

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo na educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brinquedo na educação considerações históricas.** Ideias o cotidiano da pré-escola, v. 7. São Paulo: FDE, pp. 39-45, 1990.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo.** 3ª Ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2010.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedos tradicionais brasileiros.** São Paulo: SESC, 1983.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedo e indústria cultural.** Petrópolis - RJ: Vozes, 1986.
- PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** Traduzido de *Digital Game - Based Learning*. São Paulo: Editora SENAC, 2012.
- REGO, Teresa Cristina. **Brincar é coisa séria.** São Paulo, Fundação Samuel, 1992.
- RIBEIRO, Paula Simon e SANCHONETE, Rogério Fossari. **Brincadeiras Infantis: Origem e desenvolvimento. Sugestões didáticas.** 2ª ed. Porto Alegre, Ed.Sulina, 1990.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SCHUTZ, Will. **Profunda simplicidade - uma nova consciência do eu interior.** Trad. de Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Ágora, 1989.
- VITELLESCHI, Susana Gamboa de (1995). **Aprender jugando desde las actitudes sociales: dinámicas y juegos movilizadores de actitudes - para mayores de siete años.** 2ª edição. Buenos Aires - Argentina, Editorial Bonum, 1995.
- WAJSKOP, Gisela. **O papel da brincadeira na educação das crianças.** In: Ideias. São Paulo: FDE, n. 7, 1990.
- WINNICOTT, D.W. **A Criança e seu Mundo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Trad. José Octávio de Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## CAPÍTULO 2

A CULTURA LÚDICA DE JOGOS ELETRÔNICOS E  
BRINQUEDOTECA ESCOLAR:  
DIAGNÓSTICO INICIAL E REFLEXÕES NÃO CONCLUSIVAS SOBRE POSSIBILIDADES  
DE EDUCAR

## A CULTURA LÚDICA DE JOGOS ELETRÔNICOS E BRINQUEDOTECA ESCOLAR: DIAGNÓSTICO INICIAL E REFLEXÕES NÃO CONCLUSIVAS SOBRE POSSIBILIDADES DE EDUCAR<sup>1</sup>

*Leila Lira Peters*

Colégio de Aplicação/CED/UFSC

*Luíza Copetti Jung*

Curso de Design/CCE/UFSC

*Michelle Rocha de Moura*

Curso de Design/CCE/UFSC

Caio e Maicom estão sentados cada um de um lado da mesa, ao centro dela, uma carcaça de TV sem tela. Caio pergunta a Maicom:

- *Você quer assistir?* Depois disso, o menino pega uma boneca grande que estava no chão e mostra a Maicom. E Maicom responde:

- *Não. Eu quero brincar assim.* E digita no teclado mostrando ao amigo a forma como queria brincar, de jogar *videogame*. Maicom alcança um controle de *videogame* que está junto a TV e fica mexendo-o como se estivesse jogando. Caio pega outro controle e pergunta:

- *Posso jogar?* E imita o colega jogando com o mesmo.

(Extrato do Relatório Final de Pesquisa de PETERS et al., 2012).

### Para um início de conversa

As crianças nascidas a partir da década de 90, comumente chamadas de “nativos digitais”, cresceram na era das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e da Internet. Parecem sentir-se à vontade nesse universo no qual estão “imersas” e “conectadas”, explorando inúmeros aplicativos e produtos da cultura digital, como uma nova brincadeira. Como sou duas gerações anteriores a essa, a da “paz e amor” dos anos 70, sou considerada

<sup>1</sup> Esse texto faz parte das atividades de pesquisa Pós-Doutoral “Jogos eletrônicos e brinquedotecas escolares: estudo de caso e análises comparativas entre Brasil e França”, financiada com recursos da CAPES.

como uma "imigrante digital"<sup>2</sup>. Em comparação com essas crianças, tive um contato tardio com as TICs que, de longe, nunca me pareceram um brinquedo e, muito menos, uma nova brincadeira. Como muitos parceiros de época, precisei adaptar-me e aprender a conviver com esse universo tecnológico desafiando minha própria atitude "desconfiada" frente ao mesmo.

Nesse contexto, como mãe, professora e pesquisadora, inevitavelmente tento acompanhar, um tanto curiosa e perplexa, as mudanças que vêm ocorrendo na cultura lúdica<sup>3</sup> das crianças, sobretudo no que diz respeito ao uso de jogos eletrônicos. Em função do lugar que eles ocupam na vida das crianças contemporâneas, como uma "aprendiz" do universo infantil, busco compreender como esses jogos participam nos seus modos de ser e de agir, assim como suas influências na produção de sentidos e das subjetividades infantis.

Os brinquedos, as brincadeiras, suas narrativas e os próprios anseios por esses acompanham o desenvolvimento tecnológico das TICs. Novos produtos são lançados periodicamente no mercado e acompanham as mudanças sociais e culturais decorrentes deles próprios. O que faz com que a cultura lúdica entre gerações também mude consideravelmente.

Em pesquisa etnográfica realizada em meu estudo doutoral, foi possível observar os reflexos das mudanças ocorridas numa comunidade tipicamente açoriana na cidade de Florianópolis a partir da década de 80. Essas transformações afetaram significativamente a expressão da cultura lúdica entre duas gerações no que concerne ao lugar, ao tempo, aos parceiros, aos objetos e aos brinquedos, assim como as pautas para o brincar. Através de elementos da pesquisa,

<sup>2</sup> Os termos "nativos digitais" e "imigrantes digitais" foram desenvolvidos por Prenski (2001) e utilizados por diversos autores. No entanto, algumas considerações sobre o significado dessa expressão serão tecidas nas notas conclusivas deste texto.

<sup>3</sup> O termo *cultura lúdica* designa o conjunto de códigos e sentidos que permitem tornar a brincadeira possível, e na qual se configura uma combinação complexa entre a observação da realidade social, os hábitos de brincar e os suportes materiais disponíveis. (BROUGÈRE, 1998).

foi possível observar a tendência de brincarem em espaços interiores, sozinhos ou com jogos dispondo de um número reduzido de parceiros. Assim como, destacou-se o crescente consumo de brinquedos industriais em comparação aos artesanais e ecológicos, e uma diminuição expressiva de brincadeiras de tradição oral. Na época, o computador, o *videogame* e o *Playstation* foram considerados os objetos lúdicos mais desejados pelas crianças, em comparação às bicicletas citadas pelos pais. (PETERS; ZANELLA; BROUGÈRE, 2008).

Se na geração dos pais, a bicicleta oferecia a liberdade de ir e vir em espaços outros da cidade, para além do entorno familiar; já para os seus filhos, o computador lhes dava a liberdade de "navegar" em outros mundos e culturas. Esse novo brinquedo parecia oferecer a elas, a possibilidade de brincar<sup>4</sup> de outras formas, jogando *com* e *através* das novas tecnologias.

Com o advento dos jogos *online* as possibilidades lúdicas ampliaram-se tanto através dos processos de criação de ambientes virtuais e de seus próprios *avatars* nos jogos de simulação, quanto por meio de encontros ocasionados com outros jogadores como amigos, familiares distantes e/ou desconhecidos. Nesse caso, parece que a Internet passou a ser um novo local de encontro da infância que se aproxima de um imenso parque de diversões virtual.

A necessidade de mergulhar nesse universo virtual que tanto fascina nossas crianças para conhecê-lo e, quem sabe, apreender um pouco de sua complexidade foi inevitável. Os jogos eletrônicos podem ser um recurso significativo para a realização de possíveis leituras sobre esses novos modos de ser, de brincar, de se relacionar e, sobretudo, de se apropriar da cultura. Tais formas de apreender o mundo, muitas vezes se distanciam das maneiras de aprender propostas pelos modelos tradicionais de escola. Conhecer esse universo dos alunos, da escola onde trabalho, pode trazer elementos interes-

<sup>4</sup> Utilizamos o termo *brincar* para designar a atividade que envolve a multiplicidade de ações lúdicas que dizem respeito ao jogo, ao brinquedo e à brincadeira.

santes e servir de amostra do que as crianças contemporâneas brasileiras têm a nos dizer.

Apresentaremos<sup>5</sup> aqui um pouco sobre o universo da cultura lúdica de jogos eletrônicos dos alunos dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), resultantes de uma parte da pesquisa "Jogos eletrônicos e brinquedotecas escolares: uma relação possível?" As perguntas iniciais que nos motivaram a realizar nossa pesquisa procuravam saber: com quem, onde e quanto tempo praticam jogos eletrônicos? Quais consoles e jogos eletrônicos possuem? Quais são seus jogos preferidos? Qual é a participação dos pais nas suas experiências de jogo? Eles exercem algum tipo de controle quanto ao uso? Quais indicativos utilizam? O que pais e crianças pensam sobre possibilidades de aprender através desses jogos? O que pensam a respeito de haver jogos eletrônicos em brinquedotecas escolares?

Essas são algumas questões que nos colocamos ao iniciar a pesquisa e as quais pretendemos partilhar aqui sinteticamente os resultados com os leitores. Buscaremos refletir, através das informações coletadas, sobre a inserção de jogos eletrônicos em brinquedotecas escolares e suas possibilidades educativas.

### O contexto da pesquisa, sua problemática e justificativa

O CA da UFSC oferece atendimento relativo à educação básica. É uma instituição vinculada ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e possui recursos para desenvolver práticas e produzir conhecimentos em função da qualidade de ensino, pesquisa e extensão. Nessa instituição, foi inaugurado em 2003 o LABRINCA (Laboratório de brinquedos do Colégio de Aplicação - UFSC), uma brinquedoteca que objetiva garantir a toda comunidade escolar o acesso a uma varieda-

<sup>5</sup> As acadêmicas Luíza e Michelle, aqui estão como coautoras desse texto em função de suas preciosas contribuições para a realização da pesquisa, sobretudo na fase da coleta e da tabulação das informações

de de jogos e de brincadeiras, propiciando a livre expressão e a experimentação da cultura lúdica in-fantil (PETERS; MELLO, et al., 2003).

O LABRINCA constituiu-se como um projeto interdisciplinar que busca agregar professores e alunos dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Biblioteconomia, Psicologia e Arquitetura, entre outros. Tem como princípio, uma maior integração do conhecimento sobre infância/ludicidade trabalhados nas diferentes disciplinas dos vários cursos de formação inicial dos estudantes e, conseqüentemente, incrementar a produção e a divulgação científicas sobre o tema.

Por ser o sorteio o critério de ingresso dos alunos no CA, crianças moradoras de diferentes locais da Região da Grande Florianópolis fazem parte do seu universo, o que resulta em um corpo discente composto por diferentes segmentos sociais e econômicos, assim como, por variados registros culturais. Pensando na heterogeneidade das experiências dessas crianças, o LABRINCA 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, tradicionais e, a partir de 2014, prevemos também a inserção de jogos eletrônicos. E é justamente pensando na riqueza das trocas de experiências possibilitadas por essas condições de heterogeneidade e de diversidade que se busca também favorecer a troca de repertório lúdico entre as crianças. Dessa forma, visamos propiciar-lhes processos de apropriação dos signos culturais de forma imaginativa e prazerosa, partindo da sua própria motivação. (VYGOTSKI, 1998, 2003).

O atendimento aos alunos do CA no LABRINCA acontece 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 a duas aulas de 45 minutos. Os professores permanecem junto com suas turmas para, dessa forma, qualificar o

brincar, propondo alternativas de jogos e de brincadeiras nos diversos cantos temáticos<sup>6</sup>, além de mediar as relações entre as crianças, sem necessariamente direcionar as atividades, mas enriquecendo-as e potencializando-as.

São os acadêmicos de diferentes cursos da UFSC que atuam no LABRINCA, organizando o espaço e recebendo diariamente o público infantil/juvenil. Para isso, eles recebem formação e participam de distintas tarefas profissionais. Compreendemos que a implementação de atividades práticas como recurso metodológico para a formação docente/discente possibilita uma maior articulação entre teoria e prática. Isso resulta na ampliação do universo de referências dos estudantes decorrentes da participação nas atividades de pesquisa e de extensão. (PETERS; MELLO, 2012).

Em 2012 iniciamos a pesquisa: Jogos eletrônicos e brinquedotecas escolares: uma relação possível? Através dela procuramos “compreender as múltiplas relações que podem ser estabelecidas entre uma brinquedoteca escolar e os jogos eletrônicos”. Com isso, pretendemos:

1. Conhecer o universo da cultura lúdica de jogos eletrônicos dos alunos dos Anos Iniciais do CA/UFSC ouvindo o que eles e seus familiares têm a dizer sobre o assunto;
2. Inserir jogos eletrônicos no LABRINCA e oferecer novas possibilidades de jogos pouco conhecidos do grande público infantil (*sites* alternativos de jogos online gratuitos fora do circuito comercial, tais como oriundos do *Game-Art*, *Serious Games* e jogos construídos pelos próprios alunos);
3. Analisar o processo de inserção de jogos quanto às reações dos alunos, às mudanças em relação ao uso dos

<sup>6</sup> A brinquedoteca está caracterizada por um ambiente administrativo e por outro constituído como o espaço do brincar, que é organizado em cantos: canto da conversa, canto dos jogos, canto do circo e da beleza, canto da criação, canto das miniaturas, canto da casinha.

espaços da brinquedoteca, às relações entre as crianças e às suas possíveis aprendizagens;

4. Propiciar oficinas de criação de jogos eletrônicos visando a possibilidade de tornar os alunos produtores de cultura e não apenas consumidores. Fomentar a utilização crítica, reflexiva e com discernimento da cultura midiática, sobretudo voltada para os jogos eletrônicos.

O interesse em desenvolver essa pesquisa, resultou de dois fatos que nos chamaram a atenção: 1) o forte interesse manifestado pelas crianças frequentadoras do LABRINCA frente aos produtos midiáticos, sobretudo os computadores e os celulares, pelas possibilidades que eles oferecem de acesso às redes sociais e aos jogos eletrônicos; 2) como os adultos apresentam dificuldades em lidar com situações advindas de temas e de imagens veiculadas pelas inúmeras mídias. Tais temas emergem indiretamente nas brincadeiras imaginárias infantis e, muitas vezes, geram situações inusitadas e constrangedoras.

No Brasil inexistem registros de pesquisas sobre jogos eletrônicos em brinquedotecas. Estudo desenvolvido na França por Berry, Guitard e Roucous (2006) demonstra o pouco investimento em recursos para a inserção e para a formação de monitores em jogos eletrônicos nas brinquedotecas francesas. O argumento utilizado pelos pesquisados foi de que as crianças pouco interagem nos jogos eletrônicos e que esses espaços lúdicos devem configurar-se como locais de encontro e de lazer das crianças, negando possibilidades de que o mesmo possa ocorrer através de jogos eletrônicos. Tal estudo também demonstrou o quanto esse tema merece ser discutido criticamente, visto a grande inserção das crianças nesse universo virtual.

Através dessa pesquisa, procuramos superar os discursos deterministas e generalizantes fundamentados mais nos medos e inseguranças que nós adultos/professores sentimos em relação às mídias do que em investigações rigorosas. (CRUZ; RAMOS; ALBUQUERQUE, 2012). A tônica de tais discursos assenta-se na necessi-

dade de proteção da infância vista como incapaz de resistir à manipulação dos meios de comunicação. Nem por isso, buscamos o seu oposto, ou seja, a visão das crianças como independentes do mercado e do contexto que as cercam (BUCKIN-GHAM, 2010). Pretendemos propiciar a utilização crítica, reflexiva e com discernimento de jogos eletrônicos, visando à formação de consumidores partícipes dessa produção cultural.

Assim, pensar nos jogos eletrônicos numa brinquedoteca escolar é também pensar nos diferentes modos de relação que tanto estudantes como professores podem estabelecer com essa linguagem lúdica, artística, sincrética, dinâmica, interativa e virtual que faz parte do cotidiano de nossas crianças e adolescentes, como veremos a seguir.

### Aspectos metodológicos da pesquisa

A etnografia é uma metodologia empregada para acompanhar o cotidiano e a forma como os sujeitos atribuem sentidos às suas atividades em contextos específicos. Ela se caracteriza por estudos longitudinais, mais ou menos longos, recorrendo à observação direta. (VIENNE, 2005; ANDERSON-LEVITT, 2006). Seguimos a tendência dos estudos que recorrem aos princípios da etnografia para realizar nossa pesquisa. A mesma está sendo realizada em três momentos, a saber: 1. O diagnóstico sobre a cultura lúdica dos jogos eletrônicos dos alunos dos Anos Iniciais do CA/UFSC; 2. A análise do processo de inserção de jogos eletrônicos no LABRINCA; e 3. A realização de oficinas de criação de jogos eletrônicos.

Relataremos aqui a primeira parte da pesquisa, o momento no qual foram aplicados questionários aos seus sujeitos protagonistas: pais e alunos dos Anos Iniciais do CA/UFSC no I semestre letivo de 2013. Tais alunos caracterizam-se por serem crianças na faixa etária de 6 a 10 anos de idade, abrangendo do 1º ao 5º ano escolar.

Essa etapa da pesquisa foi organizada em quatro momentos: 1. Preparação; 2. Coleta; 3. Tabulação e categorização; e 4. Análise qualitativa das informações.

A fase de preparação da realização da pesquisa abrangeu: 1. Encaminhamento do projeto para aprovação no Comitê da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, de acordo com as Resoluções 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde. Como a pesquisa envolve seres humanos com utilização de imagens com crianças, foi necessária a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais e pelos alunos participantes da pesquisa; 2. Participação em reuniões de pais e de professores dos Anos Iniciais do CA no início do ano letivo de 2013 para apresentar a pesquisa, ouvir o ponto de vista das mesmas sobre o tema e estabelecer parceria na participação e no processo de coleta de informações; 3. Elaboração do questionário pautado nas leituras e nos debates realizados entre toda a equipe do LABRINCA, nas conversas com professoras, com a coordenadora dos Anos Iniciais e com alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Pesquisadores do grupo EDUMI-DIA<sup>7</sup> também deixaram suas contribuições na sua elaboração; e 4. Realização de estudo piloto com algumas crianças frequentadoras do LABRINCA.

Na fase da coleta de informações, passamos em todas as salas de aula para explicar sobre o projeto e convidar as crianças a participarem. Nesse momento, foi entregue para cada uma delas: uma carta explicativa; um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais e um para elas e um questionário a ser respondido somente pelos pais que autorizassem seus filhos a participarem da pesquisa. Tais documentos foram devolvidos aos poucos às professoras. O resultado da participação foi acima do esperado, justificando a pertinência do assunto. Dos 364 alunos da escola, obtivemos a participação de 249, equivalendo a 68% dos alunos dos Anos Iniciais do CA. Dessas crianças, 131 são do sexo feminino (47%) e 118 são do sexo masculino (53%).

<sup>7</sup> O grupo de pesquisa EDUMIDIA – Educação, Comunicação e Mídias está vinculado ao projeto de pesquisa “O professor midiático no ensino superior: inovação, linguagem e formação (práticas e reflexões)”, proposto e coordenado pela professora Dr. Dulce Maria Cruz.

A etapa de aplicação dos questionários às crianças foi feita em dois turnos. No período matutino, alunos dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos responderam à parte online, elaborada no *Google Drive*, e no período vespertino foram entrevistados alunos dos 1<sup>os</sup>, 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup>, am-bos pelos alunos bolsistas e pesquisadores do LABRINCA, auxiliados pelo grupo EDUMÍDIA.

A fase da tabulação e categorização começou quando chegaram os questionários dos pais. Todas as respostas foram transferidas para o *Google Drive* através de um formulário previamente concebido. Assim a própria ferramenta gerou os primeiros gráficos do estudo estatístico. Nesse momento, nos deparamos com as questões discursivas que também deveriam ser tabuladas elaboramos então um questionário complementar categorizando-as. Para isto, lemos todas as respostas das questões discursivas e as transformamos em objetivas através da criação de subcategorias que emergiram das respostas recorrentes. Repassamos as informações e obtivemos os primeiros gráficos finais dos questionários dos pais. Depois de realizadas as entrevistas individuais, a tabulação dos questionários das crianças passou pelo mesmo processo. Para as análises, os gráficos foram reagrupados em novas categorias: perfil sócio econômico; recursos tecnológicos; hábitos e usos dos jogos das crianças; controle dos pais; plataformas, sites e jogos preferidos; e jogo e educação.

Depois disso, iniciamos um longo processo de “imersão” nas informações organizadas em grande parte nos dados estatísticos para uma melhor visualização. Não buscamos analisá-los de forma absoluta, mas destacar o que deles se sobressaiu como mais significativo para os respondentes. Tentamos gerar múltiplas interpretações, sabendo de antemão que o foco de olhar de cada um é determinante na direção de questões compreendidas como mais pertinentes, gerando novos sentidos. Lançamos agora o convite para cada leitor, mergulhe com o seu olhar e a seu modo neste universo através do caminho por nós escolhido.

### Alguns apontamentos para um início de reflexão

Para elucidar e compreender os dados pesquisados, na medida em que acharmos pertinente, iremos estabelecendo um diálogo com os indicativos resultantes do relatório da pesquisa *TIC Kids Online Brasil 2012* (CGI.br, 2013)<sup>8</sup> que objetivou mapear as oportunidades e os riscos associados ao uso da Internet em crianças e adolescentes brasileiros de 9 a 16 anos de idade; e da pesquisa *TICs Crianças 2010* (CGI.br, 2011)<sup>9</sup> que mapeou os impactos sociais das TICs e a inclusão digital em crianças de 5 a 9 anos. Ambos serão utilizados como fonte de informações para compreender a realidade das crianças do CA, inseridas no contexto das crianças brasileiras.

### *Perfil sócio econômico e recursos tecnológicos disponíveis nas famílias*

Em relação ao perfil sócio econômico das famílias, apesar de 47% da população pesquisada estar na média entre 1 a 4 salários mínimos, os dados destacam, sobretudo, a pirâmide sócioeconômica brasileira. Eles evidenciam como o número considerável de famílias vai diminuindo em decorrência do seu aporte salarial. Além das diferenças econômicas, os locais de habitação e o contexto social de onde advêm os alunos também podem incidir sobre a quantidade e a qualidade do tempo de uso, assim como, nos tipos dos jogos eletrônicos dos quais as crianças têm acesso. Apesar das diferenças econômicas e sociais apresentadas, praticamente todas as famílias possuem um aparelho de TV (99%) e um celular (98%) nos domicílios. No documento CGI.br (2013) encontramos igualmente a informação de que a televisão é a tecnologia mais presente em 98% dos lares brasileiros e os celulares em 87% deles.

Praticamente todas as famílias oferecem pelo menos um tipo de equipamento eletrônico que possibilite às crianças jogarem, no caso, o celular. Porém, o que se evidenciou num primeiro olhar foi a

<sup>8</sup> Disponível em: <http://cetic.br/usuarios/kidsonline/>

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.cetic.br/usuarios/criancas/2010/apresentacao-tic-crian-cas-2010.pdf>

heterogeneidade de oportunidades de acesso aos jogos que ocorrem através do acesso aos diferentes tipos de plataformas: em forma de computadores, com ou sem internet (UCA<sup>10</sup>, *Notebooks*, *Tablets*), e em forma de consoles, tais como os *Playstations*, videogames portáteis, *Xboxes*, *Kinects*, *Wii*, entre outros.

Se considerarmos as respostas pelo número de participantes e não pelo número de citações em cada questão colocada, o computador é de longe a plataforma de jogos mais presente nos domicílios, pois está em 82% das famílias pesquisadas. Ele é citado como a plataforma utilizada por 44% dos pais para jogar com seus filhos. O computador com Internet é a plataforma de jogo mais utilizada por 75% das crianças.

O celular não é citado como uma plataforma de jogo presente nas famílias, mas em 23% delas, é utilizada entre pais e filhos para jogarem juntos. Ele aparece como a segunda plataforma de jogos mais utilizada por 71% das crianças. Já o *Playstation* é o console mais presente, porém em apenas 40% das famílias. Porém, todos os videogames juntos correspondem a 17% das plataformas mais utilizadas para jogar entre pais e filhos.

Se considerarmos as respostas citadas pelas crianças somente na questão sobre as plataformas de jogos mais utilizadas, o *PC*, *Notebook*, *Tablet* e *UCA*, com acesso à Internet, aparecem em 56% das citações. O celular é a segunda plataforma de jogo mais utilizada pelas crianças, com 17%. As plataformas de jogo em forma de consoles como *Playstations*, *Xbox*, videogame, *Nintendo Wii* e *Kinect* ficam no final da lista e juntas contam 26% das respostas. Podemos inferir que isso possa acontecer em decorrência dos aspectos ligados ao alto custo dos consoles e dos seus jogos, muitas vezes logo considerados obsoletos.

<sup>10</sup> O projeto Um Computador por Aluno (UCA), patrocinado pelo MEC, originou-se a partir do OLPC (*One Laptop Per Child*). O projeto tem como princípio básico o uso do computador portátil com função pedagógica a ser utilizado sob orientação do professor na escola ou fora dela agregando atividades escolares. Objetivou ser um projeto educacional utilizando a tecnologia e a inclusão digital. Para saber mais: <http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>.

Em relação aos meios de comunicação mais utilizados pelas crianças, 56% delas afirmam usar o celular para se comunicar e 48% afirmam utilizar a rede social *Facebook*. Tais dados não deixam de ser significativos, uma vez que as formas de se relacionar e de se comunicar parecem estar mudando, não somente entre as gerações, mas como um fenômeno social e contemporâneo. No entanto, não deixa de ser notável a crescente entrada das crianças brasileiras nas redes sociais, uma vez que segundo o CGI.br (2013), aos 9-10 anos de idade, quase metade das crianças pesquisadas já possuíam o seu perfil no *Facebook*, assim como 48% das crianças do CA. Nossos alunos parecem acompanhar a "tendência" nacional que indica o celular como sendo o segundo meio de comunicação mais utilizado pelas crianças e adolescentes para acessar a Internet e, nesse caso, também para se comunicar e jogar. Além disso, dados da pesquisa nacional também indicam que as atividades mais realizadas na Internet foram: realizar trabalhos escolares (82%), visitar um perfil ou página de rede social (68%), assistir vídeos (66%), jogar *games* com outras pessoas na Internet e usar mensagens instantâneas (54%), (CGI.br, 2013). Já na pesquisa CGI.br (2011), as crianças entre 5 e 9 anos afirmam acessar a Internet para jogar (90%), realizar trabalhos escolares (45%) e acessar uma rede social (29%)<sup>11</sup>.

Essas informações demonstram que os interesses mudam com a idade e indicam que as crianças e adolescentes cada vez mais usufruem dos benefícios resultantes das inovações tecnológicas para divertirem-se e para socializarem-se. Isso é fundamental para o processo de desenvolvimento de suas subjetividades "da consciência de si, da descoberta de seus interesses e vocações." (GUZZI, 2013, p. 43). No entanto, essa vontade de integração entre pares infantis e a pressão para estarem onde "todos estão" nas redes sociais, desafia-nos "a um melhor conhecimento do que são as suas práticas

<sup>11</sup> Em 2008 apenas 18% das residências brasileiras tinham Internet. Em 2011, 38% delas passaram a ter Internet. Dessas, 47% da população acessa todos os dias; 38% uma vez por dia; 10% duas vezes ao mês; 5% menos de uma vez por mês (CGI.br, 2013). Em nossa pesquisa 98% das crianças afirmam dispor de Internet em casa.

e como podem ser realizadas com segurança.” (PONTE E SIMÕES, 2013, p. 34).

#### *Parceiros de jogos, locais e preferências*

Em relação à prática dos jogos eletrônicos das crianças entrevistadas, 97% delas afirmam jogar. Tais crianças, em grande parte, jogam todos os dias (36%), até 1 hora por dia (27%), em casa (47% das respostas sobre a questão e 96% em relação ao número de crianças pesquisadas) e sozinhas (29% das respostas sobre a questão e 82% em relação ao número de crianças pesquisadas). Ou, preferencialmente, na companhia de seus pares, aqui em ordem de preferência: amigos (21% das respostas sobre a questão e 60% em relação ao número de crianças entrevistadas), parentes (17% das respostas sobre a questão e 48% em relação ao número de crianças entrevistadas), e irmãos (12% das respostas sobre a questão e 36% em relação ao número de crianças entrevistadas). Jogando fora de sua casa: na casa de parentes e amigos com os mesmos valores (25% das respostas sobre a questão e 52% em relação ao número de crianças entrevistadas). *Lan Houses* ocupam 3% das respostas.

Isso quer dizer que, a grosso modo, as crianças jogam comumente sozinhas (29%) ou em companhia de outras crianças/adolescentes (50%) que se constituem, nesse caso, como seus principais companheiros de jogos. Já os pais e mães juntos correspondem a apenas 20% das respostas. Além de jogarem normalmente sozinhas ou na casa de parentes e de amigos, também são por eles ajudados no uso da Internet para acessar os jogos. Como constatamos, a Internet foi considerada a segunda principal fonte de descoberta e compartilhamento de jogos eletrônicos tanto pelos pais (30%), quanto pelas crianças (36%). Os amigos ficam em segundo lugar, também citados pelos pais (23%) e pelas próprias crianças (13%).

Vemos, dessa forma, que os principais mediadores do mundo dos jogos online, inserido no universo da Internet, são os próprios pares e isso não é por acaso. Dados da CGI.br (2013) informam que

é grande a proporção de crianças e de adolescentes cujo amigo forneceu orientações e conselhos ao uso da Internet e seus riscos.

Esse parece ser o resultado do modo de vida contemporâneo em que “a interlocução entre amigos é alta para aprender, desenvolver habilidades, socializar-se, receber estímulos e *feedbacks* de seus pares.” (GUZZI, 2013, p. 42). Porém, será que essas crianças e adolescentes dispõem de conhecimento técnico e maturidade psicológica para defender-se dos riscos decorrentes do uso da Internet e do que não seja adequado para sua formação?

Segundo dados revelados pela CGI.br (2013), os pais brasileiros têm confiança quanto às competências do uso da internet, por parte de seus filhos, acessada em casa ou em outros ambientes, identificando poucos perigos. Uma vez que as crianças e adolescentes nasceram neste ambiente, entendem que elas sabem lidar com as ferramentas tecnológicas melhor do que eles pró-prios<sup>12</sup>. Quanto aos pais da nossa pesquisa, também não houve um destaque especial quanto ao fato das crianças jogarem comumente sozinhas, em sua casa ou na companhia de amigos e parentes, online.

Como vimos, é considerável o número de crianças que praticam jogos Online (60%). Normalmente, numa proporção maior, contra a máquina (46%), do que em contato com alguma pessoa real. Preferem jogar com alguém conhecido (34%) a desconhecidos (20%). Mas o fato de 70 crianças afirmarem jogar com desconhecidos, o equivalente a quase um terço da população pesquisada, merece considerações em momento oportuno.

Os jogos preferidos advêm praticamente dos mesmos sites, são jogados através de um computador e Online. Em primeiro lugar, o site *Click Jogos* é colocado como o jogo preferido das crianças; em segundo lugar, o *Club Penguin*, seguido da *FIFA PES*, *Minecraft*, e em quinto, o site *Friv*. O interessante é que todos decorrem do circuito comercial. Além disso, os demais jogos citados relacionam-se a

<sup>12</sup> Tal fato também pôde ser observado em outros países, como em pesquisas de DAJEZ; ROUCOUS (2009), SUBRAHMANYAM; GREENFIELD (2013)

personagens de desenhos animados, canais de TV e de brinquedos infantis (*Cartoon Network, Disney, Barbie, etc*).

Esses sites fornecedores de jogos oferecem opções de escolhas bastante variadas e, por isso, parecem constituírem-se como centrais na cultura lúdica dessas crianças. Eles podem influenciar significativamente na escolha dos seus jogos, uma vez que são elas quem decidem grande parte dos jogos adquiridos pelas famílias (39%).

Por isso, nos detivemos rapidamente no site *Click Jogos*<sup>13</sup>, o mais acessado pelas crianças, e foi evidente o incentivo ao consumo de produtos infantis relacionados aos jogos, além de servir como vitrine de produtos nem sempre infantis. Nele encontramos ao lado da lista de jogos oferecidos uma propaganda enorme da marca de carros da *Chevrolet*. Quando selecionamos carros como tema de jogo, a publicidade permaneceu, mas no pano de fundo apareceu a imagem de carrinhos da marca *Hotwheels*, acompanhada do logotipo do Nescau (como fonte de energia...!). Isso tudo somente numa página. Ainda aparecem inúmeros *links* para a realização de compras no shopping do *Click Jogos*. Perguntamo-nos, o que essa propaganda está fazendo aí? Dirigindo-se ao público infantil e/ou aos seus pais?

Na verdade, ela faz parte de uma forma de marketing já bem conhecida no mercado infantil chamada de "transmidiática" (BUCKINGHAN, 2013). Nela, as empresas lançam um produto de base que gera uma gama de produtos derivados visando atingir um público específico. Porém, como as crianças são consideradas como consumidoras "caprichosas", os modismos podem dificilmente serem previstos pelos adultos. Segundo o autor, a publicidade tradicional teve então de se adequar às novas formas das crianças se comunicarem e se relacionarem e, conseqüentemente, divertirem-se. Tentam cativá-las sem que necessariamente se apercebam e, sobretudo, sem passar pela intervenção dos adultos.

Um desses novos caminhos do marketing é o de integrar mensagens comerciais em jogos e em redes sociais online, agregan-

do uma série de valores, emoções e sentimentos ligados a uma marca que neles, aparentemente, passa despercebida. Mais do que um produto específico, visam uma identificação e um sentimento de pertencimento. Muitas vezes a própria possibilidade de participação para adentrar no jogo e/ou para ganhar pontos para transpor etapas deriva de convites de amigos. A publicidade, dessa forma, acontece muito mais através do "boca a boca" online, feita entre pares, do que em grandes campanhas televisivas. Isso quando não se utiliza de informações pessoais e familiares, através das próprias crianças, quando se inscrevem nesses sites gratuitos. Dessa forma, a pesquisa de mercado é feita com o perfil delineado pelas próprias crianças. Com essas informações, desenvolve focos e alternativas publicitárias para "conquistá-las." (Ibid. 2013).

Além do apelo comercial, as crianças têm acesso a uma gama enorme de jogos nesses sites; muitos com conteúdos controversos e em situações questionáveis que induzem a produção de sentidos. Evidenciamos o caráter estereotipado do gênero presente na configuração do site consultado e dos jogos neles relacionados. Tais estereótipos aparecem quanto aos temas e aos personagens e, sobretudo, quanto à forma como categorizam os jogos visando públicos específicos. Esse mesmo recurso, um tanto "caricatural" que visa buscar a identificação das crianças, já é utilizado pelas propagandas infantis para a venda de brinquedos. Acabam reforçando estereótipos para conquistar esse mesmo público. Reflexos disso aparecem na questão da nossa pesquisa relativa à possibilidade de meninos e de meninas jogarem os mesmos jogos. Apesar de 32% das crianças não saberem responder, 31% delas acreditam que é possível e 24%, não.

Vemos, dessa forma, que as crianças têm consciência dessas diferenças que lhes são, de certa forma, impostas. Algumas aceitam que existem diferenças, mas que não são impeditivas. O interessante é que o grupo que respondeu que *alguns* jogos são possíveis (12%), novamente confirmaram estereótipos, quando apenas 4 crianças afirmam haver meninos que jogam os mesmos jogos que as meni-

<sup>13</sup> <http://clickjogos.uol.com.br/Jogos-de-carros/> consultado em 16/10/2013.

nas, e 12 afirmam que meninas jogam os mesmos jogos que os meninos. Assim, não deixam de reforçar papéis, uma vez que é maior a aceitação na sociedade de que meninas joguem jogos de meninos e não o contrário.

#### *Pais como parceiros de jogos, suas percepções e tentativas de controle*

Essa aparente pouca participação dos pais na cultura lúdica dos jogos eletrônicos dos filhos pode ser compreendida se observamos que das 97% crianças que afirmam jogar, 55% delas têm a oportunidade de jogar com seus pais e 28% revelam nunca terem jogado com os mesmos. 64% delas afirmam gostar de jogar com seus pais e 83% delas gostariam de jogar mais com os pais. Segundo afirmações das crianças o afeto e a possibilidade de estar na companhia deles, compartilhando experiências juntos, parece prevalecer sobre os aspectos técnicos ligados às possibilidades de compreender os jogos ou deles tirar melhor proveito.

36% das crianças afirmam não gostar de jogar com os pais, porque eles não sabem jogar, porque atrapalham, e porque muitos não gostam de jogar.

Talvez isso não seja ao acaso, uma vez que 77% dos questionários foram respondidos por pessoas do sexo feminino (mães, tias ou avós) e 27% das crianças moram somente com as mães. São elas que estão colocadas em segundo lugar, depois somente dos próprios filhos, quanto à escolha para a aquisição dos seus jogos, porém, estão em último lugar como suas companheiras de jogos. Essa falta de "experiência" e conhecimento sobre os jogos pode estar relacionada ao fato de que 64% dos respondentes afirmam que não costumavam jogar antes de ter filhos.

Grande parte deles afirma controlar os tipos de jogos (88%) e o tempo em que a criança joga (85%). A forma de controle do tipo de jogo mais citada foi através da faixa etária. Porém, se a maioria das crianças pratica jogos online, presentes nos sites fornecedores de jogos, como esse controle é realizado uma vez que os mesmos não

possuem classificação etária? Isso possivelmente é feito nos jogos de consoles, menos citados pelas crianças e presentes nas famílias. A segunda forma de controle é testando os jogos com as crianças. Os jogos testados, no caso, também advêm de consoles? Será que as crianças apresentam realmente todos os jogos online para os pais, uma vez que afirmam jogar normalmente sozinhas ou com seus pares? Será que não existe um universo "paralelo" entre os jogos compartilhados pelas crianças e os jogos apresentados aos pais?

Em relação ao tempo de jogo, as respostas dos pais e das crianças estão de acordo quanto ao fato das crianças jogarem todos os dias (35%) e até 1 ou 2 vezes por semana (15%) demonstrando a efetivação de um certo controle quanto ao tempo de uso. Porém, uma grande diferença aparece entre o fato de que 19% das crianças afirmam jogar 5 a 6 vezes por semana em comparação aos 5% dos pais. Já 19% deles acreditam que elas jogam somente nos finais de semana, em comparação dos 11% das crianças.

Quanto ao tempo diário de 1 hora, também as respostas se aproximam em torno de 30%. Já 35% dos pais acreditam que elas joguem de 1 a 3 horas em comparação às 19% das crianças. Houve igualmente uma diferença de percepção quando 3% dos pais acreditam que as crianças joguem mais de 3 horas, e 17% delas afirmam jogar esse tempo.

No geral, na ordem de prioridades, os pais controlam o tempo para garantir que as crianças façam seus deveres escolares e participem das tarefas domésticas, porque preferem que seus filhos brinquem com outros brinquedos, crianças e familiares, e porque pensam que podem vir a ser viciantes, priorizando atividades físicas.

A mesma diferença de percepção acontece em relação ao hábito das crianças se alimentarem enquanto jogam. 69% dos pais acreditam que seus filhos não se alimentam enquanto jogam e apenas 27% das crianças afirmam não fazer isso. Se somarmos os pais que afirmam positivamente que seus filhos alimentam-se com os

que afirmam que se alimentam às vezes, obteremos 27% das respostas: exatamente a metade do valor das 55%, respostas das crianças.

Observamos que a percepção dos pais é de que seus filhos se alimentam menos, jogam menos tempo e numa quantidade menor do que as crianças descrevem fazê-los. Eles parecem mais reafirmar suas convicções quanto aos hábitos e jogos do que o reconhecimento da realidade da vida das crianças. No entanto, essa diferença de percepção também pode estar ligada ao fato de que as vivências entre pais e filhos não sejam as mesmas, produzindo lembranças diferentes em decorrência de possíveis distorções de memória.

Pelo que parece nas informações coletadas, quem tem computadores e consoles em casa joga grande parte do tempo sozinho e todas as crianças, independente do poder aquisitivo das famílias, têm como seus principais companheiros de jogos seus próprios pares. Amigos e parentes da sua idade são seus principais mediadores dessa forma de expressão da cultura lúdica. Nesse caso, parece que boa parte dos pais está ficando à margem desse universo infantil. A pergunta que fica é, onde estão os adultos como mediadores? E a escola e os poderes públicos, onde estão? Como podem contribuir nesse processo?

#### *Jogos eletrônicos e educação*

Na nossa pesquisa, nenhuma das crianças citou a escola como espaço de jogo e nenhum outro espaço público e gratuito onde poderia ter acesso aos jogos eletrônicos. Apenas 15 pais citaram os professores como fonte de informações na questão sobre o controle dos tipos de jogos. No entanto, quase metade deles cita a escola como um local importante na descoberta de novos jogos para os filhos, fato esse que não apareceu nas respostas das crianças. Para elas, as professoras aparecem somente depois da Internet, dos amigos, dos irmãos, de familiares, de parentes e dos próprios aplicativos nessa descoberta.

A escola foi citada somente nas respostas relativas ao local de utilização do UCA para jogar. Os poucos jogos mais “educativos” citados pelas crianças são encontrados indiretamente através do site *Club Penguin*, acessíveis através do seu programa instalado no UCA. Em relação aos jogos e à cultura lúdica que os envolve, essa forma de inclusão digital por meio do UCA acontece, sobretudo com quem tem Internet em casa. Além dos problemas ergonômicos e de funcionamento citados pelas crianças, as mães parecem utilizá-los somente por falta de escolha.

Mesmo as professoras sendo as principais mediadoras entre as crianças e o UCA considerando a quarta plataforma de jogos mais citada pelas crianças as mesmas pareciam surpresas ao serem questionadas sobre a possibilidade de jogarem com suas professoras. As professoras têm uma aceitação menor como companheiras de jogo em comparação aos pais. Apenas 8% das crianças afirmaram não querer jogar mais tempo com os pais e 23% delas não gostariam de jogar com a sua professora. 83% das crianças gostariam de jogar mais com os pais e apenas 48% delas gostariam de jogar com sua professora.

O interesse em jogar com a professora também decorre de relação afetiva que ocorreria através de sua companhia, mas as crianças não acreditam realmente em sua capacidade de lhes ajudar em seus jogos. Sobretudo, algumas demonstram uma atitude de desconfiança frente a um possível olhar de reprovação em relação aos seus jogos, afirmando que não gostariam que a professora os conhecesse.

Os pais são quase unânimes na crença de que é possível aprender com jogos eletrônicos (98%). Já as crianças não estão tão seguras sobre as possibilidades de aprenderem através dos jogos, 74% afirmaram que sim.

As crianças citaram um maior número de aprendizagens práticas, tais como das línguas, da informática e de diversos conteúdos que acontecem através dos jogos. Mas nos dão pistas sobre a impor-

tância da mediação quando várias afirmam não aprenderem nada ou nem sempre conseguem aprender.

Os pais são mais reticentes sobre a possibilidade de haver jogos eletrônicos no LABRINCA. 81% deles são favoráveis e 94% das crianças aprovam a ideia. 51% dos pais acreditam ser uma boa iniciativa a união do brincar com o aprender, 26% se for feito sob supervisão, e 19% se for apenas na brinquedoteca. Eles citam mais o desenvolvimento de capacidades de percepção, pensamento estratégico e de habilidades motoras como consequência dos jogos. Na escola ou na brinquedoteca escolar devem acontecer quando ligados à educação e sob a supervisão de um professor.

As crianças apontam como fatores desfavoráveis à inclusão de jogos eletrônicos na brinquedoteca o fato de possivelmente haver muita fila para jogar, porque daria muita confusão, pois já jogam em casa o suficiente e preferem os brinquedos do LABRINCA. Mencionam como possibilidades de jogos que lhes interessam, na ordem de prioridades: os computadores com Internet, *Playstations*, *Xbox* e *Wii*.

Se a aceitação sobre a inserção de jogos eletrônicos no LABRINCA é significativa, ela deve ser feita sob supervisão dos adultos e apenas na brinquedoteca. Logo, se mesmo os pais têm consciência de que já existe essa cultura no universo escolar, uma vez que eles mesmos apontam que a escola está em terceiro lugar quando se trata da descoberta de novos jogos, porém, parece ser apenas entre as crianças. O que isso quer dizer? Esse mundo privado de um universo online infantil que parece escapar ao controle dos pais deve ser protegido, direcionado e resguardado pela escola? Por quê?

#### Alguns indicativos para uma continuação de conversa...

Como observamos, as crianças da escola são usuárias assíduas da internet para jogar e em proporções significativas. Compreender as novas demandas geradas por essa realidade tornou-se um desafio para as famílias e para as escolas. Os jogos online e as atividades decorrentes dos modos de uso da Internet podem oportuni-

zar aprendizagens e o desenvolvimento de inúmeras habilidades e de capacidades, além de novos processos de socialização. Mas elas também podem encontrar-se frente a situações de riscos e de experiências inadequadas para a sua formação em decorrência da falta de maturidade nas suas escolhas. É preciso termos claro que lidar com esse universo “virtual” amplo e complexo pode apresentar várias armadilhas “reais” para as crianças e suas famílias.

Conforme pistas lançadas por especialistas cabe aos pais: 1. Conversar a respeito e ficar perto quando a Internet está sendo usada, inclusive durante o seu uso para jogos; 2. Encorajar a exploração da *web* e o autodidatismo; 3. Realizar atividades conjuntamente na Internet ao incentivar e acompanhar o processo de aprendizagem dos filhos, convivendo mais de perto com essa realidade que não fazia parte do seu tempo de criança e adolescente; 4. Canalizar e potencializar os interesses individuais na “reinvenção da aprendizagem, por meio de processos de pesquisa e de busca de um conhecimento específico que possam desenvolver suas habilidades e ampliar também a capacidade de discernimento.” (GUZZI, 2013, p. 44).

No caso das possibilidades de acesso que a Internet oferece, segundo Ponte e Simões (2013) o uso da expressão “nativos digitais” de forma genérica não é correta. Segundo os autores, pautados em Livingstone e Helsper (2007), existem dois níveis de “divisão digital”: o que considera o acesso às tecnologias a partir da posse e da frequência de uso e o outro se refere aos usos e às habilidades que pressupõem. Assim, “se o acesso corresponde à condição básica e necessária para se pensar a “inclusão digital”, não é suficiente para garantir igualdade de oportunidades perante as tecnologias que se dispõe.” (Ibid., p. 28).

Neste caso, não somente o que se tem constitui-se como o mais importante, mas a qualidade do uso que se faz. Os mesmos autores citam uma escada de oportunidades do uso da Internet: receber e procurar informação disponível; utilização de jogos e correios eletrônicos; realização de mensagens instantâneas e descarga de músicas; “por fim, usos interativos, diversificados e criativos que

caracterizam o seu uso pleno" (Ibid., p. 32). Porém, segundo dados do CGI.br (2013), poucas crianças e adolescentes brasileiros citaram servirem-se do uso pleno da Internet.

Dussel (2012) também tece críticas à categoria "nativos digitais" quanto à sua compreensão da incapacidade dos adultos de tirar o mesmo proveito que as crianças e adolescentes fazem da Internet, já que a linguagem e comportamento inicial diferem entre ambos. A autora destaca, igualmente, o uso limitado que os mesmos fazem da Internet e destaca a importância da mediação dos adultos para o seu uso criativo e desafiante.

A partir desse contexto, nos perguntamos: qual seria o papel da escola? E da nossa brinquedoteca? Como conciliar o espaço de encontro e de trocas de repertório lúdico entre as crianças com o aspecto de entretenimento dos jogos eletrônicos visando torná-lo "educativo"?

A partir das informações sobre a cultura lúdica de jogos eletrônicos das crianças do CA aqui brevemente apresentadas, pretendemos ampliar nossos objetivos iniciais sobre a inserção de jogos no LABRINCA. Para isto, buscaremos preservar o seu aspecto lúdico, explicitando as múltiplas facetas que envolvem esses jogos de entretenimento quanto ao reconhecimento do que se joga, como se joga e as consequências disso para a formação das crianças. Isso em si já é um processo educativo e pode ser realizado facilmente com as plataformas de jogos sugeridas pelos próprios alunos.

Para isso, democratizaremos o acesso a jogos eletrônicos ausentes nas famílias em decorrência do alto custo dos consoles e dos jogos, tais como o *Playstation*, *Xbox*, *Nintendo Wii*, oferecendo-os no LABRINCA. Teremos como meta em nosso plano de trabalho os seguintes princípios:

1. Explorar as suas múltiplas possibilidades que podem oferecer em termos de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades e habilidades através do seu uso e de auto organização coletiva desses jogos entre pares, num ambiente com a presença e a mediação de adultos;

2. Realizar leituras do que é apresentado nos sites fornecedores de jogos em relação ao seu caráter estereotipado de gênero e aos aspectos comerciais, tais como a indução ao consumo infantil de jogos e de produtos derivados. Analisar os jogos preferidos das crianças quanto aos aspectos "nocivos" e de violência, mas também apresentar-lhes outras possibilidades como os jogos de simulação e RPG (*The Sims*, *Minecraft*, etc);
3. Ampliar a capacidade de uso das ferramentas do computador e da Internet das crianças, compreendendo os riscos atrelados ao uso da Internet quanto à proteção do computador nas atividades de *download* (tão recorrentes para "baixar" jogos), uso da pirataria e de direitos do autor. Assim como, destacar a importância de se manter a privacidade e de se preservar de possíveis assédios;
4. Discutir sobre maus hábitos no uso de jogos, tais como: excesso tempo de jogo, má postura, alimentação inadequada durante o jogo, etc;
5. Apresentar sites e jogos, fora do "circuito comercial", tão presentes na vida das crianças, com outras narrativas, tempos e estéticas, tais como os *GameArt*, *Serius Games*, ampliando o seu repertório e o do seu entorno;
6. Propiciar processos de criação de jogos coletivos e colaborativos.

Esse é o pontapé inicial que a brinquedoteca pode dar, mas será fundamental estabelecer diálogos com as famílias e, igualmente, um trabalho articulado com as professoras e seus projetos pedagógicos. Esperamos com isso propiciar a vivência de jogos eletrônicos com divertimento e discernimento, a fim de que as crianças explorem de forma criativa os inúmeros aplicativos e produtos da cultura digital. Uma vez que elas também são produtoras e coprodutoras de cultura, desenvolver a consciência de que podem posicionar-se frente ao que é para elas produzido, aceitando ou recusando "ofertas" gratuitas de algo que pode custar caro para sua formação.

Ao compartilharmos com as crianças as múltiplas possibilidades das TICs e da Internet de comunicar-mos, relacionarmos, jogar, pesquisar, criar, ver/ouvir vídeos, nos diferentes lugares e nas diversas formas de imersão tecnológica, teremos, quem sabe, a surpresa de construirmos juntos uma nova ordem comunicativa mais humana e participativa.

Finalmente, acreditamos que brincar com as crianças também é uma forma de educar, amar e aprender. Vamos nessa jogar?

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON-LEVITT, K. Anthropologie de l'éducation: pour un tour du monde. Les divers courants en anthropologie de l'éducation. In: *Education et Sociétés*. Paris, v. 1, n.17, 2006. p. 7-27.
- BERRY, V; GUITARD, M-P; ROUCOUS. *Le jeu vidéo en ludothèques: équipements, services et pratiques*. [rapport de recherche]. Laboratoire EXPERICE. Université Paris 13: Paris, Mimeo, 2006.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BUCKINGHAM, D. Repenser l'enfant consommateur: nouvelles pratiques, nouveaux paradigmes. In: OCTOBRE, Sylvie; SIROTA, Régine (org.). *L'enfant et ses cultures. Approches internationales*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication, 2013. p. 59-90.
- CRUZ, D. M.; RAMOS, D.K; ALBUQUERQUE, R.M. Jogos eletrônicos e aprendizagem: o que as crianças e jovens têm a dizer? In. *Revista Contrapontos Eletrônica*, Vol. 12, n. 1, 2012, p. 87 - 96.
- DAJEZ, F.; ROUCOUS, N. *Culture enfantine et ludiciels*[rapport de recherche]: Université Paris 13, Villeteneuse, Mimeo, 2009.
- DUSSEL, I. Mas allá del mito de los «nativos digitales». Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. In. SOUTHEWELL, Myriam (org.). *Entre generaciones: explotaciones sobre educación, cultura e instituciones*. 1ª ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Argentina, 2012. p. 183-2012.
- GUZZI, D. Desafios das políticas públicas: riscos e oportunidades andam de mãos dadas. In.: TIC Kids Online Brasil 2012 [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes [coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. p. 37 - 45. Disponível em: <http://cetic.br/usuarios/kidsonline/> acesso em 05/05/2013.

PETERS, L.L.; ZANELLA, A.V.; BROUGÈRE, G. Do boi-de-mamão ao Yu-Gi-Oh! As transformações na cultura lúdica entre crianças de duas gerações de uma comunidade do Canto da Lagoa, Florianópolis, Brasil. In: ANAIS DO I CONGRESSO INTERNACIONAL DOS ESTUDOS DAS CRIANÇAS - INFÂNCIAS POSSÍVEIS, MUNDOS REAIS, de 02 a 04/02/2008, na Universidade do Minho, Braga, Portugal. p.1-15.

PETERS, L.L. MELLO, C.K. et all. LABRINCA - Relato e reflexões de um projeto interdisciplinar. In. ANAIS CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE; (13: 2003: Caxambu). *Anais* [recurso eletrônico]. Campinas: CBCE, 2003.

PETERS, L.L.; MELLO, C.K. Brinquedoteca na Universidade: A proposta para a formação de educadores. In. ANAIS II CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA e VI SEMINÁRIO DE ESTUDOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Florianópolis, 2012, p. 844 - 851.

PETERS, L.L. et al.. Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-UFSC. *Relatório Final de Pesquisa*, Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Mimeo, 2012.

PONTE, C.; SIMÕES, A. Comparando resultados sobre acessos e usos da Internet: Brasil, Portugal e Europa. In.: TIC Kids Online Brasil 2012 [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes [coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa]. - São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. p. 27-36. Disponível em: <http://cetic.br/usuarios/kidsonline/> acesso em 05/05/2013.

PRENSKI, M. Digital natives, digital immigrants. In. *On the Horizon*, n. 5, vol. 9, 2001. p. 1-16.

SUBRAHMANYAM, K.; GREENFIELD, P. La communication en ligne: les adolescents et les médias. In. OCTOBRE, Sylvie et SIROTA, Régine (org.). *L'enfant et ses cultures. Approches internationales*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication, 2013. p.123-158.

TIC Kids Online Brasil 2012 [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes = ICT Kids Online Brazil 2012: survey on Internet use by children in Brazil / [coordenação executiva e editorial/executive and editorial coordination Alexandre F. Barbosa]. - São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em <http://cetic.br/usuarios/kidsonline/> acesso em 05/05/2013.

TIC Crianças 2010 [Coletiva de Imprensa]: Pesquisa sobre o Uso de Tecnologia de Informação e Comunicação no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil: 2011. Disponível em <http://cetic.br/usuarios/criancas/index.htm> acesso em 10/09/2013.

VYGOTSKI, L. S. *Formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.  
VYGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. 6. ed. Madri: Akaal, 2003

## CAPÍTULO 3

A SABEDORIA DO BRINCAR, UMA EXPERIÊNCIA DO VIVER