: OS MUNDOS SOCIAIS E AS CULTURAS DA INFÂNCIA. **Atas...** Braga: IEC/UMinho, 2000. v. 2.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J.; BARRA, S. M. Os saberes das crianças e as interações na rede. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 8, n. 14, p. 1-20, maio 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1776>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma sociologia da infância crítica. **Configurações**, Porto, n. 4, p. 91-113, 2008. Disponível em: <<https://configuracoes.revues.org/498>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

SEARLE, K. A.; KAFAL, Y. B. Beyond freedom of movement: boys play in a tween virtual world. **Games and Culture**, v. 7, p. 281-304, jul. 2012. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1555412012454219>>. Acesso em: 10 out. 2015.

SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA (SNJ)/MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (MJ). **Guia prático de classificação indicativa**. 2. ed. Brasil, 2012.



SILCOCK, M.; PAYNE, D.; HOCKING, C. Governmentality within children's technological play: findings from a critical discourse analysis. **Child & Society**, v. 30, p. 85-95, 2015. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/chso.12123/abstract>>. Acesso em: 10 out. 2015.

SIMÕES, J. A. *et al.* **Net Children Go Mobile – Crianças e meios digitais móveis em Portugal**: resultados nacionais do projeto. Lisboa: FCT, 2014.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jun. 2015.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 12, n. 13, p. 50-64, 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678/1593>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

SOLÉ, M. de B. **O jogo infantil**: organização da ludoteca. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança, 1992.

SPYROU, S. The limits of children's voices: from authenticity to critical, reflexive representation. **Childhood**, v. 18, n. 2, p. 151-165, 2011. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568210387834?legid=spchd%3B18%2F2%2F151&patientinform-links=yes>>. Acesso em: 30 maio 2016.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TURKLE, S. **A vida no ecrã**: a identidade na era da internet. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC).-Colégio de Aplicação. **Regimento interno do Colégio de Aplicação**. Florianópolis, 2016.

VALENTINE, G.; HOLLOWAY, S. L. Cyberkids? Exploring children's identities and social networks in on-line and off-line worlds. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 92, n. 2, p. 302-319, 2002. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8306.00292/abstract>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

VINCENT, J. **Mobile opportunities**: Exploring positive mobile opportunities for European children. Londres: POLIS, LSE, 2015. Disponível em: <<http://eprints.lse.ac.uk/61015/>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA AS BOLSISTAS DO LABRINCA/UFSC

## APÊNDICE A – ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

**Entrevistas individuais**

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1. Você tem acesso à internet em casa?

Sim

Não

2. Você tem celular com acesso à internet?

Sim, só meu

Sim, mas é da minha mãe ou pai

Ninguém na minha casa tem celular com internet

3. Na sua casa tem:

*Notebook*

Wii

*Tablet*

PlayStation

Computador com internet

XBox

Computador sem internet

*Videogame* portátil (DS/DSI/PSP, entre outros)

Nintendo

4. Você brinca com jogos eletrônicos em casa (*videogames*, celular, computador...)?

Sim

Não (se não joga, explique por quê)

5. Você utiliza para jogar:

*Notebook*

Wii

*Tablet*

PlayStation

Computador com internet

XBox

Computador sem internet

*Videogame* portátil (DS/DSI/PSP, entre outros)

Nintendo

Celular

6. Cite os jogos de console que você mais gosta, em ordem de preferência.

7. Que jogos ou em que *sites* você joga *online*?

8. Com quem você costuma jogar?

9. Quantas vezes você joga na semana?

Todos os dias

5 ou 6 vezes por semana

1 ou 2 vezes por semana

Só nos fins de semana

3 ou 4 vezes por semana

Quase nunca

10. Você usa os *videogames* na brinquedoteca?

Sim

Não (se não joga, explique por quê)

11. Quais jogos você jogou?

*Mario Kart*

*Just Dance*

*Lego Marvel Super Heroes*

*Minecraft*

*Kinect Sports*

*Pikimin*

*Lego Piratas do Caribe*

*Super Mario 3D*

*Dance Central*

*The Smurfs*

*Kinect Adventure*

*Journey*

*Gran Turismo*

*Rayman*

*Little Big Planet*

*Super Smash Bros*

*Fifa 15*

12. Cite os jogos que você mais gostou, em ordem de preferência.

13. Com quem você mais joga na brinquedoteca?

14. Quem brinca mais com os *videogames* na brinquedoteca?

Meninas

Meninos

Os dois

15. Você acha que os meninos e as meninas gostam dos mesmos jogos?

Sim

Não

Não sei

Alguns jogos

Por quê?

16. Você acha que quando as crianças jogam *videogames* elas estão brincando?

Sim

Não

Não sei

Por quê?

17. Você acha que os jogos de luta e tiro fazem com que as crianças queiram brigar ou fiquem “violentas”?

Sim

Não

Não sei

Por quê?

18. Como você aprende como jogar os jogos eletrônicos em geral (em casa ou na brinquedoteca)?

- Descobre sozinho
- Busca as instruções na tela do jogo
- Com amigos
- Com pais
- Com irmãos(as)
- Perguntando para os bolsistas
- Perguntando para as professoras

19. Você acha importante ter *videogames* na brinquedoteca?

- Sim
- Não
- Não sei

Por quê?

20. Você acha que se aprende alguma coisa com os *videogames* na brinquedoteca?

- Sim
- Não
- Não sei

Por quê?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA AS BOLSISTAS DO LABRINCA/UFSC



### Roteiro de observação – Bolsistas

#### I. Relação com espaço e objetos lúdicos

1. Hoje, onde as crianças brincaram mais? (Use a escala de 0 a 5, sendo 0 onde não ficou ninguém e 5 onde ficaram mais crianças)

Área 1:

Área 2:

Área 3:

2. Hoje, as crianças brincaram mais com quais objetos lúdicos? (Use a escala de 0 a 5, sendo 0 para objetos não utilizados e 5 para os objetos com que as crianças mais brincaram)

*Área 1: Espaço dos jogos*

a) Jogos sociais e didáticos:

b) Jogos motores:

*Área 2: Espaço da Imaginação*

a) Fantasias/circo:

b) Brinquedos de reprodução do mundo técnico (carcaças, casinhas, miniatura, carrinhos...):

*Área 3: Espaço dos Jogos Eletrônicos*

a) Jogos eletrônicos:

b) Jogos/brinquedos relacionados com jogos eletrônicos:



**II. Relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos**

1. Quem jogou mais hoje: (X)

Meninos ( )

Meninas ( )

Ambos ( )

2. A professora jogou com as crianças

( ) sim

( ) não

3. Como esse grupo se organizou hoje no uso dos jogos eletrônicos?

( ) Professora foi mais diretiva e organizou tudo

( ) Ouviu as crianças e ajudou-as a se organizar

( ) Não participou

Escreva algo que chamou sua atenção na dinâmica desse grupo.



## **ANEXOS**

ANEXO A – SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS ÀS CRIANÇAS E FAMÍLIAS DO CA/UFSC EM 2013

ANEXO B – FICHAS DOS JOGOS DO ACERVO DIGITAL DO LABRINCA/UFSC

ANEXO C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS E CRIANÇAS

## ANEXO A – SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS ÀS CRIANÇAS E FAMÍLIAS DO CAUFSC EM 2013

### Parceiros de jogos, locais e preferências das crianças



97% das crianças afirmam jogar  
36% dizem jogar todos os dias  
27% até uma hora por dia



#### Enquanto aos seus pares:

Amigos - 60%  
Parentes - 48%  
Irmãos - 36%

**Em casa (96%) e sozinhas (82%)**

Jogando fora de sua casa: na casa de parentes e amigos com os mesmos valores (52%). *Lan Houses* ocupam 3% das respostas.



Pais e mães **JUNTOS** correspondem a 20%



LABRINCA - Laboratório de brinquedos do Colégio de Aplicação © Leila Lira Peters | 2014

### Perfil sócio econômico e Recursos Tecnológicos das Famílias

47% das famílias tem renda de 1 a 4 salários mínimos



COMUNICAÇÃO  
56% usam o celular  
48% usam o Facebook

99% possuem TV

40% tem Playstation PS + Xbox + Wii = 17% jogam em consoles



82% tem computador  
44% dos pais usam pra jogar com os filhos

**72%** das crianças usam o computador para jogar



98% tem celular  
23% dos pais usam pra jogar com os filhos  
**71%** jogam no celular



LABRINCA - Laboratório de brinquedos do Colégio de Aplicação © Leila Lira Peters | 2014



**Quanto a descoberta de novos jogos:**

Internet = 36% das crianças | 30% dos pais  
Amigos = 13% das crianças | 23% dos pais  
\* 18% dos pais ainda citam a escola

**60% jogam jogos Online**

- Com a máquina (46%)
- Com conhecidos (34%)
- Com desconhecidos (20%)



**QUEM ESCOLHE os jogos são as crianças?**

39% das crianças | 44% dos pais

**COMO SÃO ADQUIRIDOS**

66% internet e download | 18% compras | 11% presentes

**Meninos e meninas podem jogar os mesmos jogos?**



32% Não sabiam  
31% Responderam sim  
24% Responderam não



\*Meninos não jogam jogos de meninas



**Pais como parceiros de jogos, suas percepções e controle**



97% DAS CRIANÇAS JOGAM  
55% JOGAM COM OS PAIS  
28% NUNCA JOGARAM COM OS PAIS

**83%**

gostariam de jogar mais com os pais

36% das crianças não gostariam de jogar com os pais

27% das crianças moram apenas com a mãe

77% dos questionários foram respondidos por mulheres



**64%**

dos pais afirmaram que **NÃO JOGAVAM ANTES DE TEREM FILHOS**



**88% DOS PAIS CONTROLA OS TIPOS DE JOGOS  
85% CONTROLA O TEMPO DE JOGO**





### Quanto a frequência:

Pais e crianças concordam que **35%** joga todos os dias só nos finais de semana = 11% das crianças | 19% dos pais de 5 a 6 vezes = 19% das crianças | 5% dos pais

### Quanto ao tempo:

Pais e crianças concordam que **30%** jogam 1h por dia 1 a 3h = 19% das crianças | 35% dos pais mais de 3h = 17% das crianças | 3% dos pais



**69% dos Pais**  
dizem que seus filhos não se alimentam enquanto jogam

**73%**  
das crianças dizem que sim

Quanto a alimentação:  
se alimentam + se alimentam às vezes = 55% das crianças | 27% dos pais



LABRINCA - Laboratório de brinquedos do Colégio de Aplicação © Leila Lira Peters | 2014

## Jogos eletrônicos e educação

### Quanto aos pares adultos:

não querem jogar com = 8% seus pais | 23% seus professores gostariam de jogar com = 83% seus pais | 48% seus professores



### Quanto a aprendizado por jogos eletrônicos:

acreditam ser possível = 74% das crianças | 98% dos pais o que aprendem =

Crianças | Pais  
35 línguas | 101 memória e raciocínio  
29 informática | 92 ligado a educação  
20 leitura | 73 coordenação motora  
18 animais | 71 atenção e estratégia

11 matemática, regras de esportes e comportamento



LABRINCA - Laboratório de brinquedos do Colégio de Aplicação © Leila Lira Peters | 2014

## ANEXO B – FICHAS DOS JOGOS DO ACERVO DIGITAL DO LABRINCA/UFSC



**Jogo:** Destiny (2014)

**Descrição:**

"Tudo mudou com a chegada do Viajante, marcou a Era Dourada quando a nossa civilização se espalhou pelo Sistema Solar, mas não durou muito. Algo nos atingiu. Os sobreviventes criaram uma cidade por baixo do Viajante, e começaram a explorar os nossos mundos antigos, apenas para encontrarem inimigos mortais. Tu és o Guardião da última cidade segura na Terra, capaz de exercer um enorme poder. Defenda a Cidade. Derrote os nossos inimigos. Reclama o que perdemos. Fracasse e a última luz da nossa civilização irá se apagar, tome-se a lenda!

**Jogadores:** 1

**Editora e criadora:** Activision

**Gênero:** Ação e tiro

**Plataforma:** Xbox 360

**Classificação:** 14 anos



**Jogo:** Ni No Kuni - Wrath Of The White Witch (2013)

**Descrição:**

Ni No Kuni: Wrath of the White Witch é uma emocionante história de um garoto chamado Oliver que embarca em uma jornada em um mundo paralelo para tentar trazer sua mãe de volta do além. Em sua aventura, Oliver faz novos amigos e se junta a muitas das incríveis criaturas que habitam este mundo, fazendo uso delas para se defender de monstros e outros inimigos formidáveis.

**Jogadores:** 1

**Editora e criadora:** Namco Bandai Games e LEVEL-5

**Gênero:** Estratégia e RPG

**Plataforma:** Playstation 3

**Classificação:** 12 anos



**Jogo:** Pikmin 3 (2013)

**Descrição:**

Pikmin 3 é um jogo de ação e estratégia em tempo real para a Wii U que te convida a explorar a superfície do planeta PNF-404 com a ajuda de pequenas criaturas chamadas "Pikmin". Terás de reunir uma equipa de tipos de Pikmin diferentes e utilizar os talentos de cada um para investigar o ambiente, procurar objetos valiosos, resolver quebra-cabeças e até enfrentar os habitantes hostis do planeta em batalhas renhidas!

**Jogadores:** 1 a 4

**Editora e criadora:** Nintendo

**Gênero:** Ação, aventura e estratégia

**Plataforma:** Wii U

**Classificação:** Livre



## ANEXO C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS E ÀS CRIANÇAS



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação

Colégio de Aplicação

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os PAIS ou RESPONSÁVEIS das crianças)**

As professoras de Educação Física, Leila Lira Peters, dos Anos Iniciais, Carla Cristiane Loureiro, e de Arte, Débora da Rocha Gaspar, desenvolverão a pesquisa intitulada “**Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível?**”, com o objetivo de identificar “*as possíveis relações e contribuições entre Jogos eletrônicos e brinquedotecas escolares*”.

Este estudo pretende: a) Identificar condições que propiciam a valorização da brincadeira como meio para desenvolver aspectos cognitivos, sociais e afetivos; b) obter subsídios que defendam a valorização do brincar enquanto uma forma de construção do conhecimento de maneira prazerosa e significativa para as crianças; c) conhecer o universo da cultura lúdica dos jogos eletrônicos dos alunos das Séries Iniciais do Colégio de Aplicação; d) compreender o papel dos professores nesse espaço lúdico e suas posturas quanto aos videogames; e) verificar as possíveis relações que podem se estabelecer entre os usuários e os jogos eletrônicos, no ambiente da brinquedoteca; f) a partir dos resultados da pesquisa, socializar as possibilidades educativas dos jogos eletrônicos e das brinquedotecas no ambiente escolar para alunos do Ensino Fundamental, o que pode servir de referência para outras escolas públicas.

A coleta de informações será realizada em dois momentos: 1) através de questionários a serem enviados para todos os alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação e, 2) de possíveis observações realizadas através de filmagens, quando estiverem brincando na Brinquedoteca do Colégio de Aplicação da UFSC. Estes procedimentos não trazem risco ou desconforto para os participantes, uma vez que ocorrerão em situações em que as crianças estarão brincando livremente.

Neste sentido, estou ciente:



- De que existem três pesquisadoras responsáveis por esta investigação: Leila Lira Peters, Carla Cristiane Loureiro e Débora da Rocha Gaspar;
- De que será garantido o direito de sigilo do nome da criança que sou responsável, se assim eu o desejar, sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados, nem na apresentação oral desta pesquisa, tais identidades serão reveladas;
- De que não existe nenhum risco potencial para as crianças pesquisadas;
- De que se eu tiver alguma dúvida em relação ao estudo, tais quais de procedimentos, riscos ou benefícios, eu tenho direito de obter respostas;
- De que não há obrigatoriedade de participação nesta investigação e mesmo depois de iniciada é possível desistir sem haver penalizações.
- De que os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, a fim de proporcionar o incremento de práticas educacionais onde a brincadeira se constitua como ferramenta para o desenvolvimento/aprendizagem no espaço escolar;
- De meu direito de acesso às informações coletadas e aos resultados obtidos.

Eu, \_\_\_\_\_, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa: “**Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível?**” e concordo que as informações coletadas acerca das criança \_\_\_\_\_ sob minha responsabilidade sejam utilizados na realização da mesma.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Assinatura responsável: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Nome criança: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

#### Endereços para contato em caso de dúvidas ou desistência:

##### **Pesquisadora 1: Leila Lira Peters**

Endereço: Colégio de  
Aplicação/CED/UFSC  
Campus Universitário – Trindade  
88040-2404 – Florianópolis/SC  
Fone: (48) 3721 6701  
E-mail: leilapeters@ca.ufsc.br

##### **Pesquisadora 1: Carla Cristiane Loureiro**

Endereço: Colégio de  
Aplicação/CED/UFSC  
Campus Universitário – Trindade  
88040-2404 – Florianópolis/SC  
Fone: (48) 3721 6701  
E-mail: carlacrisloureiro@ufsc.br

##### **Pesquisadora 3: Débora da Rocha Gaspar**

Endereço: Colégio de  
Aplicação/CED/UFSC  
Campus Universitário – Trindade  
88040-2404 – Florianópolis/SC  
Fone: (48) 3721 6701  
Email: debora@ca.ufsc.br



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação

Colégio de Aplicação

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (PARA AS CRIANÇAS)

As professoras de Educação Física, Leila Lira Peters, dos Anos Iniciais, Carla Cristiane Loureiro, e de Arte, Débora da Rocha Gaspar do Colégio de Aplicação, desenvolverão a pesquisa intitulada “**Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível?**” com o objetivo de identificar “*as possíveis relações e contribuições entre Jogos eletrônicos e brinquedotecas escolares*”.

Esta pesquisa pretende conhecer o universo da cultura lúdica dos jogos eletrônicos de vocês, alunos dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação, e verificar as possíveis relações que podem existir entre os usuários da Brinquedoteca e os jogos eletrônicos. A partir dos resultados da pesquisa, pretendemos socializar as possibilidades educativas dos jogos eletrônicos em brinquedotecas, no ambiente escolar, para alunos do Ensino Fundamental. Isto pode servir de referência para que outras escolas públicas façam o mesmo e mais alunos possam jogar e aprender.

Vocês responderão a questionários na escola e, possivelmente, serão filmados quando estiverem jogando jogos eletrônicos na Brinquedoteca do Colégio de Aplicação da UFSC.

Neste sentido, estou sabendo que:

- Existem três pesquisadoras responsáveis por esta investigação: Leila Lira Peters, Carla Cristiane Loureiro e Débora da Rocha Gaspar.
- Será garantido o direito de sigilo do meu nome.
- Não existe nenhum risco potencial em participar da pesquisa.
- Se eu tiver alguma dúvida em relação ao estudo eu tenho direito de obter respostas.
- Não há obrigatoriedade de participação nesta investigação e que é possível desistir sem haver penalizações.
- Tenho direito de acessar as informações coletadas e os resultados obtidos.

Eu, \_\_\_\_\_, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa: “**Jogos**

**eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível?**” e concordo em participar.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

#### Endereços para contato em caso de dúvidas ou desistência:

Pesquisadora 1: Leila Lira Peters	Pesquisadora 1: Carla C. Loureiro	Pesquisadora 3: Débora Gaspar
Endereço: Colégio de Aplicação/CED/UFSC	Endereço: Colégio de Aplicação/CED/UFSC	Endereço: Colégio de Aplicação/CED/UFSC
Campus Universitário – Trindade	Campus Universitário – Trindade	Campus Universitário – Trindade
88040-2404 – Florianópolis/SC	88040-2404 – Florianópolis/SC	88040-2404 – Florianópolis/SC
Fone: (48) 3721 6701	Fone: (48) 3721 6701	Fone: (48) 3721 6701
E-mail: leilapeters@ca.ufsc.br	E-mail: carlacrisloureiro@ufsc.br	Email:debora@ca.ufsc.br