



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Relatório Parcial de Pesquisa

Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível?

- Leila Lira Peters (Prof^a. Dra. Colégio de Aplicação/UFSC)
- Débora Gaspar (Prof^a. Dra. Colégio de Aplicação/UFSC)
- Carla Loureiro (PPGE/CED/ Colégio de Aplicação/UFSC)
- Patrícia Nunes (PPGE/CED/UFSC)
- Vincent Berry (Université Paris 13)
- Luíza Copetti Jung – Curso de Design/UFSC

FLORIANÓPOLIS, 2014

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?* 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 pega 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 (Episódio extraído do Relatório Final de Pesquisa, Peters et all, 2012)

Sumário

1. Justificativa do estudo	5
2. Fundamentação teórica.....	9
2.1. O brincar como um direito infantil.....	9
2.2. Definindo conceitos: o jogo, a brincadeira e o brinquedo como elementos que compõem a cultura lúdica infantil	12
2.3. Pesquisa do Estado da Arte sobre jogos eletrônicos no âmbito da educação.....	13
2.3.a. Jogos eletrônicos como atividade cultural: os princípios do prazer, da motivação e da emoção	15
2.3.b. Sobre as finalidades dos jogos eletrônicos	17
2.3.c. Sobre os “novos” modos de aprender.....	22
3. Objetivos	26
4. Metodologia	27
4.1. Público alvo.....	27
4.2. Procedimentos para a coleta das informações gerais da pesquisa.....	27
4.3. Procedimentos para o tratamento e para a análise das informações.....	28
4.4. Caracterização da brinquedoteca.....	29
4.4.a. Caracterização da brinquedoteca: dinâmica de funcionamento	29
4.4.b. Caracterização da brinquedoteca: espaço físico.....	29
4.4.c. Caracterização da brinquedoteca: sistema de organização, catalogação e indexação de jogos e brinquedos	30
5. Relato da primeira parte da pesquisa.....	32
5.1. Fase da preparação	32
5.2. Fase da coleta	33
5.3. Fase da tabulação e de categorização	36
5.4. Fase da análise qualitativa.....	37
6. Apresentação dos dados da primeira fase da pesquisa: perfil da cultura lúdica dos jogos eletrônicos dos alunos do CA/UFSC.....	38
6.1. Perfil socioeconômico	38
6.2. Recursos tecnológicos	41
6.3. Hábitos e usos de jogos das crianças.....	43
6.4. Controle dos jogos, do tempo e da alimentação.....	48
6.5. Plataformas, sites e jogos preferidos	53
6.6. Jogo e educação.....	61
7. Análise preliminar	67
7.1. Perfil socioeconômico e recursos tecnológicos disponíveis nas famílias	67
7.2. Indicativos dos parceiros de jogos, onde jogam e os jogos preferidos.....	69

7.3. Relação com pais e formas de controle	74
7.4. Jogos eletrônicos e educação.....	79
8. Alguns indicativos para a segunda etapa da pesquisa	82
9. Produções e encaminhamentos.....	85
10. Cronograma de ações	89
11. Bibliografia.....	92
12. Lista dos gráficos	100
13. Anexos.....	102
Anexo 1 Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos	102
Anexo 2 Acordo de Cooperação entre UFSC/LABRINCA e Paris 13/EXPERICE.....	103
Anexo 3 Resultado do Edital da Chamada Pública n. 01/2011	104
Anexo 4 Carta explicativa aos pais e às crianças	105
Anexo 5 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais e crianças	106
Anexo 6 Questionário a ser respondido pelos pais das crianças	110
Anexo 7 Questionário a ser respondido pelas crianças	113
Anexo 8 Proposta de Oficinas LIFE - 2014/2015	116
Anexo 9: Projeto Pró Social/notes	120
Anexo 10: Projeto Pesquisa/notes	121
Anexo 11. Proposta de NADE – Pedagogia/UFSC.....	122

1. Justificativa do estudo

O Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LABRINCA) constitui-se como um projeto interdisciplinar que considera o jogo, o brinquedo e a brincadeira como instrumentos de apropriação e de reelaboração da realidade pela criança. Configura-se como uma brinquedoteca, pois ao garantir o livre acesso a jogos e a brincadeiras, não disponíveis às várias crianças da escola, propicia a livre expressão e a experimentação de atividades lúdicas (PETERS et al, 2003). Portanto, pretende ser um espaço de valorização da criança e da expressão do “direito à infância” – constituído também pelo brincar - no universo escolar.

O LABRINCA está inserido no Colégio de Aplicação (CA), instituição vinculada ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O CA é uma unidade educacional que atende ao Ensino Fundamental e Médio e que objetiva “à transmissão, construção, produção, divulgação e apropriação crítica do conhecimento, com o fim de promover a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos e educadores”. Tem como filosofia ser [...] um colégio experimental, onde se desenvolvem práticas e se produzem conhecimentos em função da qualidade de ensino, pesquisa e extensão. O Colégio de Aplicação exerce também a função de campo de estágio supervisionado e de pesquisa, prioritariamente para os alunos e professores da UFSC, em todos os níveis e cursos, bem como para as demais instituições públicas. (AGENDA ESCOLAR do COLÉGIO DE APLICAÇÃO-UFSC, 2005, p.09)

Por ser o sorteio o critério de ingresso dos alunos no CA, ele é frequentado por crianças moradoras de diferentes locais da Região da Grande Florianópolis, o que se configura por uma população representada por diferentes segmentos sociais e econômicos e por variados registros culturais. Pensando nesta heterogeneidade, o LABRINCA procura garantir o acesso a brinquedos, jogos e brincadeiras não disponíveis inicialmente a várias crianças da escola, inclusive aqueles de difícil acesso, tais como brinquedos para crianças com histórico de deficiência, não- manufaturados, antigos, etc. E é justamente pensando na riqueza das trocas de experiências que são possibilitadas por essas condições de heterogeneidade e de diversidade que se busca também favorecer a troca de repertório lúdico entre as crianças.

Assim, visa-se primordialmente [...] 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, 2003)

Partindo deste objetivo geral, tem-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 expressão do imaginário, o desenvolvimento das linguagens e do exercício da alteridade pelas crianças;
3. Proporcionar a interação criança-criança e criança adulto com bolsistas, 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.

Enquanto um 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;
- 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.

A partir da execução e da avaliação permanente de tais objetivos, a estrutura do LABRINCA possibilita que graduandos de diversos cursos e fases de formação, através dos estágios e pesquisas, entrem em contato com distintas tarefas profissionais. Assim, busca uma maior 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.

Inaugurado em 2003, o LABRINCA atende turmas regulares dos anos iniciais uma vez por semana, através dos alunos bolsistas que recebem bolsa de estágio não obrigatório para

realizarem as atividades. Neste sentido, possibilita não somente um processo diferenciado de formação de crianças, mas também dos acadêmicos de diversos cursos da UFSC.

Desde a criação do LABRINCA várias pesquisas e estágios curriculares vêm ocorrendo no sentido de investigar e sistematizar as experiências interdisciplinares, sobretudo: 1. a catalogação, indexação e empréstimo de jogos e brinquedos, de Mattos, Fachin e Peters (2003), Ferreira (2004), Alves (2003); a organização e uso desse espaço, de Gonçalves (2004), Gonçalves, Peters e Andrade (2005), Peters e Mello (2012); 2) as significações produzidas por alunos e professores a respeito do mesmo, de Benedet (2007); e 3) as experiências e as aprendizagens que ali ocorrem, de Pimentel (2005 e 2007), Pimentel, Peters, Cord et all (2009), Macarini e Vieira (2006), Silva e Peters (2012), Peters (2014 a,b)

Visando dar continuidade às atividades de pesquisa, este é o relato de uma pesquisa sobre jogos eletrônicos em brinquedotecas que diz respeito a um dos objetivos do LABRINCA é de *“constituir um espaço privilegiado para a observação e pesquisa sobre o jogo e o brincar na escola”*.

Estudo desenvolvido na França por Berry, Guitard e Roucous (2008) demonstra o pouco investimento das brinquedotecas em jogos eletrônicos, utilizando o argumento de que as crianças pouco interagem enquanto jogam e que as brinquedotecas devem configurar-se como locais de encontro e de lazer das crianças. Tal estudo também demonstrou o quanto este tema é emergencial de ser discutido criticamente, dada a grande inserção das crianças neste universo virtual. O extrato de um episódio relatado na epígrafe deste relatório demonstra que os jogos eletrônicos estão presentes no universo lúdico das crianças da escola, mesmo que de forma imaginária.

Neste sentido, em função da inexistência de estudos sobre este tema também no Brasil e de sua emergência, buscamos através desta pesquisa *compreender as múltiplas relações que podem ser estabelecidas entre uma brinquedoteca escolar com os jogos eletrônicos*. Para isto, procuramos responder inicialmente às seguintes questões: qual é o universo dos jogos eletrônicos dos alunos dos anos iniciais do Colégio de Aplicação – UFSC? Dessa pergunta decorre outras: a quais jogos eletrônicos eles têm acesso? Em consoles (quais?) ou em jogos de computador (inclusive *online*)? Quais são os jogos que eles jogam? Quanto tempo? Existe um acompanhamento por parte dos pais? Existe uma classificação de jogos para as crianças aqui no Brasil que seja resultado de uma análise "política e pedagogicamente" correta? A quais jogos eles gostariam de ter acesso?

Em seguida, a proposta é de darmos continuidade ao estudo ao inserir jogos eletrônicos no LABRINCA, e responder a novas indagações: Quais relações serão estabelecidas com esses “novos objetos” lúdicos - jogos propostos pelos alunos e pelos pesquisadores para este espaço? Como as crianças irão se relacionar entre eles e com os jogos eletrônicos no espaço da brinquedoteca escolar? O que eles relatarão terem aprendido nesse espaço e com esses jogos?

E, finalmente, proporemos oficinas de construção de jogos eletrônicos para responder as seguintes indagações: como construir jogos eletrônicos colaborativos? Como narrar histórias e situações a partir de jogos eletrônicos? Quais são os recursos disponíveis? Quais são as aprendizagens possíveis e como elas podem contribuir para o processo de formação dos alunos?

Estes são os nossos grandes desafios para o projeto de pesquisa que por hora relatamos somente o resultado da realização de sua primeira parte como uma das atividades pós-doutoral da professora Leila Peters. Para isso, contamos com o apoio técnico/científico de professores do Laboratório EXPERICE, da Université Paris 13. Neles participam Gilles Brougère - professor conhecido no Brasil pelos estudos referentes ao jogo e ao brinquedo; Vincent Berry doutor em jogos eletrônicos e Nathalie Roucoux doutora em brinquedotecas.

2. Fundamentação teórica

2.1. O brincar como um direito infantil

Vimos em Peters (2009) que estudos no campo da Sociologia [Sarmiento e Pinto (1997), Pinto (1997), Sirota (2001), Almeida (2000), Jenks, (2002) e Kvortrup (1999)]; da Antropologia (Cohn, 2002); da História (Ariès, 1981); da Filosofia (Kohan, 2003); da Pedagogia (Kramer, 1996); e da Psicologia (Jobim e Souza, 1996, e Castro, 1996), entre outros, têm auxiliado no entendimento de que as diferentes visões sobre a infância são social e historicamente construídas, e variam conforme as formas de organização social de cada época. Em tais estudos é demonstrada a complexidade histórica dessa categoria social, pois dependendo do contexto em que as crianças se inserem, apresentam características específicas em razão do modo como são reconhecidas pelos adultos e pelos outros com os quais se relacionam. Relações essas que por sua vez constituem a possibilidade de se reconhecerem e se afirmarem enquanto sujeitos de direitos.

As conquistas legais expressas na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) e no texto decorrente da Convenção dos Direitos das Crianças (1989). Ambos documentos foram promulgados e adotados pelas Nações Unidas e considerados na elaboração da Constituição Brasileira (1988), a partir da qual foi sancionada a Lei n.8069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (1991) e contempla, pela primeira vez no Brasil, os direitos das crianças, o que se configurou em avanços legais importantes.

Consta na Declaração dos Direitos da Criança (1959) que, para ter uma infância feliz, “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício desse direito” (7º princípio). No Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) este direito também está expresso: “brincar, praticar esporte e divertir-se” (cap. IV) são reconhecidos como parte integrante da formação das crianças, que também têm o direito de “ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais” (cap.I).

Nas últimas décadas, observa-se uma intensa transformação na vida urbana que reflete não só nos lugares onde se desenvolvem as atividades infantis como também nas próprias atividades, resultantes da redução dos espaços adequados ao exercício do direito de brincar.

Neste sentido, as brinquedotecas constituíram-se como um espaço de brincar destinado às crianças que não têm *onde*, com o *quê* ou com *quem* brincar¹. Recentemente, estudos têm enfatizado o lugar que os jogos eletrônicos ocupam no cotidiano das crianças (Cruz, Ramos e Albuquerque, (2012) e Ferreira e Darido (2013) e como eles também se constituem em um espaço de relações (virtuais e/ou reais). Os mesmos fazem parte e estão presentes, mesmo que indiretamente, no imaginário das crianças pequenas de nossa escola em suas brincadeiras imaginárias, como demonstra a epígrafe deste relatório de pesquisa.

Segundo Porto (1998) as brinquedotecas podem ser um novo lugar de convívio, onde o brincar e a brincadeira podem ser mediadores de relações em que os indivíduos falam sobre suas vidas e trocam experiências. Na obra de Cunha (2001) a *brinquedoteca* caracteriza-se como espaço de excelência do brincar e do desenvolvimento infantil, por conter materiais lúdicos (jogos, brinquedos, livros entre outros) à disposição das crianças. Já Kishimoto (1997) amplia esse conceito ao definir esse espaço como de livre expressão da cultura infantil, encarregado da transmissão dessa cultura, bem como do desenvolvimento da socialização, da integração e da construção das representações infantis.

Esse espaço também deve conter um acervo de documentos e informações sobre esses recursos e a respeito do papel do brincar no desenvolvimento/aprendizagem da criança (Solé, 1992). Existem vários tipos de brinquedotecas que são destinadas a públicos específicos, de acordo com as necessidades dos usuários, tais como: de bairro, hospitalar/terapêutica, de educação infantil, escolar.

Segundo Kishimoto (1998) normalmente são creches, escolas maternas e jardins de infância que adotam brinquedotecas com fins pedagógicos. Apesar de inexistirem registros teóricos e pesquisas voltadas para o público no ensino fundamental, a autora cita a existência de colégios que implantaram brinquedotecas visando apoio pedagógico aos professores.

Marcelino (1997, p.64) nos lembra da “Carta do Lazer”, redigida no Seminário Mundial de Lazer promovida pela Fundação Van Clé, em Bruxelas, que em seu 4º artigo define que “a família, a escola e todos os educadores têm papel determinante a desempenhar quando da iniciação da criança numa atividade lúdica e ativa de lazer, na qual a frequente contradição entre o ensino e a realidade necessita ser eliminada”.

Concordando com o autor, o LABRINCA foi concebido como um espaço lúdico no interior da escola no qual as situações não são direcionadas pelos professores ou responsáveis,

1. Também são destinadas às crianças que são vistas como “adultos precoces” que, além da escola e de suas tarefas, ainda frequentam escolinhas (atividades corporais normatizadas como futebol, natação, balé, etc), cursos de línguas, ou que passam muitas horas sozinhas na frente do aparelho de televisão.

mas visa qualificar o brincar propondo alternativas de jogos e brincadeiras através da mediação das relações entre as crianças, sem direcionar as atividades, dessa forma, enriquecendo-as e potencializando-as.

A concepção do LABRINCA pauta-se nas proposições de Vygotski (1998) por acreditar que o brincar é uma necessidade para a criança, sendo a brincadeira e o jogo atividades que possibilitam o desenvolvimento psicológico via apropriação dos signos sociais neles contidos e de sua ressignificação.

Para Peters (2009) além do princípio básico da motivação, o olhar de Vygotski sobre o brincar partiu de 4 pontos principais:

1) o brincar como uma necessidade infantil que precisa ser respeitada; 2) este não é considerado como uma atividade que somente traz prazer, mas também desprazer, quando a criança abre mão de seus desejos para poder brincar com o outro visando atingir o prazer máximo na brincadeira; 3) sendo assim, é uma atividade que envolve intrinsecamente a relação de alteridade; 4) é potencialmente voltada para o futuro², constituidora de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP)³ e potencialmente promotora de desenvolvimento em vários sentidos. (PETERS, 2009, p. 39)

O autor destaca que a apropriação da realidade pela criança acontece fundamentalmente através da atividade de faz de conta e da imaginação ao brincar. A imaginação, por sua vez, é uma forma especificamente humana de atividade que é mediada pela linguagem e pela presença do outro. Neste sentido, a linguagem e a imaginação são consideradas como os principais propulsores de processos psicológicos superiores que formam a base para a constituição do psiquismo humano e que se assentam, sobretudo, em aspectos afetivos volitivos.

Parte-se do princípio de que, com essas características, as atividades que acontecem sejam significativas para as crianças e, ao mesmo tempo, propiciem múltiplas aprendizagens e possibilitem a constituição de processos psicológicos superiores⁴ que contribuirão significativamente para a potencialização de aprendizagens escolares e para o processo de

² Parte-se do princípio epistemológico do homem, no seu sentido genérico, como um “devir”, um horizonte de possibilidades em aberto.

³ A Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP) é compreendida, a partir de Zanella (2001, p. 113), como o “campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de ideias, o compartilhar e o confrontar pontos de vista diferenciados [...] Podem ser relações adulto/criança, relações de pares ou mesmo relação com um interlocutor ausente: o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas de uma dada situação”.

⁴ O conceito de processo psicológico superior, para Vygotski “Se trata, em primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores, no limitadas ni determinadas con exatitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño (1995, p. 29).

formação das crianças. Assim, seguindo Vygotski acreditamos que [...] Quanto mais veja, olhe e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais disponha sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será igualmente nas outras circunstâncias, a atividade de sua imaginação⁵. (VIGOTSKII, 2003, p. 18) E por isto o investimento nas diversas atividades e materiais lúdicos colocados à disposição das crianças.

Um desses materiais, pode também ser os jogos eletrônicos que, segundo James Gee (2004) possuem princípios de aprendizagem, como a multimodalidade. O autor ressalta que tanto o significado quanto o conhecimento não se constroem somente por palavras, mas também através de diversas modalidades, ou seja, imagens, símbolos, interações, sons, entre outros. É o que Hernandez (2007) considera como “múltiplos alfabetismos”.

É por isto que defendemos o brincar na escola não negligenciando nossa responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Certamente tais atividades podem se inscrever em um projeto pedagógico que garanta também uma posição ativa das crianças de serem sujeitos de sua experiência, dominando-a. Portanto, a tentativa de preservar as características do brincar numa brinquedoteca escolar diz respeito, implícita ou explicitamente, a uma concepção pedagógica de escola que é inseparável de uma concepção de criança, de educação e de aprendizagem que respondem a uma demanda social.

2.2. Definindo conceitos: o jogo, a brincadeira e o brinquedo como elementos que compõem a cultura lúdica infantil

A produção científica e a literatura tem destacado cada vez mais a importância dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos para as crianças. Isso é reconhecido por diferentes campos do conhecimento, tais como a Educação, a Psicologia, a Sociologia, a História, a Antropologia, entre outros. Para este estudo, compreendemos tais conceitos como a síntese de uma visão interdisciplinar:

O *jogo* normalmente é considerado como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um sistema social que lhe atribui sentido, configurando-se num sistema de regras e/ou num objeto que dá suporte para a brincadeira.

O *brinquedo* também pode ser considerado um objeto que dá suporte para as ações lúdicas da criança; porém, diferentemente do jogo, supõe uma relação íntima com seus

⁵ Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y assimile, cuantos más elementos reales disponga su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación. (VIGOTSKII, 2003, p. 18)

participantes e uma ausência de regras que pré-organizam sua utilização; o que acarreta uma indeterminação quanto ao seu uso.

A *brincadeira* é o resultado da ação que a criança desempenha ao concretizar e/ou recriar as suas regras, estabelecendo ou não relação com um objeto, ao entrar na ação lúdica. Porém essa ação só tem valor num tempo e num espaço determinados e a partir da decisão de quem brinca.

E, finalmente, o *brincar* é compreendido como a atividade que envolve a multiplicidade de ações lúdicas que dizem respeito ao jogo, ao brinquedo e à brincadeira. (PETERS, 2009)

Utilizamos também o termo *cultura lúdica* para designar 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).

Assim, pautados em Peters (2009) partimos do princípio de que a criança constrói a cultura lúdica de referência brincando, ou seja, precisa partilhá-la para poder brincar. Essa criança insere-se igualmente num sistema de significações construído a partir das características culturais do coletivo ao qual ela pertence, e que lhe permite atribuir sentidos para o seu brincar/jogar. A necessidade de compartilhar para brincar/jogar - 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 processo de subjetivação das mesmas.

2.3. Pesquisa do Estado da Arte sobre jogos eletrônicos no âmbito da educação

Partindo do pressuposto de que o referencial teórico é a base que sustenta qualquer pesquisa científica, optamos em realizar a investigação do Estado da Arte sobre jogos eletrônicos para a revisão bibliográfica de nosso estudo. A mesma ocorreu entre abril e setembro de 2013 e foram utilizadas bases de dados da internet. O Google Acadêmico⁶ e o Scielo⁷ foram as bases que trouxeram, quantitativamente, mais resultados. As outras utilizadas foram o Portal Domínio Público⁸ e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁹.

⁶ <http://scholar.google.com.br/>

⁷ <http://www.scielo.org>

⁸ <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

⁹ <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

Decidimos utilizar pesquisas que foram realizadas a partir de 2000. Como o tema do estudo é recente e pouco estudado, foi preciso ampliar essa área cronológica para tentar abranger a maior quantidade de pesquisas já realizadas e, assim, conhecer o que já foi produzido por outros pesquisadores. Sabemos que o assunto deve ser discutido criticamente, devido a grande inserção das crianças no universo virtual e entendemos que alguns resultados deverão ser analisados com cautela, pois algumas informações não são compatíveis com nossa perspectiva teórica e com a realidade atual.

Os tópicos foram pesquisados em português e inglês, intercalados entre si, formando duplas de pesquisa: "jogos eletrônicos + brinquedoteca", "jogos eletrônicos + escola", "jogos eletrônicos + gênero". Os textos foram selecionados inicialmente seguindo o critério de conformidade com o foco da pesquisa, que é compreender as múltiplas relações que podem ser estabelecidas entre uma brinquedoteca escolar com os jogos eletrônicos. Para selecioná-los, foi feita a leitura dos resumos constantes no banco de teses e dissertações. Dividimos em dois tópicos principais, o primeiro focado na experiência escolar propriamente dita, com pesquisas referentes à educação e aos processos de aprendizagem. Catalogamos 15 textos - entre livros, artigos e dissertações. O segundo tópico se relaciona com as questões de gênero e as vivências do fenômeno para meninas e para meninos. Foram listados 8 textos - artigos e dissertações. Porém, não obtivemos nenhum resultado ligado ao tema jogo eletrônico e brinquedotecas.

Abordaremos aqui somente os textos voltados à temática de jogos eletrônicos e escolas.

Prazeres Junior (2010) realizou uma pesquisa no banco de tese da Capes e com os temas: "Games e Educação", "Videogame", "Videogame" e "games". O autor encontrou 11 áreas que possuem pesquisas sobre jogos eletrônicos (Ciências Sociais, Educação, Comunicação, Administração, Computação/Informática, Artes Visuais/Design, Psicologia, Saúde, Engenharia). Seu estudo constatou que a produção acerca da relação jogos eletrônicos e educação no Brasil realmente ainda é muito pequena quando comparada com outras áreas.

Numa primeira leitura sobre o que a bibliografia aponta em relação aos jogos eletrônicos na educação, pudemos observar que algumas temáticas serviram de base teórica para a fundamentação teórica em praticamente todos os estudos.

Novos tipos de brinquedos e de jogos são constantemente criados e recriados, acompanhando o próprio desenvolvimento humano e das novas tecnologias. Os jogos eletrônicos são, portanto, uma das formas de manifestações contemporâneas da necessidade ontológica humana de jogar/brincar. Porém, os jogos eletrônicos estão inseridos em uma

indústria lucrativa, fator que não pode ser desconsiderado quando se estuda o tema no universo escolar. Na maioria das vezes tais jogos não foram criados com fins educativos, mas podem ser utilizados perfeitamente em processos educativos. Para isso, é necessário conhecê-los.

Também observamos em todos os textos a fundamentação de um arcabouço teórico para estabelecer os aspectos fundamentais norteadores da pesquisa e de sua análise. Frequentemente ocorreu uma revisão ontológica sobre que é “jogo” e o “brincar”. Nessas revisões, os principais autores utilizados para a fundamentação dos trabalhos, considerados como clássicos pelo conjunto da obra, foram: Huizinga (1993), Vigotsky (1998) e Brougère (1998).

- Huizinga defende a ideia de que o jogo é inerente ao ser humano. É a partir dele que nasce a cultura. Sua existência depende de três características principais: atividade livre, exterior à vida habitual e capaz de absorver o jogador de maneira intensa.

- Vigotsky acredita que o jogo move a criança a se relacionar com os outros e com os objetos culturais. Via processos de imitação ela se apropria da cultura e aprende a agir no mundo. Proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento abstrato e da concentração, fundamentais para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

- Brougère: para o autor, as noções de jogo funcionam em um contexto social, fazendo parte da cultura lúdica infantil.

Para a maioria dos autores, brincar é recriar o mundo. Momento em que a criança deixa de ser passiva e passa a ter o controle das situações podendo, nesse processo, atuar como catalisador de seus sentimentos e suas próprias angústias. (ALVES, 2004) Estes textos serviram de base para uma primeira aproximação a este campo temático, uma vez que a leitura dos mesmos abriu possibilidades de encontrar novos autores e ampliar a bibliografia do nosso estudo para as próximas etapas da pesquisa. Apresentaremos uma breve síntese de cada material encontrado. Momento em que selecionamos bibliografias que nos convinham para as análises das informações coletadas em nossa investigação.

2.3.a. Jogos eletrônicos como atividade cultural: os princípios do prazer, da motivação e da emoção

É evidente a mudança na cultura lúdica entre gerações e sua influência na vida das crianças na atualidade. Sobretudo as mudanças decorrentes do uso das novas tecnologias, preparando-as para agir frente às novas formas de conhecimento e de linguagens por elas

veiculadas. Dessa forma, as crianças exercitam a capacidade de generalizar informações e estratégias de solução para todas as situações de sua vida. (MUNGUBA; VALDÉS; MATOS; e SILVA, 2003)

Segundo alguns dos autores pesquisados, pautados em Prenski (2001) a sociedade contemporânea está dividida em dois grandes grupos: os nativos digitais e os imigrantes digitais. Outros autores nomeiam essa geração de nativos com nomes diferentes, inclusive Homo Zappiens (VEEN e WRAKKING, 2009 apud PRAZERES JUNIOR, 2010), fazendo alusão à necessidade ontológica humana de jogar:

[...] o *Homo Zappiens* percebe a internet como uma extensão natural de seu ambiente, ele tem a expectativa de que a internet esteja sempre disponível, cresceu em uma época de profundas mudanças, em que a informação é abundante. Aprendem colaborativa e globalmente e utilizam estratégias aprendidas nas interações com os jogos eletrônicos, com os quais interagem desde cedo. (PRAZERES JUNIOR, 2010, p. 22)

Prazeres Junior defende que os jogos eletrônicos são como o que os primeiros jogos foram para as primeiras produções culturais: como elementos *a priori*. Pautado em Huizinga, o autor defende que a necessidade da experiência do jogo é elemento inato ao ser humano, não advém da cultura, mas é por ela condicionada na sua forma de manifestação.

Esta possibilidade de ser ao mesmo tempo produto/produtor de cultura, na contemporaneidade, confere aos jogos eletrônicos o *status* de importante objeto de estudo, no sentido de que se torna imprescindível refletir e discutir aspectos da cultura contemporânea em suas mais diversas áreas, inclusive na educação. (IBIDEM, p. 23)

O autor apresenta um conceito de jogo eletrônico como [...] construtos que satisfazem a necessidade ontológica do jogar, do contar/apreciar histórias e, por que não dizer, da expressão artística na contemporaneidade, possíveis a partir do desenvolvimento da capacidade de processamento e simulação dos computadores. (IBIDEM, p.33)

A experiência com os jogos eletrônicos pode exigir, propiciar ou desenvolver habilidades distintas, desde as psicomotoras, e/ou habilidades cognitivas, ligadas ao pensamento estratégico e ao raciocínio lógico. Os jogos eletrônicos possuem desafios dispostos em grau crescente de dificuldade. Por possuírem uma estrutura narrativa, eles precisam estar coerentes com esta estrutura, seja a narrativa linear/multilinear ou não linear. Devem possuir ainda mecanismos de recompensa pela superação dos desafios. Assim como outras estruturas narrativas, a sensação de imersão com o ambiente do jogo é o que faz diferir das estruturas narrativas tradicionais (cinema, literatura, por exemplo) pela possibilidade de se propiciar a imersão, a interação e a agência aos jogadores. (MURRAY, 2003)

Sena e Moura (2006), Monteiro (2007), Munguba et al (2003) destacam os princípios do prazer, da motivação e da emoção que mobilizam a ação intelectual do jogador. Segundo os mesmos, os jogos produzem emoções que movem os indivíduos em determinadas direções com o objetivo de obter prazer em superar as etapas dos jogos. A busca por soluções ou adaptações às situações problemáticas propiciadas pelos jogos se relaciona com o processo de aprendizagem na medida em que mobiliza a ação intelectual do jogador a fim de progredir no jogo.

Como o computador faz parte do dia-a-dia das crianças para estudar, fazer a tarefa de casa, pesquisar na internet e até se comunicar com os amigos, os autores acreditam que o potencial dos *games* é ilimitado. Sendo educativos ou não, os jogos estimulam os jogadores para a criatividade e a imaginação, a criar narrativas, a desenvolver habilidades cognitivas e motoras, além de interagir com um número cada vez maior de participantes nos jogos. Dessa forma, aprendem a tomar decisões e a criar estratégias.

Baseados em Steven Johnson (2005), Sena e Moura (2006) apontam como possibilidades fundamentais dos jogos eletrônicos:

a) *a busca*, presente quando o jogador deseja avançar no *game* para, por exemplo, ver a narrativa do jogo concluída, ou mesmo o desejo de ver a próxima cena, o próximo desafio; b) *a sondagem*, a qual diz respeito ao fato do *gamer* não conhecer, a priori, o que deve fazer quando inicia o jogo, sendo necessário sondar, investigar o ambiente para encontrar seus objetivos e as maneiras de cumpri-los, ou seja, entender as regras implícitas do jogo; c) *a investigação telescópica*, que se relaciona à necessidade do *gamer* em ter que lidar com vários objetivos concomitantemente (os objetivos secundários ou imediatos e o objetivo principal do jogo). (IBIDEM, p. 06)

Princípios estes ligados ao universo da pesquisa. Os autores preconizam sua importância, igualmente, no universo escolar.

2.3.b. Sobre as finalidades dos jogos eletrônicos

Prazeres Junior (2010) ainda nos remete a pensar sobre a questão da finalidade que distingue os diferentes tipos de jogos. Segundo o autor, essa pode ser de entretenimento ou sério, como os “*Sérios Games*”. E quanto aos jogos intencionalmente educativos, distingue entre os jogos éticos (*Etichsgames*) e jogos voltados intencionalmente para a educação escolar (*Schoolgames*). Esses últimos visam ser utilizados nas escolas como mediadores de aprendizagens relacionadas aos conteúdos da grade curricular. Mas de qualquer forma, nos remetem a pensar sobre o próprio processo educacional:

Os jogos intencionalmente educativos, por seus objetivos de congregar a veiculação de saberes escolares ao mesmo tempo em que entretêm, reúnem todos os complexos debates e discussões contemporâneas sobre a educação escolar, desde as questões relacionadas às concepções de aprendizagem, passando pela crítica que se refere aos conteúdos veiculados pela escola e seus múltiplos e complexos desdobramentos em questões de poder, de identidade, e de seleção de saber, chegando até mesmo ao cerne da discussão sobre o currículo escolar em toda a sua dimensão. Portanto, podem conter distintas características e variados tipos, de acordo com as diferentes concepções de aprendizado e do que vem a ser educativo. (PRAZERES JUNIOR, p. 37)

Segundo o autor, especialista na criação de *Schoolgames*, os jogos eletrônicos educativos devem atender os seguintes princípios:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao nível educacional a que se destina;
2. Atentar-se aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela tecnologia educacional, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados (IBIDEM, p. 38).

Os trabalhos de Moradori (2003), Monteiro (2007), Pinto e Ferreira (2009) fundamentam-se na perspectiva piagetiana e de Skinner; utilizam de uma linguagem técnica cognitivo-computacional e defendem o uso de *softwares* e jogos educativos eletrônicos como peças-chave no processo ensino-aprendizagem. Desenvolvem referenciais teóricos abrangendo o brincar como interação entre jogos, educação e tecnologia. Focam, sobretudo, nos aspectos epistemológicos da pedagogia e dos processos educativos utilizando-se das novas tecnologias. Os autores acreditam que a introdução do computador na escola é justificável porque esse é um instrumento que desperta a motivação dos alunos e cria atividades que constituem oportunidades especiais para aprender, para tomar decisões e para resolver problemas. Os *games* seriam eficazes, pois somam o atrativo da máquina com a riqueza dos jogos educativos. Preconizam o uso de jogos através de *softwares* educativos como uma poderosa ferramenta para otimizar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, no ambiente educacional.

Encontramos outros autores que propõem a inserção de jogos eletrônicos, não necessariamente educativos, no currículo escolar, no ensino da Educação Física (SILVEIRA e TORRES, 2007), da Arte (GASPAR, 2007) e das demais disciplinas escolares (SOUZA, RAMOS e ALBUQUERQUE, 2013).

SILVEIRA e TORRES (2007) acreditam que um caminho interessante para a Educação Física seria a incorporação das diversas mídias eletrônicas nas aulas e, então, a

construção de um olhar crítico sobre esse elemento da cultura. Ao descreverem o processo da pesquisa realizada com adolescentes, os autores destacam que todos os alunos responderam ter acesso aos jogos eletrônicos em seu cotidiano e que se interessavam por eles, independente da escola ser pública ou privada.

Sobre a negação dos jogos como conteúdo da escola, os autores apresentam a argumentação de Sancho (1998) sobre a tecnofobia na educação. Concordamos com os autores ao afirmarem a importância do conhecimento dos aspectos técnicos, políticos, econômicos e éticos ligados às tecnologias visando que os alunos desenvolvam a sua própria posição informada diante delas e do seu próprio mundo.

Os mesmos propõem uma pedagogia dos jogos eletrônicos: *aprender sobre os jogos x aprender com os jogos*. Visto como relevante para a compreensão do mundo de hoje, colocam que os jogos eletrônicos não são apenas uma atividade desinteressada, mas um objeto da indústria cultural que traz consigo uma série de valores. A escola perdeu o papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação e a Educação Física pode contribuir para [...] educar a população para a cultura eletrônica que, como outras formas culturais, interfere na capacidade dos sujeitos de perceber a realidade. (SILVEIRA e TORRES, 2007, p. 8)

Portanto, a partir do que destacam os autores até o momento, o desafio atual para os educadores é de [...] descobrir, junto às crianças e jovens, o papel que a mídia desempenha hoje nos mais diversos contextos culturais e de que maneira isso implica nos modos de subjetivação desses novos sujeitos culturais constituídos na e pela relação com os artefatos tecnológicos de seu tempo. (FERREIRA e JUNIOR, 2009, p. 14) Esses últimos autores partem da visão teórica e metodológica dos Estudos Culturais Latino-americanos que consideram os sujeitos como implicados no mundo, e não somente observadores passivos. Buscam entender processos de subjetivação que acontecem em momentos de jogar. Apresentam os conceitos propostos inicialmente por Murray (2003) de imersão, de agenciamento e de interatividade.

A partir da análise de entrevistas com jovens e adolescentes sobre suas experiências com jogos eletrônicos, os autores afirmaram que [...] a sensação de imersão e o caráter interativo proporcionado pelas mídias digitais contribuem significativamente para a constituição da subjetividade dos sujeitos, instaurando novos modos de relacionar-se com a informação e o conhecimento. (IBIDEM, p.1) Isso mostra a importância da escola fazer uma reflexão sobre o papel que as diferentes mídias ocupam na sociedade contemporânea.

Já Gaspar (2007), propôs-se a verificar se estudantes, ao interagirem com jogos eletrônicos, utilizam conhecimentos da *linguagem* visual, mediados pela escola, para realizarem suas leituras de imagens. Os sujeitos foram compostos por alunos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. A autora enfatiza o grande investimento da indústria dos jogos para o desenvolvimento das tecnologias computacionais e destaca o avanço das imagens cada vez mais realistas; seu estudo buscou focar os aspectos imagéticos dos *games* e da arte em si.

Artigos de Krüger e Cruz (2001) e Santana (2007) destacam resultados de pesquisas que focam na relação da criança com o videogame, em especial os jogos de simulação como *The Sims* e *Call of Duty*.

Krüger e Cruz (2001) pesquisam sobre jogos de simulação, como *The Sims* e afirmam que o computador pode ter a conotação de um brinquedo para as crianças. Segundo os autores, em alguns jogos como blocos de montar ou brinquedos como bonecas, como nos jogos de simulação, não existe competição. Os jogos eletrônicos podem ser um meio que permite as crianças trocarem experiências com outros jogadores ou com a própria, acrescentando novas possibilidades aos *games*, como criarem narrativas: Esse tipo de jogo difere-se dos demais por apresentar multinarrativas, onde o jogador faz suas escolhas entre as possibilidades de ação que o jogo oferece dentro de um ambiente virtual. (KRUGUER E CRUZ. p.03.) Sua característica que nos interessa é a de ser um jogo não violento, o qual não estimula a competição, não havendo assim vencedores e perdedores. O que destaca o seu aspecto cooperativo.

Isso faz com que a criança experimente hipóteses, tome decisões baseadas nas possibilidades apresentadas no jogo e possa desenvolver sua criatividade, combinando os elementos ou construindo outros para utilizar no *game*. No ambiente virtual do jogo, a criança simula a sua visão da realidade, expressando seus sentimentos e interpretando de diversas formas as imagens e sons da linguagem multimídia. (IBIDEM, p. 15)

Os autores advertem que, apesar dos jogos eletrônicos de simulação possuírem um potencial educativo e criativo, alguns podem transmitir aspectos distorcidos da realidade, mostrando somente formas perfeitas e aspectos culturais de outros povos que não condizem com a cultura local.

Santana (2007) argumenta que na escola o computador e os jogos estão inseridos dentro do que chamamos “tecnologia educacional”. Em uma pesquisa realizada procurou identificar como os jogos eletrônicos podem contribuir para a educação e para as aprendizagens escolares. Através do uso do jogo *Call of Duty* por alunos do 3º ano do EM de

uma escola pública, ele pôde verificar as aprendizagens resultantes dessa atividade que ocorreu de forma cooperativa. O estudo foi fundamentado em Alves (2004) quanto ao uso de jogos eletrônicos ao afirmar que poderão levar o aluno a ter acesso às diversas áreas do conhecimento, facilitando o seu aprendizado e contribuindo para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos sujeitos.

Munguba et al (2003) buscaram verificar a influência dos videogames na construção de processos de aprendizagens e a possibilidade de, através deles, prevenir dificuldades de aprendizagem em crianças. Como resultados, destacam o prazer da auto superação das crianças pesquisadas e afirmam que videogames jogados em grupo favorecem a apreensão de estratégias de aprendizagem podendo, então, constituir-se em um recurso no sentido de prevenir dificuldades de aprendizagem e capacitar a criança para sua realidade. Porém, apontam a importância das mediações com qualidade para a apreensão dessas estratégias. É importante o destaque dos autores em relação aos jogos eletrônicos, por permitirem atenção especializada às crianças portadoras de necessidade educativa especial.

Silveira e Torres (2007) fazem referência ao discurso comum sobre os aspectos violentos, antipedagógicos, viciantes dos jogos eletrônicos e por não incorporarem um olhar educativo sobre o mundo, pois muitos pais e educadores questionam os aspectos negativos dos jogos. As preocupações mais comuns são o sedentarismo e o comportamento compulsivo (que levam o jogador a deixar de lado outras atividades como exercícios físicos e escolares). Outra reclamação é a atmosfera violenta da maioria dos games que pode ser constatada igualmente na pesquisa de Gaspar (2007) e Krüger e Cruz (2001).

Ramos (2008, p.1) contextualiza a categoria “jogos” e “jogos eletrônicos”. A autora parte do entendimento de que o mundo virtual dos *games* contribui para criar um imaginário ficcional abrangente, o “que oferece outra forma para entender o real e agir sobre ele”. Entende-se “moral” como a relação entre o certo e o errado, definida dentro de um contexto social e cultural. A “ética” transcende a moral, incluindo princípios universais que orientam o modo de existência dos sujeitos. A distinção entre o real e o virtual permite que os valores morais sejam relativizados e permissivos nos jogos eletrônicos. Para a autora, os jogos eletrônicos permitem que o jogador vivencie diferentes papéis, transitando entre o herói e o vilão. Isso o facilita a se colocar no lugar do outro e, dessa forma, relativizar papéis e atuar mais de acordo com os julgamentos morais. Dessa forma, os *games* podem favorecer o desenvolvimento da empatia. Em relação aos aspectos do incitamento da violência através desses jogos, a autora destaca que as relações estabelecidas entre os sujeitos jogadores e os jogos eletrônicos são singulares e diferentes para cada sujeito – exemplo disso são os

comportamentos violentos no “mundo real” associados muitas vezes ou não ao uso excessivo de games violentos. Depende do contexto e do histórico de cada jogador.

Esse argumento também utilizado por Alves (2004) quando afirma que a interação com os jogos violentos não incita necessariamente a comportamentos violentos, pois [...] A violência emerge como um sintoma que sinaliza questões afetivas (desestruturação familiar, ausência de limites, etc) e socioeconômicas (queda do poder aquisitivo, desemprego, etc) (IBIDEM, p.367), que precisam ser mediadas pelos adultos. E, quando não é o caso, aparece mais como uma possibilidade de catarse, na medida em que o jogador canaliza os medos, desejos e frustrações para os personagens e pode buscar ferramentas para a elaboração de conflitos, medos e angústias.

Para Ramos (2008) a escola é fundamental para trazer à tona a problematização e a discussão sobre o uso das tecnologias de entretenimento e destaca dois caminhos fundamentais: [...] primeiro lidar com esta nova geração, buscando criar estratégias e utilizar recursos que incentivem e despertem o aluno para aprender, e segundo utilizar estes recursos, como jogos eletrônicos, para promover a aprendizagem na escola, tanto de conteúdos escolares, como de valores e princípios éticos. (IBIDEM, p.8)

Finalmente, a partir dos textos expostos, inferimos que não é preciso transformar os jogos eletrônicos em algo que se institui como sendo educativo, mas que é possível utilizá-los para educar.

2.3.c. Sobre os “novos” modos de aprender

No que se refere aos modos de aprender com os jogos eletrônicos Mendes (2006, p.70) usa como referencial os Estudos Culturais para [...] entender melhor como os sujeitos constroem conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre as coisas que os rodeiam. No que se refere aos modos de ensinar com jogos eletrônicos o autor começa seu discurso narrando uma história:

No dia 14 de abril de 2001, na novela das 19 horas da Rede Globo – ‘Estrela Guia’, foi apresentada uma cena entre dois personagens: mãe e filho. A mãe olha a mochila do filho, pega um minigame e lhe pergunta: ‘Isto é material escolar?’. O menino responde: ‘Não, mas deveria ser. É muito mais interessante que as coisas da escola!’. Essa cena midiática, de um lado, resume a relação nem sempre prazerosa entre o aluno e a escola, mas, de outro, demonstra também a ascensão dos jogos eletrônicos como objeto cultural a oferecer um tipo de ‘aprendizagem mais interessante’ que não faz parte do currículo escolar formal, ou, se faz, é simplesmente escolarizada. (MENDES, 2006, p. 71)

Mendes ressalta que os jogos eletrônicos educam, mas não seria suficiente que educassem apenas para o consumo. Então, para analisar os saberes envolvidos descreve mecanismos gerais presentes em diversos tipos de videogames. Assim, considera que:

Ler, contar, memorizar, anotar, registrar, diferenciar e identificar são algumas das práticas cotidianas de vivências humanas presentes também nos jogos, as quais são entendidas neste contexto como técnicas intelectuais que participam da constituição de um tipo de jogador. (MENDES, 2006, p. 73)

O autor também adverte que existem as técnicas corporais, em que se busca educar a capacidade do domínio do jogador a determinadas proposições do jogo como relações de poder produzem saberes pautados em campos variados, ou, se apoiam neles. Assim, o autor considera que os jogos eletrônicos também são constituídos de saberes como: corporais, psicológicos, históricos, geográficos, mitológicos, tecnológicos, de marketing para o consumo, entre outros. Esses conhecimentos são construídos historicamente e usados em distintos campos do conhecimento, como a educação, as mídias, mas também nos videogames. Portanto, [...] montam um campo estratégico de atuação extremamente eficiente sobre o sujeito. (IBIDEM, p. 74)

Mendes ainda afirma que os videogames são um fenômeno da cultura digital, que atuam, além do entretenimento, com distintas finalidades e formas como: treinar habilidades motoras (aprender a conduzir um carro, pilotar um avião), reabilitar pessoas doentes, seja por deficiências físicas ou traumas psicológicos (por meio de simuladores), ou mesmo treinar médicos para realizar diagnósticos. Assim, considera que [...] os jogos eletrônicos em todos esses casos, educam quem joga de alguma maneira (IBIDEM, p.78). O que propõe o autor é um mapa onde classifica os jogos eletrônicos em 3 categorias relacionadas com os modos como educam. A primeira se refere àqueles videogames para serem vendidos a um grande número de consumidores, pois o autor considera que [...] esses jogos têm objetivos educativos - não necessariamente de uma pedagogia escolar - muito bem definidos, com base em objetivos e políticas de consumo relacionado a mecanismos de venda. (MENDES, 2006, p.79) A segunda, inclui os jogos eletrônicos educativos, direcionados a públicos específicos, com conteúdos e tecnologias orientados a cumprir objetivos de ensino. Para o autor, as concepções teóricas e metodológicas, em geral, se baseiam em perspectivas tradicionais historicamente desenvolvidas no ambiente escolar ou construtivistas, desta forma nestes jogos eletrônicos [...] as repostas corretas, dadas por quem está aprendendo, serão bem avaliadas, mas as repostas incorretas, muitas vezes, não serão sequer problematizadas. Já a terceira relaciona-se com a estruturação do currículo escolar que utiliza videogames como ferramentas educativas,

mesmo que os jogos não tenham sido propostos para este fim, ou seja, apropriá-los para a estruturação da escola formal. Considerando a partir desta concepção o jogo [...] ensinaria algo ou, se utilizado didaticamente, principalmente em ambientes escolares, poderia ser mais um instrumento de ensino. (IBIDEM, p.81)

As discussões sobre os jogos como artefatos que promovem aprendizagens não se esgotam [...] em tentativas de descrever os saberes que os constituam ou de localizá-los pedagogicamente. Temas relacionados a técnicas de memorização também são recorrentes. (MENDES, 2006, p. 82) O autor comenta que nas distintas maneiras de falar de videogames e seu caráter educativo não consideram que cada jogo tem seus próprios “objetivos educativos”, seu próprio “currículo”, seu próprio conteúdo, seu próprio processo de avaliação.

Outra pesquisa interessante foi desenvolvida por Moita (2007), que traça um desenho de currículo dos videogames a partir dos jovens em Portugal e no Brasil que participam de campeonatos de videogames em *Lan Houses*. Sua pesquisa tem como base para um currículo cultural os Estudos Culturais, o pensamento complexo e multirreferencial. A autora comenta que os jogos eletrônicos são espaços de rede colaborativa de compartilhar e inovar, são interfaces educativas para interações que desenham a flexibilidade de aprendizagens e os modos de aprender colaborativamente em rede. Destaca que alguns jogos eletrônicos agregam um caráter lúdico à mediação de conteúdos, promovendo a associação do prazer de conhecer. Outro aspecto ressaltado pela autora é o destaque que os jogadores que participam de sua pesquisa agregam a aprendizagem de habilidades e competências, tais como: organização, estratégias, relaxar, aventura, criatividade, caráter lúdico, reflexão, autoestima, planejamentos e táticas. A partir de seus escritos fica claro que Moita considera estes saberes como elementos constitutivos de um currículo cultural, complexo e multirreferencial. A autora comenta que esse currículo não apresenta um caráter impositivo, chega-se a ele por interesse e deleite e pelos mesmos motivos agrega-se a ele. Para Moita (2007)

[...] as cores, as imagens e o movimento exercem fascínio, capturando por horas e horas a atenção dos jovens, rendidos ao seu encanto; assim, modelam suas subjetividades, proporcionando saberes e transformando-os em um currículo mais poderoso que o escolar. (IBIDEM, p.181-182)

Neste sentido, Prazeres e Júnior (2010) propõem repensar a escola para o currículo “devir”, em que se destaca a importância da solidariedade e do conhecimento emancipado que aceita o caos como processo educativo de produção de conhecimento aberto e imprevisível, aceitando as diferenças, considerando as subjetividades. Os diferentes estilos das culturas são valorizados para produzir e compreender novos conhecimentos, para enriquecer ou

transformar as narrativas e pensar de modo ativo e perceber a realidade como um processo e que [...] capture em constante devir, não como algo estático, mas, sim, como virtualidade. (MOITA, 2007, p.183)

Em sua dissertação intitulada *Gamearte*, Alves (2008) desenvolve um jogo eletrônico artístico e, entre suas considerações, afirma que o espectador de *gameart* é envolvido pelo caráter lúdico que o leva a um mundo paralelo e familiar - o mundo dos videogames. O autor define *gameart* como:

[...] um movimento que se caracteriza pela fusão do videogame com a arte, a fim de promover uma poética interativa entre o público e a obra, objetivando mostrá-la como das expressões artísticas que mais de destaca na Ciberarte, expressão que utiliza os recursos computacionais e das telecomunicações para provocar novas combinações dentro do universo artístico, a partir da mistura de diversos meios da criação de novas propostas para a arte, em especial no cerne da interatividade. (ALVES, 2008, p.6)

Assim, pensar nos jogos eletrônicos na brinquedoteca escolar é também pensar nos modos de relacionamento que tanto estudantes como professores podem estabelecer com esta linguagem lúdica, artística, sincrética, dinâmica, interativa e virtual que faz parte do cotidiano de crianças e adolescentes em idade escolar. As pesquisas de Viana (2005), Cruz, Ramos e Albuquerque (2012), Ferreira e Darido (2013), Silva (2012) demonstram que os alunos acreditam aprender ao jogar e gostariam de ter mais jogos eletrônicos como atividades escolares. O nosso grande desafio é de como realizar esse processo que pode ser, em muito, educativo.

3. Objetivos

O objetivo geral e inicial da pesquisa é verificar as possíveis relações/contribuições que pode haver entre jogos eletrônicos e brinquedotecas escolares.

Como objetivos específicos espera-se:

- 1) Realizar um mapeamento do universo dos jogos eletrônicos dos alunos dos anos iniciais do Colégio de Aplicação – UFSC;
- 2) Inserir os jogos eletrônicos no LABRINCA (desejados, fornecidos por eles e os propostos pela equipe de pesquisadores- para o estudo das relações dos usuários na brinquedoteca entre si e com os *games*).
- 3) Propor oficinas de construção de jogos eletrônicos.

4. Metodologia

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 e ANDERSON-LEVITT, 2006) Assim, este trabalho segue a tendência dos estudos que recorrem aos princípios da etnografia e que se pautam na perspectiva histórico-cultural visando captar [...] a coreografia nas ações coletivas, com foco especial na dinâmica interativa, de modo a se poder tecer fios invisíveis entre protagonistas de um dado evento. (SMOLKA & GOES, 1997, p. 11) 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 apenas a primeira parte da pesquisa realizada em 2013, cujo tratamento e análise fez parte das atividades do estágio pós-doutoral da professora Leila Peters.

4.1. Público alvo

Esta pesquisa teve como sujeitos protagonistas crianças e pais dos alunos do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC.

4.2. Procedimentos para a coleta das informações gerais da pesquisa

Para a coleta das informações, foram utilizados fundamentalmente três tipos de fontes, segundo a caracterização de Luna (1998): os *relatos verbais diretos* obtidos através de entrevistas realizadas com crianças e de suas narrativas produzidas quando estiverem jogando; a consulta de informações através de *questionários* respondidos pelas crianças, na escola, e enviados às famílias para serem respondidos pelos pais a fim de conhecermos o contexto lúdico de jogos eletrônicos da população pesquisada; e a *observação direta ou flutuante*, via filmagem e diário de campo das experiências que acontecem na brinquedoteca através do uso de jogos eletrônicos.

Para isso, serão utilizadas filmagens (videografia) como recurso metodológico no registro dos eventos em imagens, as quais permitirão captar o fenômeno em processo.

Através desse recurso, no momento da análise, será possível resgatar as ações comunicativas e gestuais e apreender [...] mudanças relativamente sutis nas relações entre seus agentes e suas ações (MEIRA, 1994, p. 60) que, de outra forma, passariam despercebidas.

4.3. Procedimentos para o tratamento e para a análise das informações

As informações obtidas através dos questionários serão descritas no tópico 5 deste relatório.

Já para a parte que diz respeito às filmagens, que ocorrerá na segunda parte desta pesquisa, através da *análise microscópica* serão analisadas informações obtidas por meio de observações descritas no diário de campo e via filmagens. As imagens serão transcritas a partir de episódios selecionados para as análises.

No que diz respeito à análise microscópica, feita a partir de episódios, as trocas discursivas caracterizadoras das relações sociais serão enfatizadas através de detalhes de situações observadas.

O recorte de episódios interativos consiste

[...] em uma forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso [...] centrados na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo conjetural. (GÓES, 2000 a, p.21)

Através dessa análise busca-se descrever e analisar o “*como acontece*” e não somente o “*que acontece*”, e vem sendo utilizada nos estudos psicológicos e educacionais, com destaque para as pesquisas de Pino (2005), Góes (2000 e 2000a), Smolka (1991), Meira (1994), Peters (2009). Essa análise possibilita que as trocas discursivas caracterizadoras das relações sociais sejam enfatizadas e volta-se para detalhes da situação pesquisada.

Para isto são propostos os seguintes procedimentos:

-Após as filmagens, os vídeos serão assistidos realizando-se anotações preliminares e sintéticas de cada cinco minutos;

-Em seguida, será feito um índice de eventos considerados como significativos pela pesquisadora na medida em que comportarem elementos que possibilitem entrar em contato com o objeto de investigação. Através desse índice é que serão identificados os episódios relacionados ao problema de pesquisa;

-Depois de selecionados, os episódios serão transcritos com o maior número possível de detalhes dos enunciados, dos movimentos e expressões gestuais dos sujeitos em relação. Esses episódios serão constituídos por turnos (SMOLKA, 1991) resultantes dos enunciados dos sujeitos nas relações dialógicas. Tais episódios serão assistidos repetidamente e, posteriormente, analisados, a fim de gerar interpretações plausíveis de micro processos envolvidos na atividade.

As trocas discursivas serão analisadas a partir da análise de indícios (GINZBURG, 1980) e de discurso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999). Tal procedimento leva em consideração a materialidade discursiva expressa no enunciado concreto dos sujeitos em relação.

4.4. Caracterização da brinquedoteca

4.4.a. Caracterização da brinquedoteca: dinâmica de funcionamento

O LABRINCA funciona regularmente no horário das 08h00min às 18h00min horas. Suas atividades iniciaram no ano letivo de 2003 e são disponibilizados horários aos professores que possuem projeto de ensino que incluam atividades nele. O atendimento aos alunos do CA acontece no período regular de aula e/ou no período oposto, articulado com as atividades realizadas no contraturno, como as recuperações de estudo e as oficinas que constam no planejamento das turmas. Cada grupo de alunos fica o tempo relativo a uma aula de 45 min. Em alguns casos, como para as turmas de 1º ano, são duas aulas.

4.4.b. Caracterização da brinquedoteca: espaço físico

A brinquedoteca possui forma retangular de aproximadamente 50 metros e está dividida em dois ambientes por uma cortina. Um ambiente é o administrativo no qual estão presentes uma mesa, um computador e uma estante, não disponíveis para uso das crianças. O outro é constituído como o espaço do brincar e, para fins de observação, esse espaço lúdico é dividido em 6 áreas, as quais são descritas tendo como referência a entrada pela cortina:

1 – *canto da conversa*: localiza-se no tapete ao centro da sala. Sobre ele existem algumas almofadas coloridas em forma de animais;

2 – *canto dos jogos*: localiza-se ao lado esquerdo do tapete. Contém estantes com jogos e uma mesa com *puffs* de material reciclado e tecido;

3 – *canto do circo e da beleza*: localiza-se ao lado do canto dos jogos. Possui uma cabana em forma de circo, e ao seu lado um espelho e um cabideiro contendo fantasias;

4- *canto da criação*: localiza-se ao fundo da sala. Possui um quadro negro e uma mesinha com cadeiras. Contém materiais diversos para a expressão artística, tais como tintas, lápis de cor, adesivos, etc;

5- *canto da casinha*: localiza-se ao lado direito do tapete. Possui uma cabana em formato de casinha e brinquedos como carrinhos de boneca e de supermercado, bonecas, berço, minifogão e miniaturas de utensílios domésticos. Também possui uma estante com bichinhos de pelúcia.

6- *canto das miniaturas*: localiza-se entre o canto do circo e o da casinha. Possui carrinhos, miniaturas e brinquedos de encaixe.

Um novo *canto de jogos eletrônicos* está sendo criado especialmente para esta pesquisa.

4.4.c. Caracterização da brinquedoteca: sistema de organização, catalogação e indexação de jogos e brinquedos

Com o objetivo de facilitar a identificação visual, tanto pelas crianças como pelos adultos, os brinquedos e os jogos foram divididos segundo uma classificação elaborada pelo *International Council of Children's Play* (ICCP). A classificação caracteriza-se pelo agrupamento dos brinquedos por famílias e visa manter os brinquedos organizados de forma funcional e, principalmente, conhecendo cada brinquedo, ela ajudará a quem trabalhar com eles na indicação de seu empréstimo, pois classifica o que existe: os brinquedos e o que a criança faz: seu jogo.

Partindo das sete classificações propostas pelo ICCP, Raquel Zumbano, do Conselho Consultivo da Fundação ABRINC Pelos Direitos das Crianças e dos Adolescentes fez a adaptação para a realidade brasileira. A partir disso, a equipe do LABRINCA dividiu essa classificação por cores fixadas em adesivos tanto nos brinquedos e nos jogos quanto nas prateleiras (MATTOS, 2003), ficando os brinquedos e jogos assim organizados:

Vermelho: *brinquedos para primeira idade e para atividades sensório-motoras* – brinquedos como quadros de atividades com peças coloridas, de formas diversas; brinquedos para empurrar, puxar, rolar; bolas e cubos em tecido; formas para empilhar; contas para enfiar em cordão; brinquedos para martelar, caixas de música.

Azul escuro: *brinquedos para atividades físicas* – brinquedos como bolas, petecas, cordas, boliches, jogo de argolas, peças para atirar em alvo.

Amarelo: *brinquedos para atividades intelectuais* – brinquedos como quebra-cabeças; brinquedos de montar por superposição ou encaixe; materiais didáticos como papel, lápis, livros; jogos pedagógicos.

Verde: *brinquedos que reproduzem o mundo técnico* – brinquedos como veículos, bonecos e aparelhos em miniatura; objetos transformáveis, robôs.

Rosa: *brinquedos para o desenvolvimento afetivo* – brinquedos como pelúcia, bonecas, bebês, acessórios para bonecas (roupas, bijuterias), louças, panelinhas, fogões, miniaturas de figuras (animais), acessórios de beleza (maquiagem, bolsas, bijuterias).

Azul claro: *brinquedos para atividades criativas* – brinquedos como almofadas para carimbos, instrumentos musicais (piano, tambor), mosaicos, dobraduras, fantoches.

Cinza: *brinquedos para relações sociais* – jogos de carta, de estratégia, de percurso, de interpretação, entre outros.

Além dessas categorias formuladas por famílias de brinquedos pela ICCP, foi proposta uma nova classe denominada “fantasia”, a qual abrange roupas de carnaval, palhaços, bichos, personagens infantis, máscaras, vestidos, chapéus, perucas, bijuterias, entre outros, que se localizam no canto da beleza. Mesmo se aproximando da família dos brinquedos da cor azul claro, tal categoria foi criada em virtude de ser grande o acervo e a procura pelas fantasias pelas crianças e também pelo fato de não aparecerem em nenhuma classificação do ICCP. A proposta é de inserir jogos eletrônicos como mais uma gama de materiais lúdicos, exigindo a criação de uma nova classificação.

5. Relato da primeira parte da pesquisa

Como já foi informado, a pesquisa está sendo realizada em três momentos: 1. o diagnóstico da 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 1º Semestre Letivo de 2013. Tais alunos caracterizam-se por serem crianças na faixa etária de 6 a 10 anos de idade. Essa etapa foi organizada em quatro momentos: 1. preparação; 2. coleta; 3. tabulação e categorização; e 4. análise qualitativa das informações.

5.1. Fase da preparação

A fase de preparação para a realização da pesquisa abrangeu:

1. O 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 (Anexo 1). Como a pesquisa envolve seres humanos e a utilização de imagens de crianças, foi necessária a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dos pais e dos alunos participantes da pesquisa;

2. Participação em reuniões de professores dos Anos Iniciais do CA no início do ano letivo de 2013 para apresentar a pesquisa, ouvir o ponto de vista dos mesmos sobre o tema e estabelecer parceria para o processo de coleta de informações. Igualmente, participamos de todas as reuniões de pais que ocorreram nesse período, objetivando a apresentar às famílias, discorrer sobre os objetivos da pesquisa e mobilizá-las sobre a importância de sua participação.

3. Elaboração do questionário a partir de questões pontuais nas quais procurávamos respostas: Quais consoles e jogos eletrônicos possuem? Quais seus hábitos de jogo? Com quem, onde e quanto tempo jogam? Qual é a participação dos pais nas experiências de jogo? Existe um controle do seu uso? Quais seus indicativos? O que pais e crianças pensam sobre possibilidades de aprender através destes jogos? O que pensam a respeito da existência de jogos eletrônicos em brinquedotecas?

Esse questionário foi sendo ampliado aos poucos em decorrência das leituras e dos debates realizados entre toda a equipe do LABRINCA. Conversas com professoras, com a

coordenadora dos Anos Iniciais e com alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), participantes de outro projeto de pesquisa sobre jogos eletrônicos no LABRINCA, também contribuíram com questões e reflexões enriquecendo o questionário. Pesquisadores do grupo EDUMIDIA¹⁰ também deixaram suas contribuições na sua elaboração.

Os questionários compuseram-se por questões abertas e fechadas. No questionário das crianças (ANEXO 7) tiveram 25 questões fechadas e 2 abertas e no questionário dos pais (ANEXO 6) houve 20 questões fechadas e 2 abertas. Sendo que, na maioria das questões fechadas havia demandas de justificativas e de exposição de motivos, o que pode lhes configurar como semifechadas.

4. Finalmente, realizamos um estudo piloto com algumas crianças frequentadoras do LABRINCA.

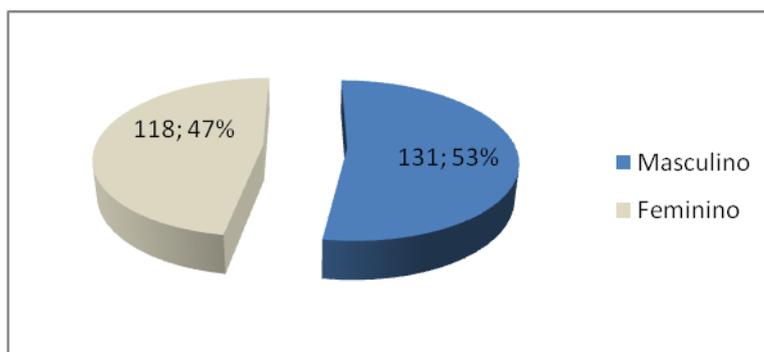
5.2. Fase da coleta

Nessa fase, passamos em todas as salas de aula para explicar sobre o projeto e convidar as crianças a participarem da pesquisa. Nesse momento, cada uma recebeu como informativo para ser entregue aos pais: uma carta explicativa (Anexo 4); um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais e um para as crianças (Anexo 5); e um questionário a ser respondido em casa somente pelos pais que autorizaram seus filhos a participarem da pesquisa (Anexo 6). A motivação das crianças foi evidente e seus olhos brilhavam enquanto falávamos sobre a pesquisa e as possibilidades que ela ia oferecer-lhes.

Tais documentos foram sendo entregues às professoras e nos sendo repassados. O resultado da participação foi acima do esperado, justificando a pertinência do assunto. A participação dos pais e dos alunos dos Anos Iniciais do CA foi bem significativa. Dos 364 alunos da escola, obtivemos a participação de 249, equivalendo à amostra de 68% da população pesquisada. Dessas crianças participantes, 131 são do sexo feminino, equivalendo a 53% dos participantes e 118 são do sexo masculino, equivalendo a 47% da amostra. Isso demonstra a motivação das mesmas em participar da pesquisa e reforça o pensamento de que tanto meninos quanto meninas podem ter acesso a jogos eletrônicos, mostrando progresso na igualdade de gênero.

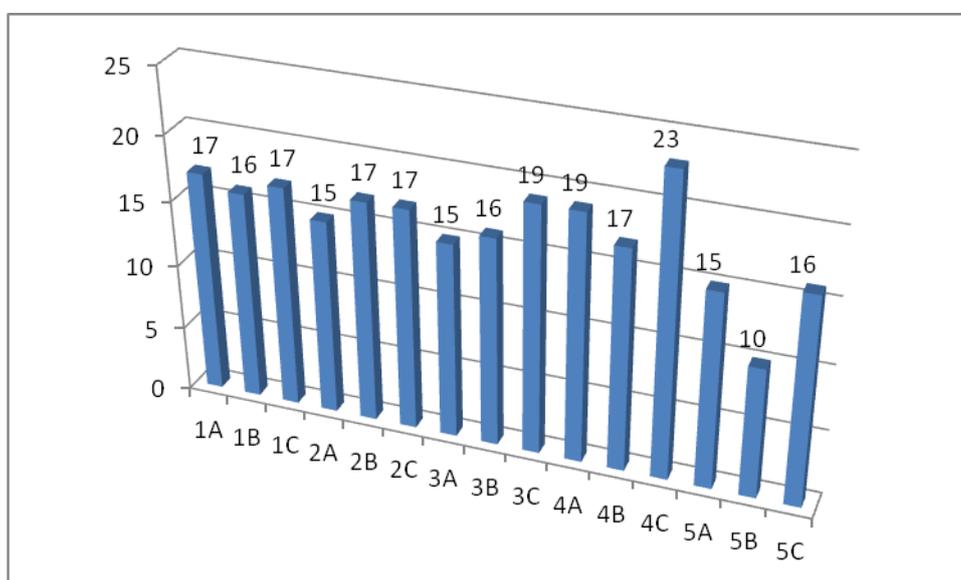
¹⁰ O grupo de pesquisa EDUMIDIA – Educação, Comunicação e Mídias.

Gráfico 1. Participantes da pesquisa



Se somarmos a participação dos alunos por série, obteremos uma média de 17 crianças por turma, equivalendo a 68% de participação por série.

Gráfico 2. Participantes por série



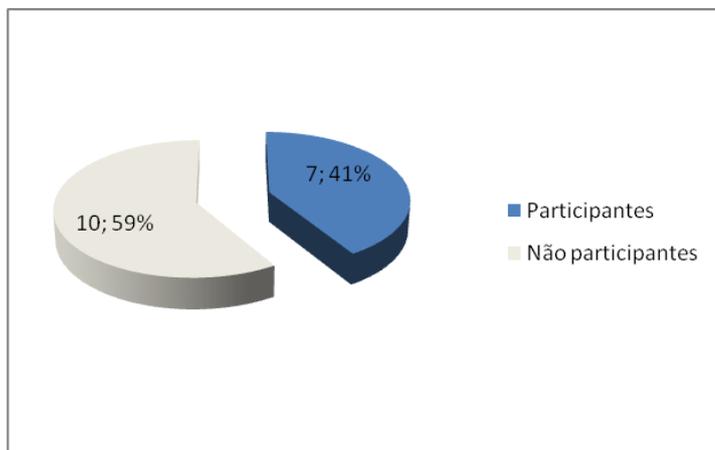
A etapa de aplicação dos questionários às crianças foi feita em dois turnos. No período matutino, alunos dos 4^{os} e 5^{os} anos responderam sozinhos ao questionário *online*, elaborado no Google Docs para que houvesse registros digitais da pesquisa. E no período vespertino alunos dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos foram auxiliados pelos alunos bolsistas do LABRINCA e pelos bolsistas do grupo EDUMÍDIA.

Na época da aplicação dos questionários a brinquedoteca ainda não possuía uma rede de internet *wireless* e também não conseguia acessar a rede da universidade. Para solucionar esse problema, no turno matutino as bolsistas se dirigiam a uma sala cedida pelos Anos Iniciais, preparavam os UCAs¹¹ disponibilizados pela escola, juntamente com os

¹¹.O projeto Um Computador por Aluno (UCA), patrocinado pelo MEC, originou-se a partir do OLPC (*One Laptop Per Child*) e 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. Seu objetivo

computadores pessoais disponíveis e acessavam o formulário *online* via internet. As crianças autorizadas pelos seus pais/responsáveis eram chamadas em pequenos grupos de 4 a 6 (dependendo da disponibilidade de computadores) e elas mesmas respondiam às questões. Quando surgia alguma dúvida os alunos solicitavam a ajuda das bolsistas que tentavam ajudar. Em algumas turmas existiam alunos com necessidades especiais. Quando uma dessas crianças vinha até a sala, ela era auxiliada de perto por uma bolsista ou tinha a opção de levar o questionário impresso para casa onde seria auxiliada pelos pais. Das 17 crianças com necessidades especiais dos Anos Iniciais, 7 foram autorizadas a participar da pesquisa (41%).

Gráfico 3. Participação das crianças com necessidades especiais



Após observarmos uma grande demora na forma em que estava sendo aplicado o questionário, foi cedido pela escola um espaço mais amplo. Neste momento, contamos com a ajuda de voluntários, bolsistas do EDUMIDIA em uma força tarefa. Com mais pessoas e computadores, as entrevistas foram finalizadas dentro do prazo e de forma mais ágil.

As principais dificuldades encontradas ao longo do processo foram: a falta de espaço e local apropriado para aplicação do questionário, falta de acesso à internet, a não autorização de alguns pais para que crianças participassem da pesquisa quando muitas vezes elas se dirigiam para responder ao questionário, e até mesmo a recusa em responder. Além disso, acúmulo de atividades que acabaram sobrecarregando e/ou atrapalhando, tanto as alunas bolsistas na sua função de organizadoras do espaço e das atividades no LABRINCA, quanto nas atividades didáticas dos professores envolvidos.

Com a aproximação das férias de inverno, foi necessário reorganizar os horários das turmas na brinquedoteca e pedir maior colaboração das professoras da escola para que não estendêssemos ainda mais o prazo de conclusão.

Finalmente, realizamos uma consulta aos fichários dos alunos a fim de obter uma ideia do perfil socioeconômico a partir do salário declarado pelas famílias. Lembramos que esses valores não são absolutos, uma vez que existem fatores que podem influenciar nas informações. Poderíamos ter utilizado os indicativos para a definição de classe social da pesquisa seguindo os critérios da Associação Brasileira de Empresas (Abep). Porém, isso acarretaria no acréscimo de questões ao questionário e o deixaria mais extenso, podendo acarretar certa desmotivação das famílias para completá-lo a contento.

No mais, essa fase da pesquisa pôde ser concluída e trouxe resultados satisfatórios. Os dados obtidos foram compilados em subcategorias e transformados em gráficos para uma melhor visualização. Tais indicativos oferecem informações fundamentais para a futura inserção de jogos eletrônicos na brinquedoteca e para clarificar sua função educativa.

5.3. Fase da tabulação e de categorização

Por fim, com muita compreensão e dedicação conseguimos terminar antes do início das férias de inverno a fase da coleta de informações com os pais e com as crianças autorizadas a participar da pesquisa.

Quando os questionários dos pais chegaram passamos todas as respostas para o Google Drive através de um formulário realizado previamente. Assim, a própria ferramenta gerou os gráficos do estudo estatístico. Nesse momento, nos deparamos com as questões discursivas que também deveriam ser tabuladas e elaboramos um questionário complementar categorizando-as. Para isto, lemos todas as respostas das questões discursivas e as transformamos em objetivas através da elaboração de subcategorias que emergiram de respostas recorrentes. Repassamos as informações e obtivemos os gráficos finais dos questionários dos pais. A tabulação dos questionários das crianças passou pelo mesmo processo, depois de realizadas as entrevistas individuais. Lembramos que nas questões de múltiplas escolhas, as respostas foram organizadas em números de citações e não em números de participantes.

Quando voltamos das férias, tínhamos os dados necessários para iniciar a segunda parte dos gráficos das crianças, foi quando observamos que a liberdade oferecida de responderem aos questionários sozinhas fez com que nem sempre respondessem a todas as

perguntas. Poderíamos ter usado um recurso da ferramenta para que todas as perguntas possuísem caráter obrigatório, mas optamos por desativar esse recurso já que nem sempre as crianças teriam resposta para tudo. Também tivemos muitas respostas vagas como “Porque sim!” ou “Sei lá!” ou ainda questões em branco.

Mesmo assim, a coleta foi necessária e surpreendente. Tivemos um material muito bom para dar continuidade aos trabalhos e ficamos satisfeitos com o trabalho realizado. Sobretudo, é importante destacar a participação e eficiência das bolsistas nessa parte da pesquisa.

5.4. Fase da análise qualitativa

Terminada a coleta das informações obtidas através dos questionários enviados aos pais e dos questionários completados pelas crianças, os dados foram reagrupados em novas categorias de análise: 1. perfil socioeconômico; 2. recursos tecnológicos; 3. hábitos e usos dos jogos das crianças; 4. controle dos pais; 5. plataformas, sites e jogos preferidos; 6. jogo e educação.

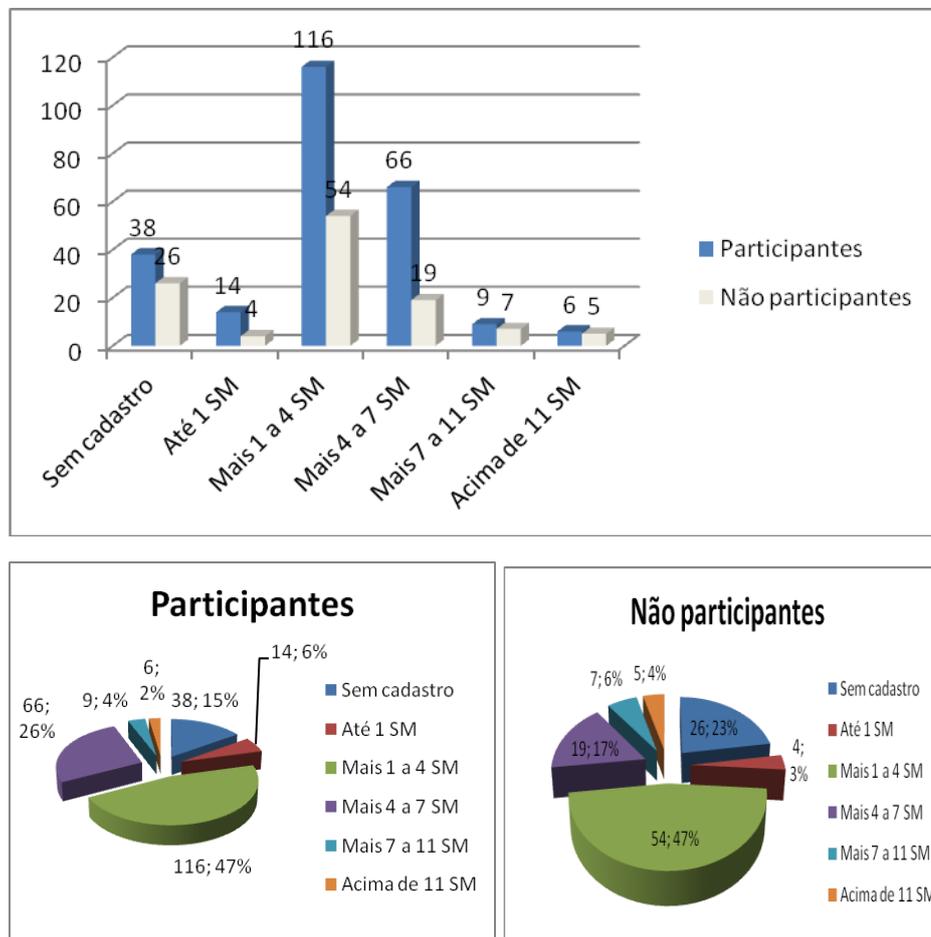
Depois disso, iniciamos um longo processo de “imersão” nos dados a fim de gerar múltiplas interpretações, sabendo de antemão que o foco de olhar de cada um é determinante no direcionamento para questões compreendidas como mais pertinentes. Não buscamos analisar os dados estatísticos de forma absoluta, mas buscamos evidenciar o que se destacou como mais significativo para os respondentes, o que nos trouxe pistas para as fases seguintes da pesquisa.

6. Apresentação dos dados da primeira fase da pesquisa: perfil da cultura lúdica dos jogos eletrônicos dos alunos do CA/UFSC

6.1. Perfil socioeconômico

Optamos em realizar uma análise do perfil econômico dos alunos dos Anos Iniciais a partir dos salários das famílias das crianças participantes e não participantes da pesquisa. Objetivamos obter informações gerais sobre o poder aquisitivo dessas famílias. Tínhamos a hipótese inicial de que poderia haver um menor índice de lares com baixo poder aquisitivo. Para isso, utilizamos como valores o número de salários mínimos (SM) de cada família.

Gráfico 4. Renda das famílias participantes e não participantes



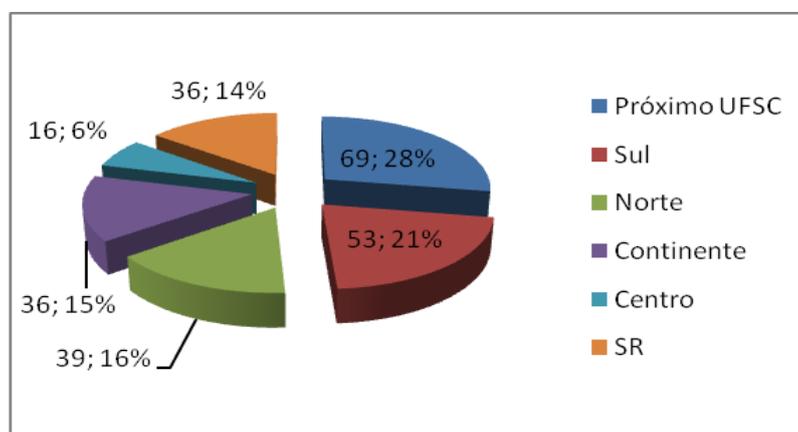
Se observarmos os valores dos gráficos e os valores percentuais veremos que o perfil socioeconômico do CA que se destaca é de mais de 1 a 4 SM (Salários Mínimos) com 47% de respostas do grupo de participantes e dos não participantes da pesquisa; em segundo lugar de mais 4 a 7 SM com 26% dos participantes e 17% dos não participantes; e em terceiro, de mais 7 a 11 SM com 4% dos participantes e 6% dos não participantes; finalmente, acima de 11 SM

com 2% dos participantes e 4% dos não participantes. Desses, 15% dos participantes e 23% dos não participantes da pesquisa, não possuem sua renda familiar no cadastro do CA.

Como podemos observar o que se destaca, sem contar com as possíveis respostas dos alunos sem cadastro, é que: 1) das 249 famílias que responderam ao questionário, praticamente a metade dos participantes, ou seja, 116 deles tem uma renda familiar entre mais de 1 a 4 salários mínimos; 2) a pouca diferença entre o perfil socioeconômico dos participantes e não participantes da pesquisa; 3) o relativo baixo número de alunos advindos de famílias que recebem até um salário mínimo em relação ao total de alunos.

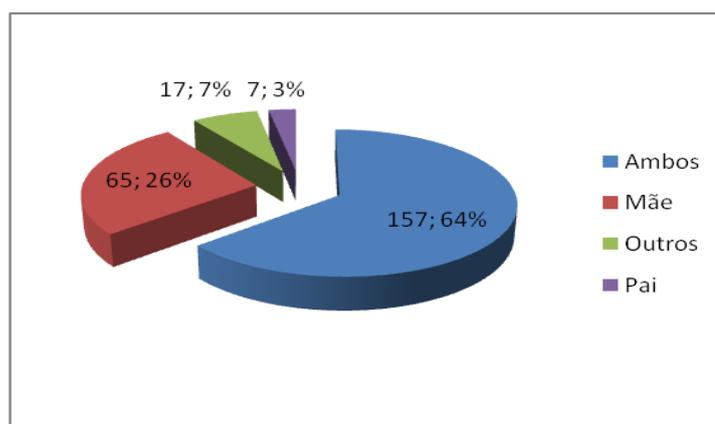
Em relação à moradia, 28% das crianças encontram-se na região próxima à UFSC (abrangida principalmente pelos bairros da Trindade, Pantanal, Agronômica e Itacorubi), 21% das crianças moram na região sul e 16% no norte da ilha, 15% no continente e 6% no centro da cidade. 14% dessas não responderam à questão (SR). Esses dados destacam as possíveis diversidades culturais advindas das diferentes experiências vividas pelas crianças e suas famílias, tais como o acesso a áreas de lazer e de espaços públicos e/ou privados disponíveis, os usos e os costumes de cada região. Assim como o tempo de lazer que pode ser diminuído em função do tempo utilizado para deslocarem-se à escola e ao trabalho.

Gráfico 5. Moradia das crianças



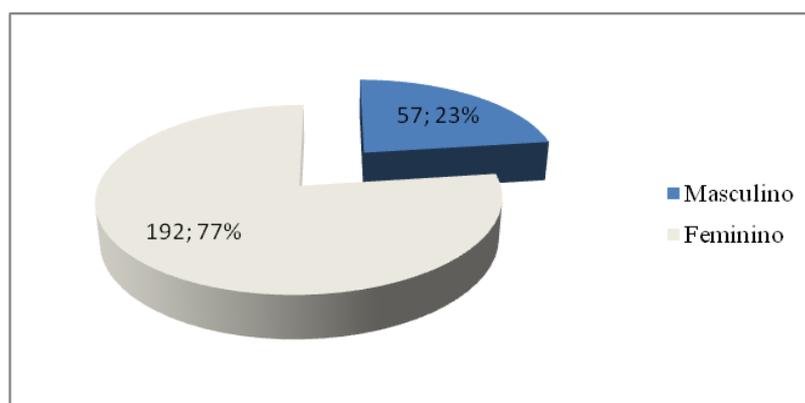
Também em relação à moradia, 157 crianças moram com ambos familiares (64%). Porém, quase a metade delas, 72 moram somente com um familiar (29%), sendo 65 com as mães (26%), apenas 7 com os pais (3%), e 17 moram com avós e outras pessoas responsáveis (7%). Esse número relativamente alto de família monoparental também pode acarretar em possíveis desigualdades de oportunidade entre as famílias.

Gráfico 6. Com quem as crianças habitam



O número relativamente alto de crianças que moram somente com mães também pôde ter influência nas respostas dos questionários. Os questionários enviados às famílias foram respondidos por 192 mulheres (mães, avós e tias), ocasionando 77% dos respondentes e por 57 homens, refletindo 23% dos mesmos.

Gráfico 7: Sexo dos pais/responsáveis que responderam ao questionário

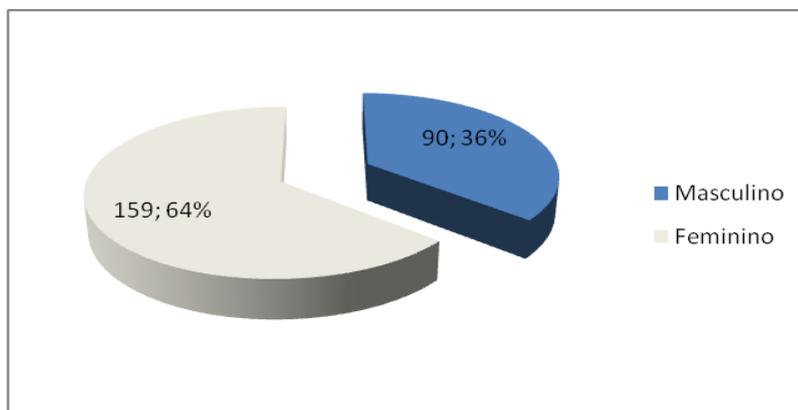


Tal fato pode ser explicado tanto porque usualmente são as mães que se ocupam das tarefas das crianças, quanto pelo número de crianças que moram somente com as mesmas. Isso pôde influenciar sobre as respostas dos questionários dos pais e das crianças? Tínhamos como hipótese inicial que poderia ter influência, uma vez que historicamente parece haver uma tendência masculina a dedicar-se mais aos jogos eletrônicos, acarretando uma experiência mais variada com esse tipo de cultura lúdica.

Temos elementos que ajudam a pensar na nossa hipótese inicial, uma vez que ao serem questionados se jogavam jogos eletrônicos antes de terem filhos, (n=90; 36%) das respostas foram positivas e (n=159; 64%) das respostas foram negativas, o que pode indicar que as mães/responsáveis respondentes de 77% dos questionários não possuíam essa cultura

lúdica antes de terem filhos. Tais informações nos inferem a pensar que elas jogavam menos que os pais e que o fato de terem filhos, quem sabe, motivaram-nas a adentrar nesse universo.

Gráfico 8. Experiência de jogo dos pais anteriores aos filhos

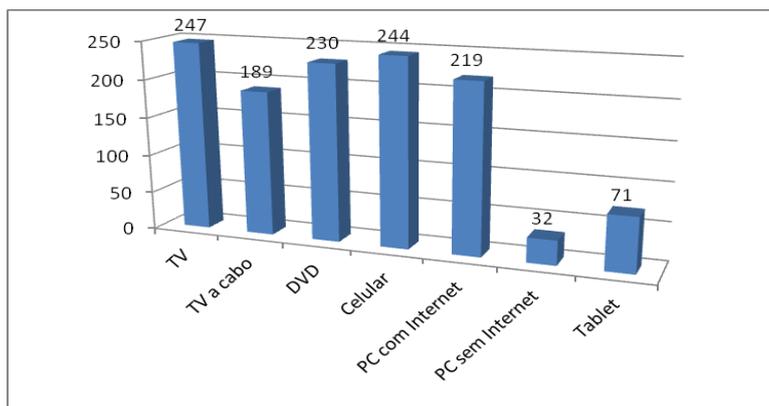


6.2. Recursos tecnológicos

Para as análises das informações relativas aos equipamentos e plataformas, utilizamos somente as informações advindas dos questionários dos pais, uma vez que muitas vezes as crianças de 6 anos pareciam não se sentir muito seguras nas suas respostas.

Segundo os pais, os equipamentos tecnológicos mais presentes nos domicílios¹² são: em primeiro lugar a televisão (TV) que está presente em 247 respostas. Dessas, 189 tem TV a cabo e 230 estão acompanhadas por um DVD. O celular está em segundo lugar com 244 respostas. Ou seja, a maioria dos domicílios pesquisados possui ao menos um aparelho de TV e um celular.

Gráfico 8. Recursos tecnológicos nas famílias

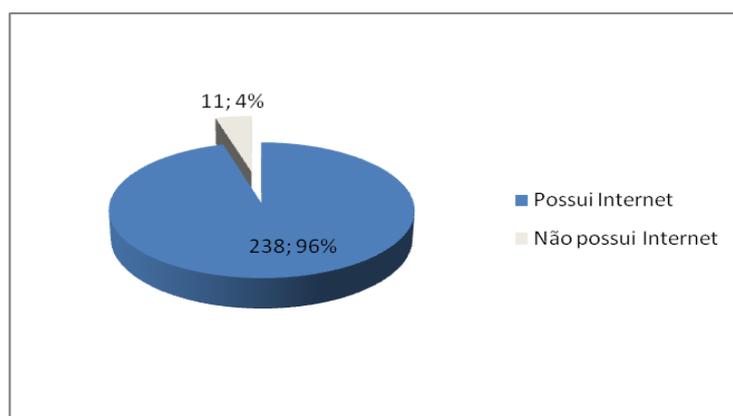


¹². No caso das crianças que dividem o seu tempo entre a casa da mãe e a casa do pai, solicitamos respostas advindas de quem e de onde ela fica a maior parte do tempo. Porém, sabemos que os dados serão sempre relativos.

Computador (PC) com Internet está presente em (n=219; 87%) dos domicílios, (fazer o mesmo a partir daqui...) e (n=32; 13%) dos domicílios tem computador sem internet. Já 71 domicílios possuem *Tablets*. Ficou complicado inferir se nesses 32 domicílios que possuíam computadores sem Internet não teriam, igualmente, Internet em casa, já que possuem *Tablets*.

Fato este que nos levou a procurar novamente as crianças para esclarecer a dúvida. Passamos novamente nas salas de aulas para consultá-las e obtivemos o seguinte resultado. 96% das crianças afirmam possuir Internet em casa e apenas 4% delas indicam que não.

Gráfico 9. Número de domicílios com Internet

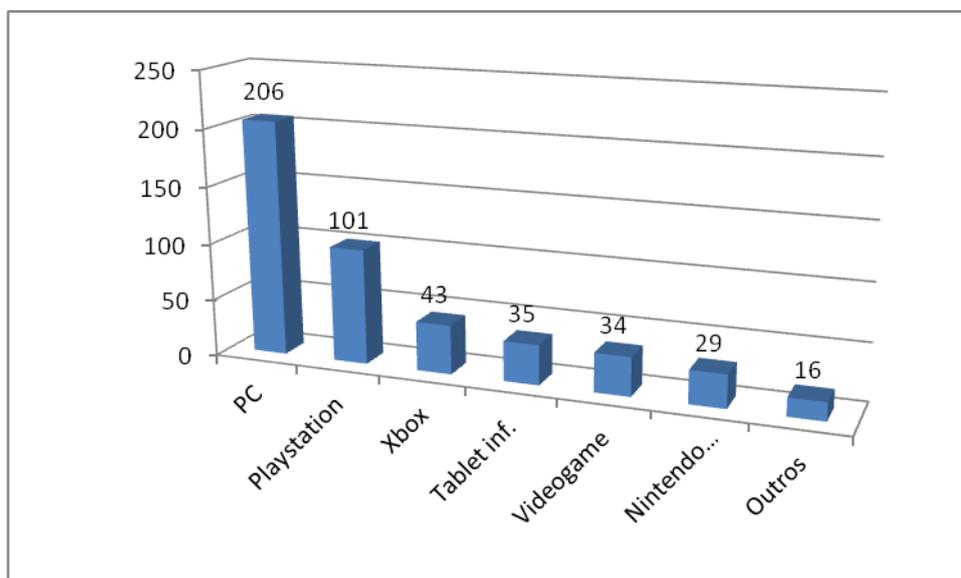


Em relação às plataformas de jogos existentes em casa, segundo os pais, são computadores (PC) que ocupam de longe o primeiro lugar (n=206; 44%). Em segundo lugar os Playstations¹³ (n=101; 22%). Os Xbox ficaram em terceiro lugar (n=59; 9%). O *Tablet* infantil também é citado (n=35; 8%), o *Videogame* (n=34; 7%), e o Nintendo (n=29; 6%). Outros (n=16; 4%)

Porém, se gruparmos por categorias, os PCs e os *Tablets* juntos compõem 241 respostas, já os consoles de salão como Playstation, Xbox, Videogames resultam em 188 respostas e os consoles portáteis como Nintendo DS, 29 respostas.

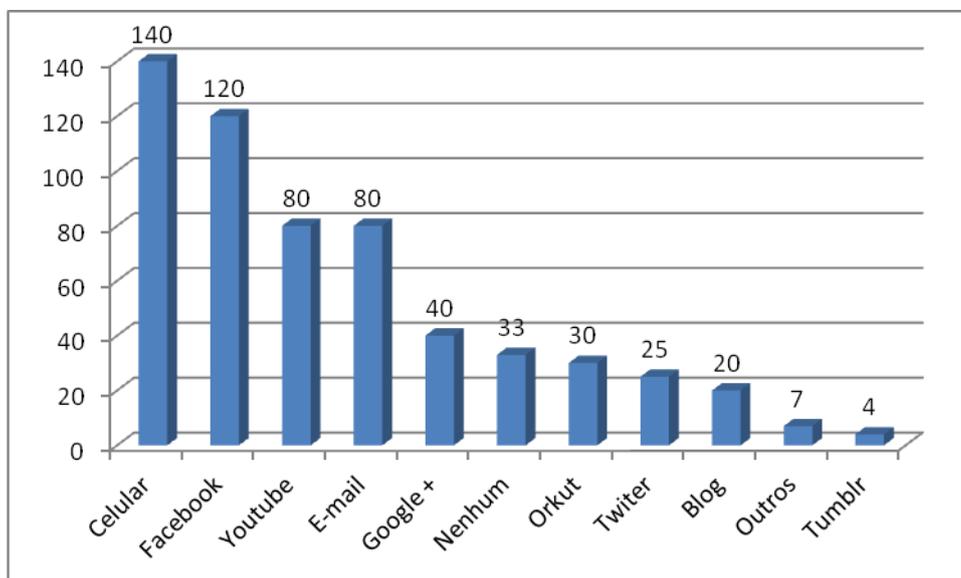
¹³. O console da marca Playstation que, segundo a revista Super Interessante, é o mais vendido de todos os tempos, foi lançado nos anos 2000 e vendeu cerca de 153 milhões d unidades. Ver: super.abril.com.br/blogs/newsgames/10-video-games-consoles-mais-vendidos-da-historia/.

Gráfico 9. Plataformas de jogos presentes nos domicílios



Em relação aos meios de comunicação utilizados pelas crianças, o celular foi a opção mais escolhida (n=140 citações), seguida da rede social Facebook (n=120 citações), Youtube e e-mails igualmente com (n=80 respostas), seguidos dos demais meios de comunicação.

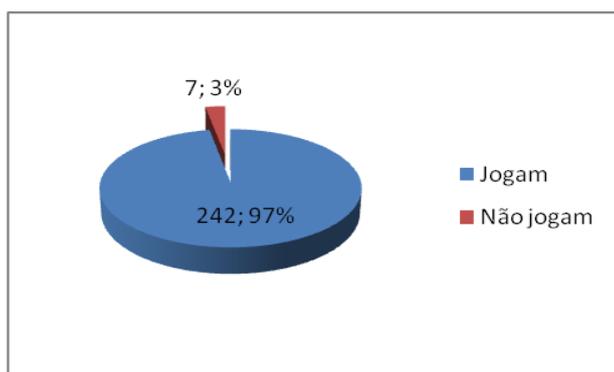
Gráfico 10. Os meios de comunicação mais utilizados pelas crianças



6.3. Hábitos e usos de jogos das crianças

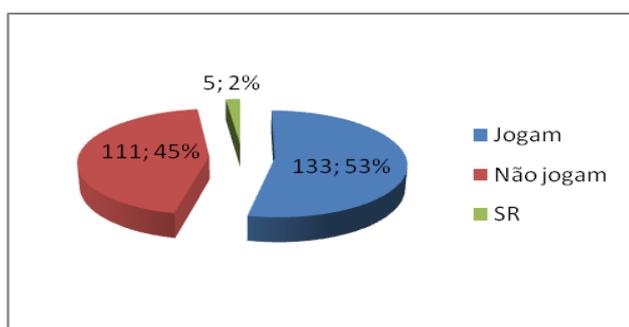
Das 249 crianças pesquisadas, apenas 7 afirmaram não jogar jogos eletrônicos. Destas crianças que não costumam jogar os principais motivos decorrem do fato de não gostarem, dos pais não permitirem ou pela falta de equipamentos em casa.

Gráfico 11. Número de crianças que afirmam jogar



Destas 242 crianças que afirmam jogar, apenas (n=133; 53%) dos pais jogam com as mesmas, e (n=111; 45%) afirmam não jogar.

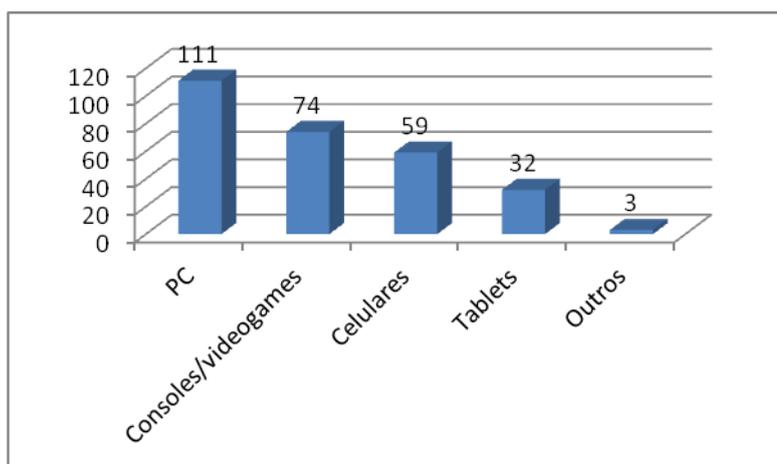
Gráfico 12. Número de pais que afirmam jogar com as crianças



Os pais que disseram não participar da atividade foram questionados do porquê de não jogarem. Desses, (n=53; 48%) dos pais não jogam pelo fato de não gostarem ou não terem afinidade com os equipamentos e tecnologias. Outro dado interessante é de que (n=38; 34%) dos pais que afirmam não jogar com os filhos por falta de tempo e apenas 1 familiar respondeu que seu filho não gosta de jogar com ele. Na opção “outras”, as respostas variaram entre os pais serem contra jogos eletrônicos e os que acham que eles são um passatempo sem grande importância.

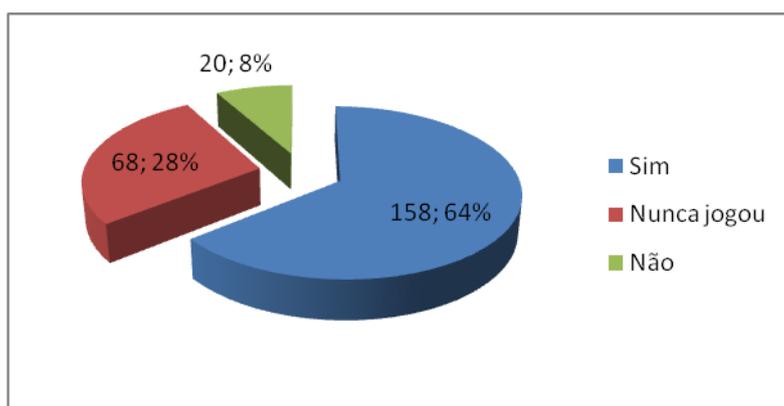
Como o esperado, os pais jogam com seus filhos nas plataformas que mais possuem em casa. São principalmente computadores com (n=111; 40%) das respostas, seguidos dos consoles e videogames com (n=74; 27%) das respostas, celulares com (n=59; 21%) das respostas, *Tablets* com (n=32; 11%) das respostas e outros apenas 3 respostas.

Gráfico 13. Plataformas de jogo mais utilizadas com os filhos



Ao serem questionadas se gostam de jogar com os pais, (n=158; 64%) das crianças responderam que sim, (n=20; 8%) das crianças afirmaram que não e (n=68; 28%) nunca jogaram.

Gráfico 14. Manifestação do interesse das crianças em jogar com os pais



64% das crianças afirmaram gostar de jogar com os pais e os motivos principais são decorrentes da oportunidade de passarem mais tempos juntos (n=29); de ser uma boa companhia (n= 28); e de ser divertido (n=26). Já as respostas seguintes relacionam-se ao fato dos pais jogarem bem (n=25); não gostar de jogar sozinhas (n= 21); receberem ajuda dos pais (n= 20); e de gostarem dos mesmos jogos (n= 8 respostas).

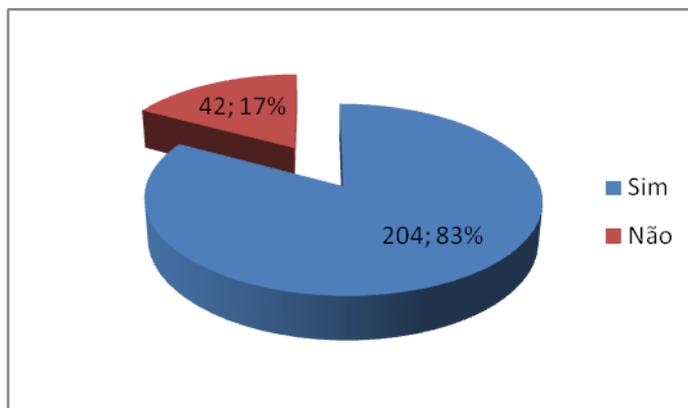
8% das crianças afirmaram não gostar de jogar com seus pais e tal fato pode decorrer de certa falta de paciência. Elas afirmam que eles atrapalham o jogo (n= 6) e porque muitas vezes eles não sabem jogar (n= 13).

28% das crianças que nunca jogaram com seus pais afirmam que é principalmente pela falta de tempo dos mesmos (n=14) ou por não gostarem (n=12). Ainda tivemos uma surpresa quando alguns alunos afirmaram que eles “só ficam no *Facebook*” (n= 7). Talvez o

momento de brincar no computador com o filho se confunda com o tempo que os próprios pais têm para interagirem em redes sociais.

Ao serem questionadas se gostariam de jogar mais com seus pais, (n=204; 83%) das crianças responderam que sim, porque elas gostam de jogar com eles (n= 40); porque é legal (n=30); e como uma possibilidade de passar mais tempo juntos (n=16). Já (n=42; 17%) das crianças responderam que não gostariam de jogar mais com seus pais, porque já jogam o bastante (n=16); por eles não saberem jogar (n=13 respostas); por lhes atrapalhar (n=11) e por preferir jogar sozinho ou com amigos (n=5).

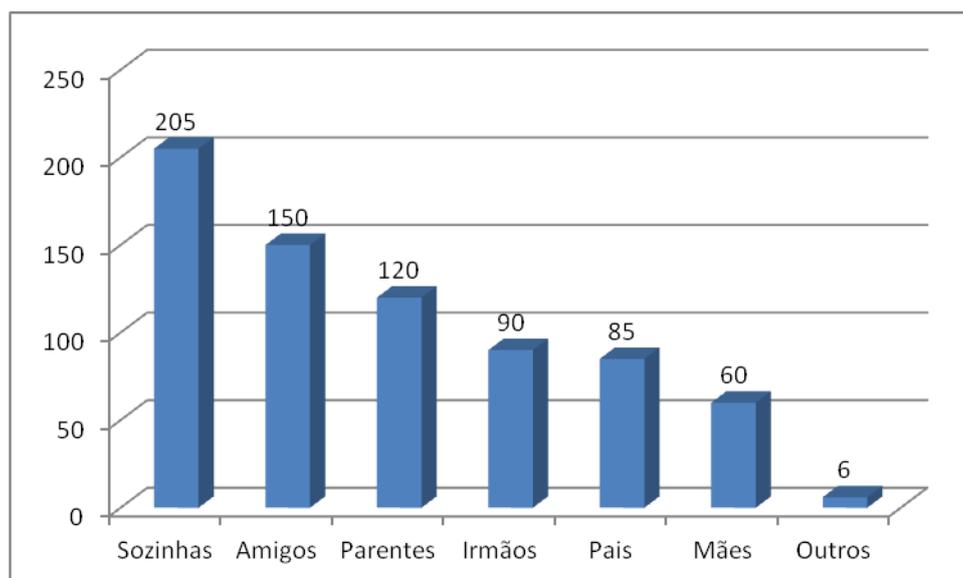
Gráfico 15. Manifestação do interesse das crianças em jogar mais com os pais



Nesta parte da pesquisa começamos a nos questionar sobre o envolvimento dos pais nesta atividade de lazer dos seus filhos.

Ao serem questionados sobre com quem comumente as crianças jogam, (n=205; 29%) das respostas indicam sozinhas, (n=150; 21%) na companhia de amigos, (n=120; 17%) com parentes; (n=90; 12%) com irmãos, (n=85; 12%) com pais, (n=60; 8%) com mães; (n=6; 1%) outros.

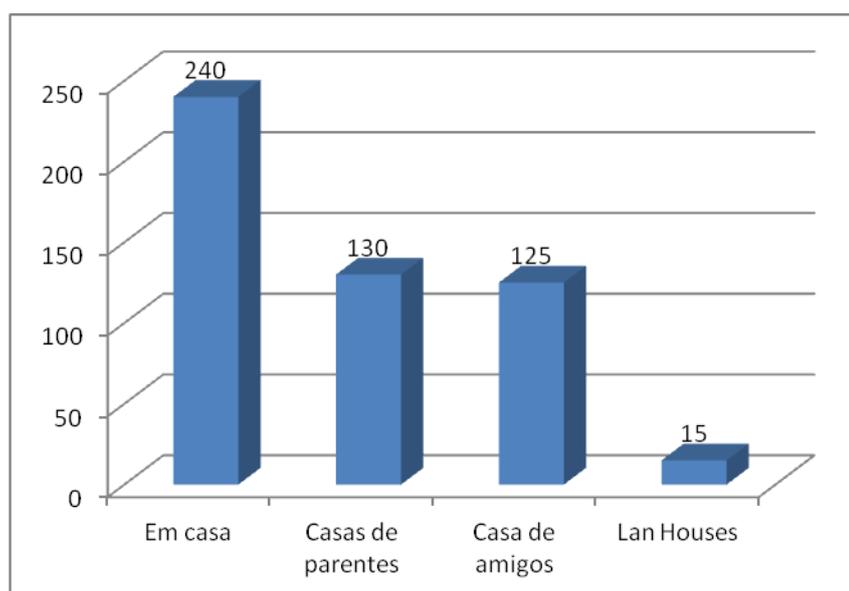
Gráfico 16. Com quem as crianças jogam



Como vemos acima, podemos apontar que um número expressivo de respostas indica que as crianças comumente jogam sozinhas. Logo depois os amigos e parentes (normalmente primos) são as companhias mais citadas. Da família mais próxima, os irmãos ficam em primeiro lugar, seguidos pelos pais e por último, pelas mães.

Outro dado interessante é em relação ao local onde as crianças jogam. (n=240;47%) das crianças costumam ter acesso aos jogos eletrônicos em suas próprias casas; (n=130; 25%) citam a casa de parentes como o segundo local mais frequentado para jogar; (n=125; 25%) responderam na casa de amigos. E apenas (n=15; 3%) dessas crianças utilizam locais pagos, tais como *Lan Houses* para jogar.

Gráfico 17. Local onde as crianças jogam

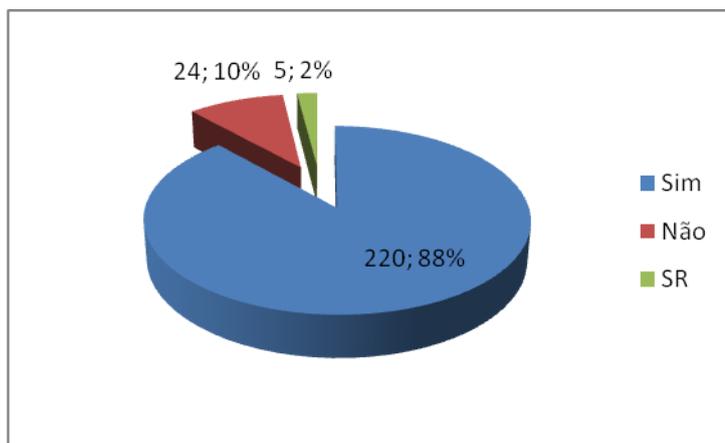


6.4. Controle dos jogos, do tempo e da alimentação

Perguntamos sobre três formas de controle que, supostamente, os pais realizavam em relação ao uso de jogos eletrônicos dos seus filhos em relação aos tipos de jogos que as crianças jogam, ao tempo de jogo e à alimentação durante os jogos.

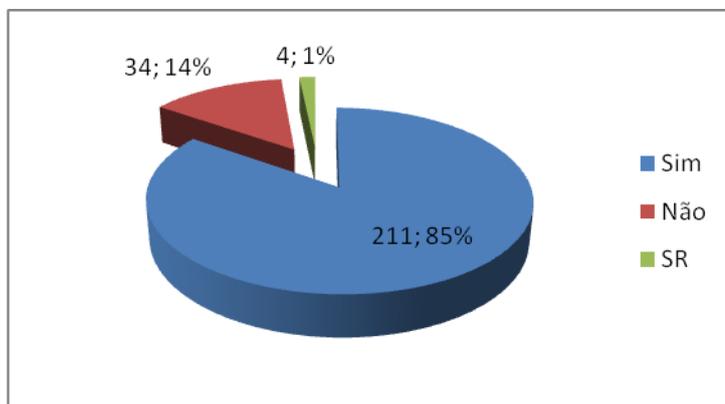
Em relação à primeira forma de controle, (n=220; 88%) dos pais afirmaram controlar os tipos de jogos que seus filhos jogam, (n=24; 10%) dos pais afirmam não controlarem e (n=5; 2%) dos pais não responderam.

Gráfico 18. Controle sobre os tipos de jogos dos filhos



88% dos pais que afirmam controlar o tempo, as principais fontes de controle citadas são: (n=145; 37%) a verificação classificatória a partir da faixa etária prescrita para os jogos; (n=129; 33%) testando os jogos com os filhos. Outras formas de controle citadas foram (n=53; 14%) a informação com outros pais sobre os jogos, (n=24; 6%) a busca de informações em sites e revistas especializadas, apenas (n=15; 4%) a busca de informações com professores e (n=21; 5%) outros.

Gráfico 19. Controle sobre o tempo de jogo dos filhos

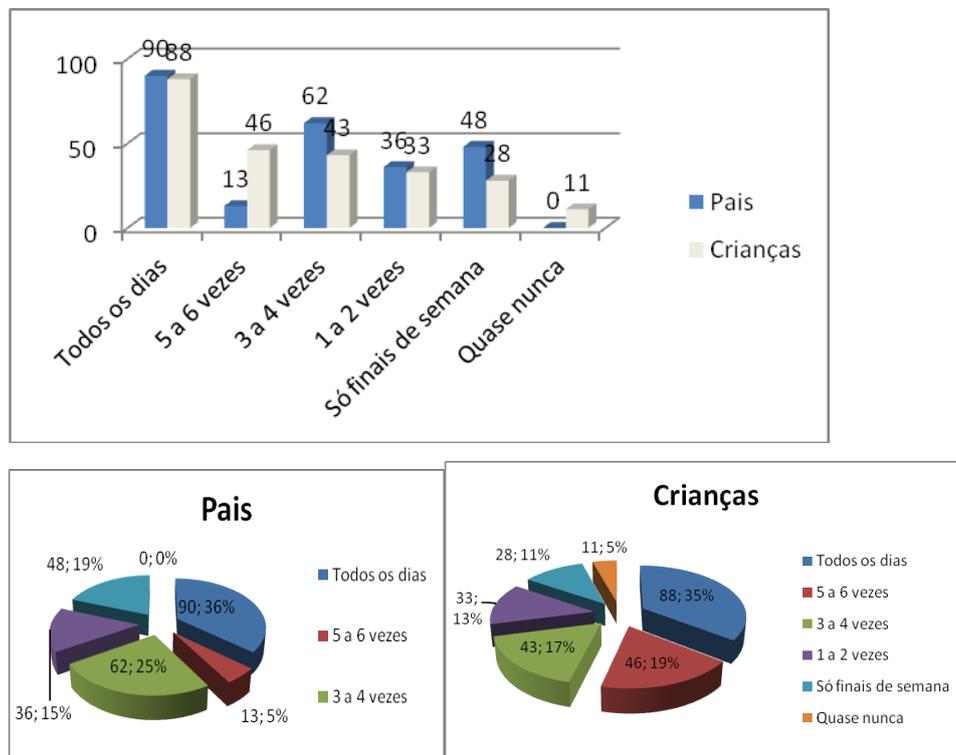


Em relação ao controle do tempo de jogos dos filhos, (n=211; 86%) dos pais afirmam controlar. Justificam a escolha dizendo que: (n=66; 20%) priorizam os estudos, (n=60; 18%) preferem que as crianças brinquem com outros brinquedos, (n=51; 15%) associam a falta de limite ao vício e mantêm o controle para evitá-lo, (n=49; 14%) acham que as crianças precisam participar das atividades domésticas, (n=41; 12%) praticar atividades físicas, (n=36; 11%) priorizam o contato com amigos e familiares, (n=29; 9%) acham que elas preferem outras atividades e (n=6; 1%) não ficam em casa para controlá-los.

Já os (n=34; 14%) pais que afirmam não controlar o tempo de jogos dos filhos, justificam que seja por falta de tempo ou pela confiança de que as próprias crianças são capazes de se autorregular.

Mesmo se grande parte dos pais afirmam controlar o tempo de jogo das crianças, se analisarmos as respostas dos mesmos e das crianças em relação à frequência semanal e ao tempo diário de jogo, veremos que nem sempre parece que esse controle funciona. Ou talvez, a percepção do tempo não seja a mesma.

Gráfico 20. Frequência semanal de jogo percebida pelos pais e pelas crianças

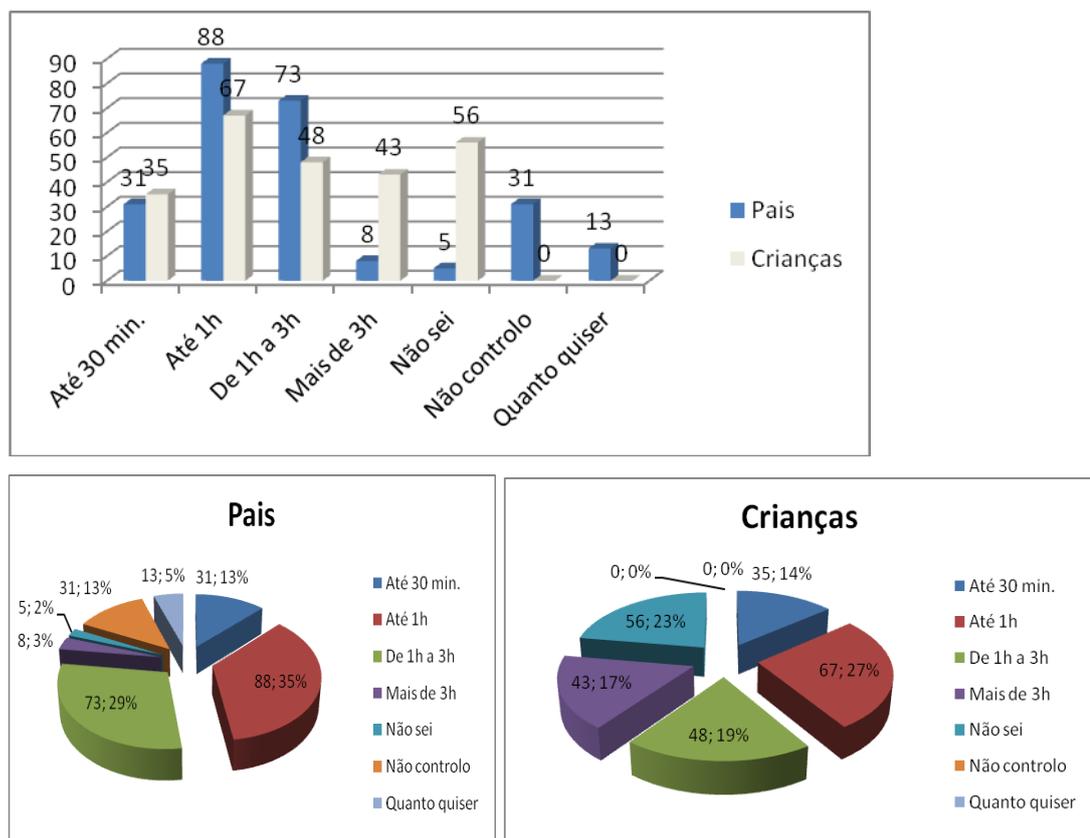


Quando questionados sobre o número de vezes que as crianças jogam por dia, podemos observar que em (n=87; 35%) das vezes as crianças citam jogar todos os dias, o que correspondem ao (n=90; 36%) do indicado pelos pais; apenas (n=33; 13%) das respostas delas afirmam jogar de 1 a 2 vezes por semana, o que corresponde igualmente a (n=36; 15%) das

respostas dos pais. Porém, (n=43; 17%) das crianças afirmam jogar de 3 a 4 vezes por semana, já (n=62; 25%) dos pais consideram que jogam esse tempo. O que mais se destaca é a diferença entre as respostas das crianças e dos pais quanto à frequência de 5 a 6 vezes por semana: (n=46; 19%) das crianças responderam jogar de 5 a 6 vezes por semana, enquanto (n=13; 5%) dos pais acreditam que as mesmas jogam esse tempo. Também houve certa diferença na percepção quanto ao tempo de jogo no final de semana. Enquanto (n=28; 11%) das crianças afirmam jogar somente no final de semana, (n=48; 19%) dos pais acreditam que seus filhos joguem nesse período.

Porém, (n=11; 5%) das crianças responderam jogar quase nunca, percepção esta que os pais não tiveram. A resposta que mais se destacou foi a de que as crianças jogam todos os dias, com (n=87; 36%) de respostas das crianças e (n=90; 37%) de respostas dos pais, aproximando a mesma percepção.

Gráfico 21. Tempo diário de jogo percebido pelas crianças e pelos pais



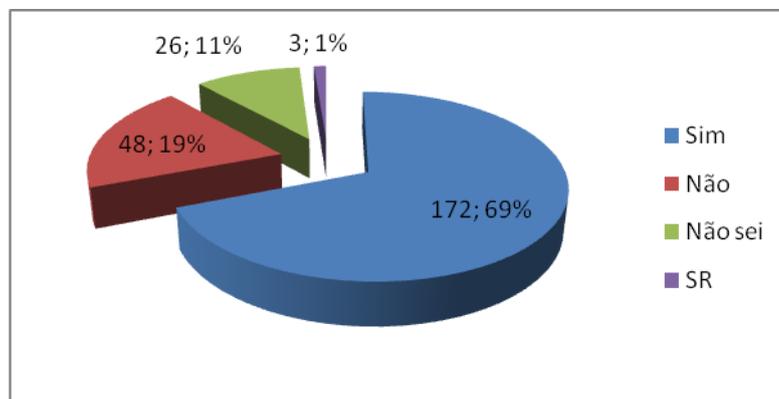
Em relação ao tempo diário de jogo: até 30 min., 35 crianças e 31 pais aproximam suas respostas em 14% e 13% respectivamente. Até 1 hora é o tempo que apresenta o maior número de respostas de ambos, de (n=67; 27%) das crianças e (n=88; 35%) dos pais. (n=73; 29%) pais acreditam que seus filhos jogam de 1 a 3 horas e (n=48; 19%) das crianças afirmam jogar para este tempo. A grande diferença de respostas quanto ao tempo de jogo das crianças

foi de mais de 3 horas com (n=8; 3%) pais e (n=43; 17%) das crianças, gerando dessa forma, uma percepção bem diferente entre ambos. Ao contrário, (n=56; 23%) das crianças não sabem dizer o tempo de jogo diário, quando apenas (n=5; 2%) dos pais afirmam não saber.

O tempo médio de jogo mais destacado pelos pais e pelas crianças foi de 1 hora diária, todos os dias, perfazendo uma média de 7 horas semanais.

Em relação à questão colocada sobre o desejo de jogar mais tempo às crianças, (n=172; 70%) responderam positivamente; (n=48; 19%) afirmaram que não sentem necessidade de jogar; (n=26; 11%) responderam que não sabem e (n=3; 1%) não responderam.

22. Desejo de jogar mais tempo manifestado pelas crianças



Os argumentos mais utilizados pelas crianças que desejam jogar mais: (n=38; 32%) responderam que o jogo é “legal”; (n=24; 20%) para assim descobrir novos jogos, (n=17; 14%) para "zerar" o jogo; (n=15; 13%) para aprender mais; (n=13; 11%) porque seus pais não deixam; (n=11; 9%) porque afirmam jogar muito pouco.

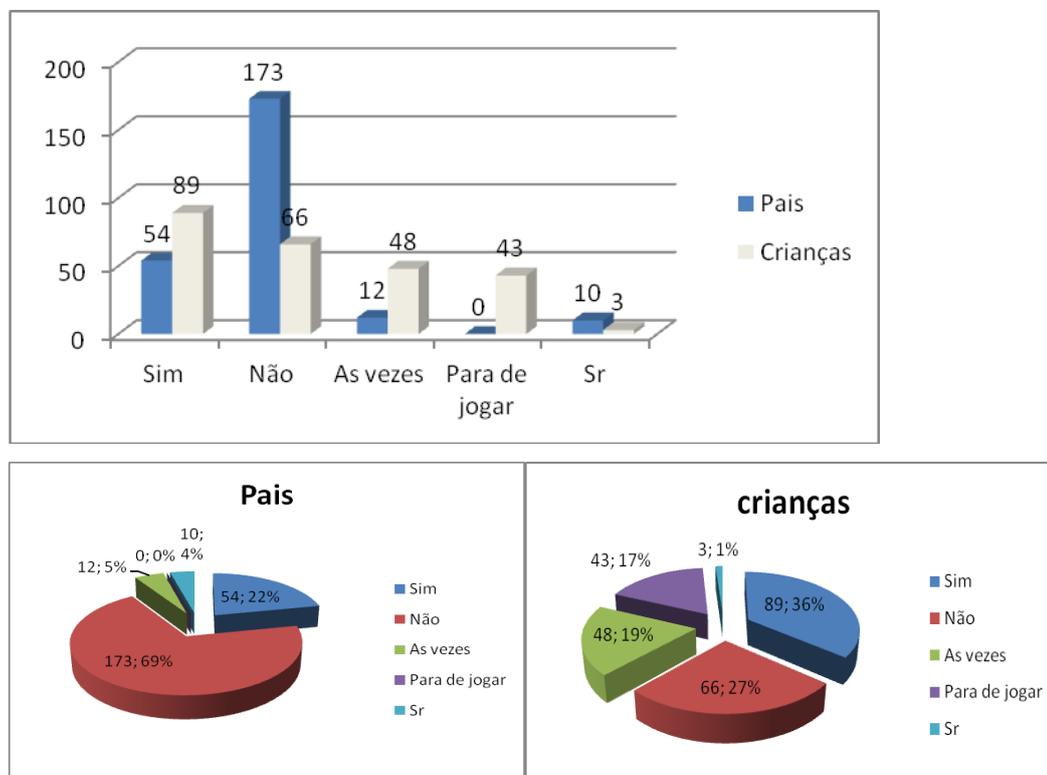
Os que responderam que não gostariam de jogar mais, (n=14; 37%) entendem que não é bom jogar muito; (n=16; 36%) disseram que jogam o quanto quiserem ou já jogam o suficiente, e (n=8; 21%) que preferem dividir seu tempo com outras atividades.

Os que afirmaram não ter a necessidade de jogar dividem o ponto de vista principalmente entre a capacidade de autorregulação com o fato de terem o sentimento de jogarem o suficiente.

Outra questão interessante de destacar é sobre o hábito das crianças de se alimentarem enquanto jogam e, sobretudo, a diferença entre a percepção dos pais e das crianças sobre o assunto.

Das crianças entrevistadas, (n=89; 36%) afirmam alimentar-se enquanto jogam; (n=66; 27%) afirmam não alimentar-se; (n=48; 20%) afirmam alimentar-se às vezes; e (n=43; 17%) afirmam parar o jogo para se alimentarem.

Gráfico 23. Percepção dos sujeitos sobre a alimentação das crianças enquanto jogam

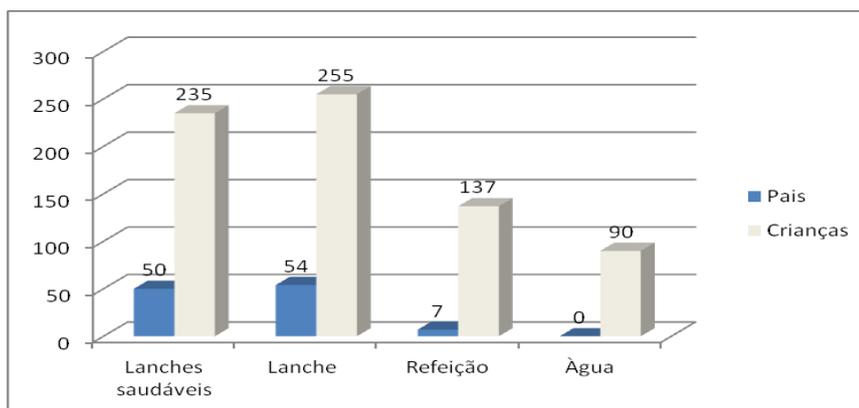


Se somarmos as respostas das crianças que dizem não alimentarem-se com aquelas que param o jogo para alimentar-se, resultará em (n=103), equivalendo a 44% dos participantes. Já se somarmos quem afirma alimentar-se com quem afirma alimentar-se de vez em quando, resultará em (n=137; 56%). Podemos inferir, neste caso, que mais da metade das crianças participantes da pesquisa alimentam-se enquanto jogam.

Para os pais, (n=54; 23%) deles afirmam que elas alimentam-se enquanto jogam; (n=173; 72%) afirmam que não e (n=12; 5%) afirmam que se alimentam às vezes.

Mas a grande diferença aparece na questão relativa ao tipo de alimento que as crianças consomem:

Gráfico 24. Percepção dos sujeitos sobre o tipo de alimento consumido pelas crianças enquanto jogam



Em relação às respostas das crianças quanto aos lanches saudáveis, (n=235; 33%) dizem alimentar-se com sanduíches, sucos, frutas; já (n=255; 36%) citam lanches como pães, bolos, bolachas, salgadinhos e refrigerantes; (n=137; 19%) citam janta, almoço ou sobremesa; (n=90; 12%) afirmam beber água.

Já (n=40; 40%) dos pais citam lanches saudáveis como sanduíches, sucos, frutas; (n=54; 54%) dos pais citam lanches como pães, bolos, bolachas, salgadinhos e refrigerantes; e apenas (n=6; 6%) citam janta, almoço ou sobremesa.

Essa grande diferença numérica entre as respostas dos pais e das crianças pode ter decorrido do fato de ter sido colocado no questionário das crianças os itens citados previamente nos questionários dos pais.

4.5. Plataformas, sites e jogos preferidos

Em relação às plataformas de jogos citadas como mais utilizadas pelas crianças destacam-se:

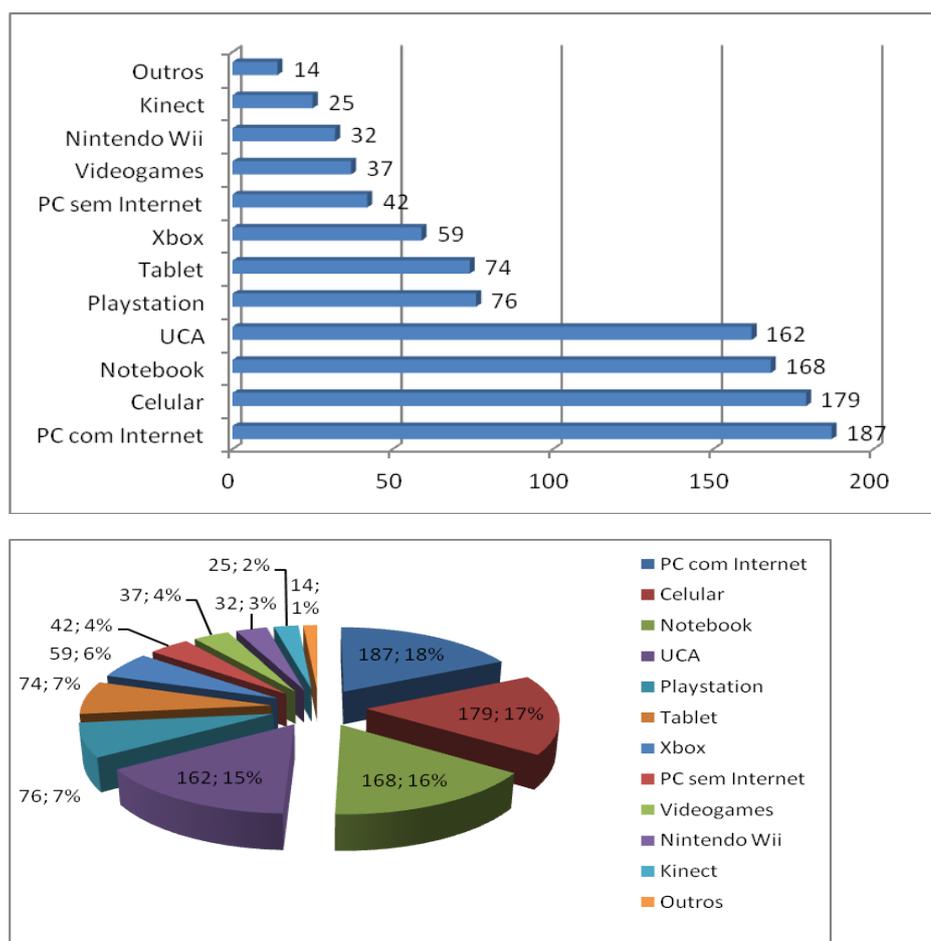
(n=187; 18%) das respostas citam o computador com Internet; (n=179; 17%) celular; (n=168; 16%);

Notebook; (n=162; 15%) UCA; (n=76; 7%) Playstation; (n=74; 7%) Tablet; (n=59; 6%) Xbox;

(n=42; 4%) PC sem Internet; (n=32; 3%) videogame portátil (DS/DSI/PSP entre outros);

(n=25; 2%) Kinect; e (n=14; 1%) outros.

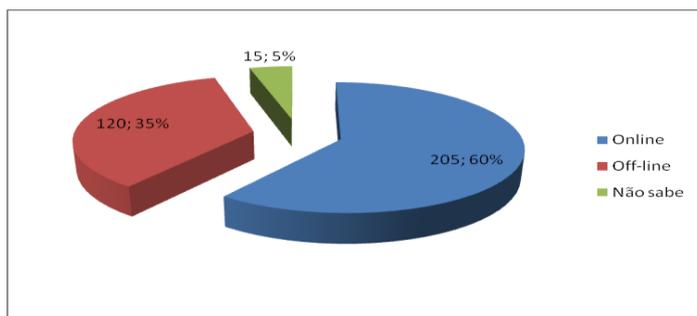
Gráfico 26. Plataformas de jogo das crianças



Podemos observar que novamente o computador com internet é a plataforma de jogo mais utilizada, pois foi citada (n=187; 18%) vezes pelas crianças do CA. Em seguida (n=179; 17%) o celular e os (n=168; 15%) vezes os computadores portáteis notebook; (n=162; 15%) o UCA e (n=74; 7%) vezes os *Tablets*. Tais dados indicam que o acesso aos jogos mais utilizados está diretamente associado ao uso da internet. Já os consoles ficam no final da lista sendo (n=76; 7%) vezes citados os Playstations; (n=59; 6%) vezes o Xbox; (n=37; 4%) vezes os Videogames portáteis (DS/DSI/PSP); e (n=32; 3%) vezes Nintendo Wii.

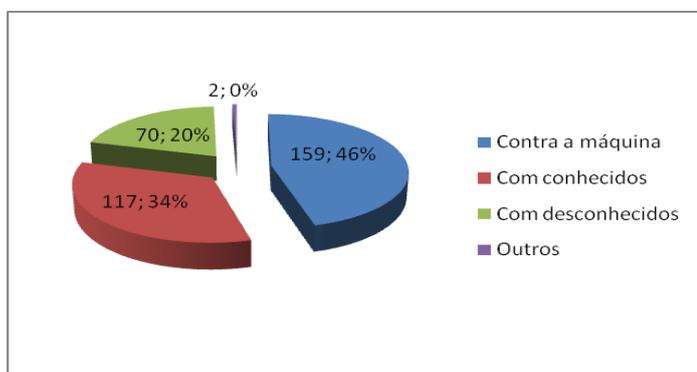
Complementando a informação sobre as plataformas de jogos mais utilizadas, (n=205; 60%) das respostas indicam que as crianças jogam mais de forma *online*; (n=120; 35%) indicam *off-line* e (n=15; 5%) não sabem. Tal fato demonstra que as crianças transitam entre jogos *online* e *off-line*, mas os jogos *online* são realmente os preferidos.

Gráfico 27. Jogos online ou off-line



Das respostas sobre o fato de jogar *Online* (n=159; 46%) indicam jogar contra a máquina; (n=117; 34%) com conhecidos; (n=70; 20%) com desconhecidos e (n=2) respostas outras.

Gráfico 28. Contra quem as crianças jogam online



A fim de descobrirmos quais jogos seriam os mais citados pelas crianças, organizamo-los em categorias que pudessem ajudar os alunos a lembrarem dos jogos mais vivenciados no seu dia a dia. Os mesmos foram assim divididos:

Ação (ex: Call of Duty, Medal of Honor);

Aventura (ex: Assassin's Creed, Mario);

Esportes (ex: FIFA, UFC, corrida);

Estratégia (ex: Age of Empire, Warcraft);

Luta (ex: Tekken, King of fighters, GTA);

RPG (ex: Final Fantasy, Pokemon);

Simulação (ex: The Sims, Sim City, Minecraft, LEGO);

Jogos de celular (ex: Snake, Tetris, Angry Birds);

Quebra-cabeça (ex: Campo Minado);

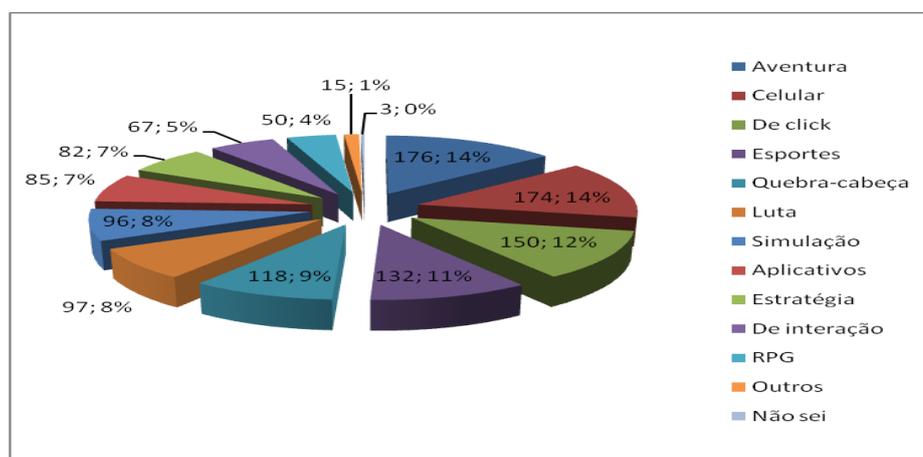
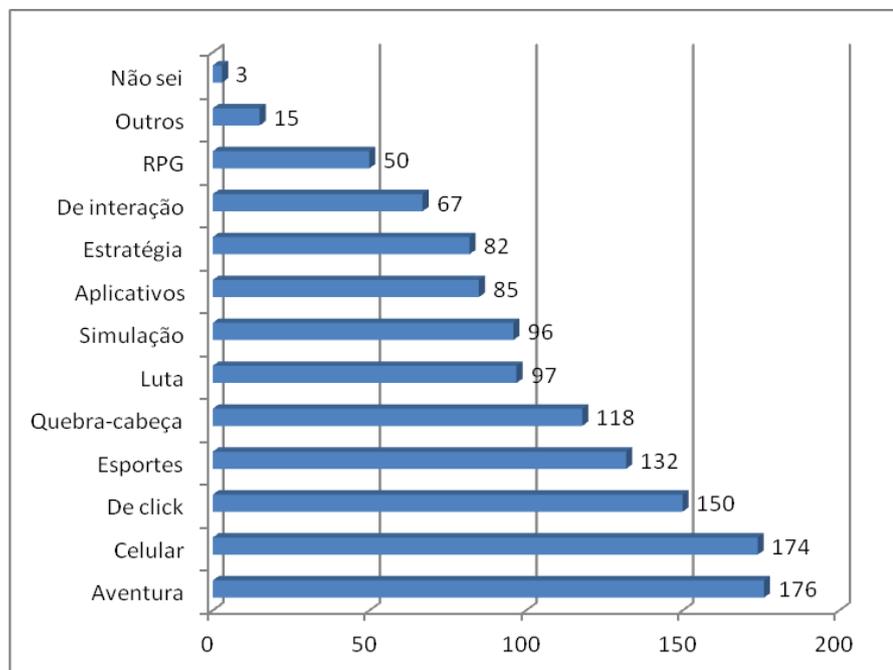
Aplicativos (Farm Ville, Magic Land);

Jogos de Interação (Kinect Sports, Dance Central);

Jogos de Click.

No ranking de jogos mais populares temos como vencedor os jogos de Aventura (n=176; 13%) das respostas. Eles são os que têm um contexto de busca de um objetivo em diferentes níveis de dificuldades. Seguido por (n=174; 13%) das respostas de jogos de celular, que se tornaram muito comuns com o lançamento constante de novos aplicativos. Logo depois, vem os jogos de Click (n=150; 11%), são os jogos *online* mais simples e não requerem muita habilidade.

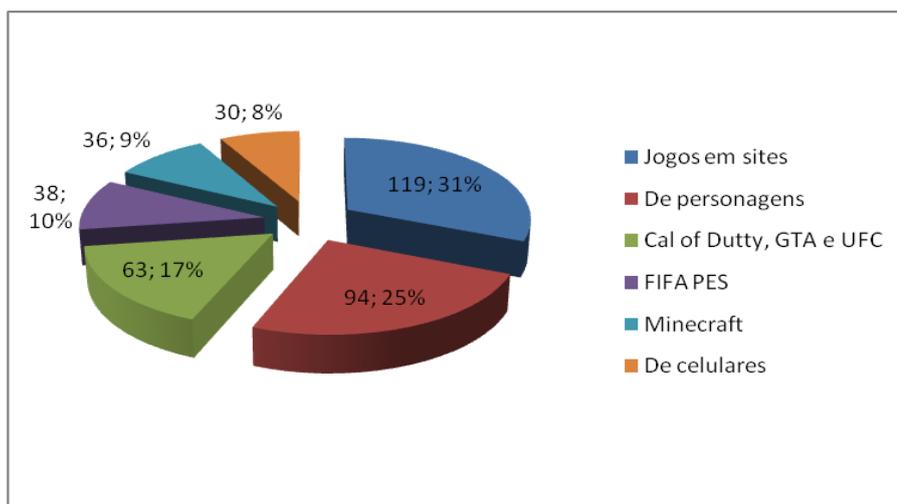
Gráfico 29. Jogos mais citados



Podemos observar ainda que os jogos menos jogados são os de RPG (n=50; 4%) das

respostas. Isso pode estar associado à faixa etária dos jogadores entrevistados, pois esse tipo de jogo tem um ritmo mais lento, requer mais concentração e envolvimento estratégico, características não muito comuns em crianças nessa idade. Os jogos de interação e de atividades físicas como o Wii também são os menos citados, talvez por apresentarem um custo maior.

Gráfico 30. Jogos preferidos das crianças



Na categoria dos jogos preferidos, classificamos os 13 primeiros jogos mais citados pelos alunos do CA por aproximações de tipos:

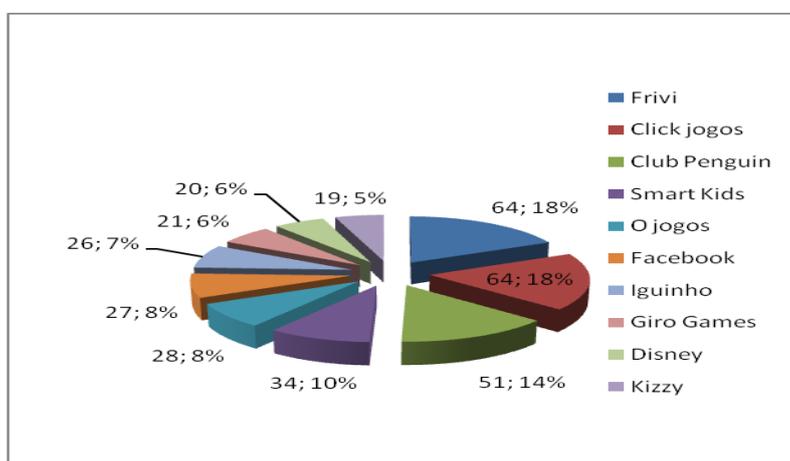
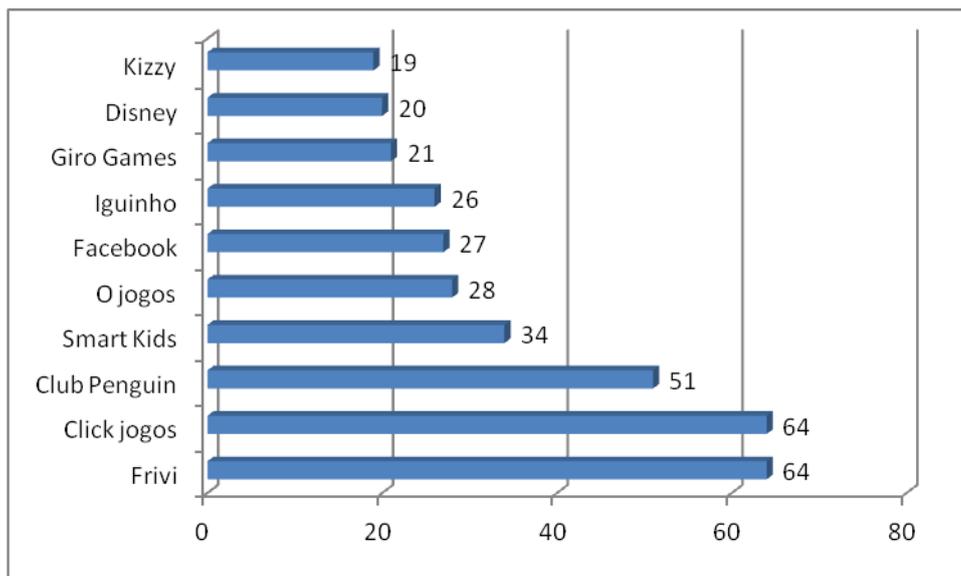
1. Sites fornecedores de jogos da internet (Click Jogos (n=46), Club Penguin (n=42) e Frivi (n=31) citados 119 vezes (31%);
2. Jogos relacionados a personagens de desenhos animados e de brinquedos Disney (n=27), Barbie (n=24), *Hothweels* (n=23), Batman (n=20) citados 94 vezes (25%);
3. Call of Duty (n=24) (jogo de computador sobre guerras), GTAs (n=23) e UFC (n=16) (jogos de lutas e de tiros no computador) citados 63 vezes (17%);
4. FIFA/PES (jogo de videogame sobre futebol) citados 38 vezes (10%);
5. Minecraft (n=36) (jogo de computador sobre construção) citado 36 vezes (9%);
6. Jogos de celulares (Angry Bird) citado 30 vezes (8%).

Além desses, também foram citados: Mário (n=18; 3%); Dragon City, Polly e Homem Aranha (n=17; 3% cada um); Cartoon Network (n=15; 2%); Assassins Creed (n=14; 2%); Mortal Combat, The Sims e Dança (n=12; 2% cada um); Pokemon (n=11; 2%); Frizle Fraz, Monster High, Medal of Honor (n=10; 2% cada um); League of Legeands (n=9; 1%);

Tom Rider (n=8; 1%); e Criminal Case (n=6; 1%).

Finalmente, em relação aos sites mais consultados para os jogos, novamente os mais citados foram (n=64; 18%) Frivi e Click Jogos, Club Penguin (n=51; 14%). Além de outros, tais como Smart Kids (n=34; 10%), “O jogos”; (n=28; 8%), Iguinho (n=26; 7%), Giro Games (n=21; 6%), Kizzi (n=19; 5%); seguidos de Facebook (n=27; 8%) e de sites de personagens conhecidos como Disney (n=20; 6%).

Gráfico 31. Sites preferidos das crianças

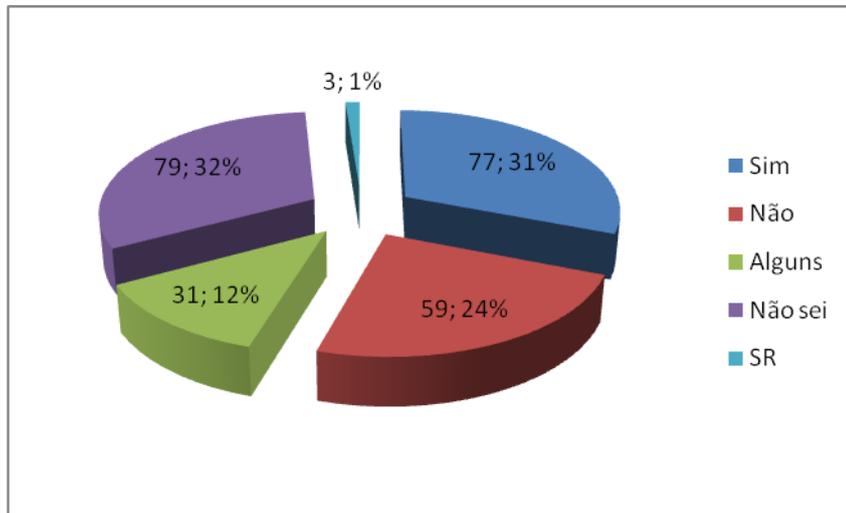


Além desses, outros foram citados: Papa Jogos (n=18; 4%); Barbie (n=15; 3%); Polly (n=13; 3%); Star Doll (n=12; 3%); Mini Mundos (n=10; 2%); Uol (n=9; 2%); Jogos Femininos (n=6; 1%); Transforstar (n=6; 1%); Transformice (n=5; 1%); Monster High (n=5; 3%).

Ao questionarmos se as meninas e os meninos jogam os mesmos jogos, (n=77; 31%) das crianças responderam que sim e (n=59; 24%) responderam que não. (n=31; 13%)

afirmaram que somente alguns jogos e (n=79; 32%) não souberam responder.

Gráfico 32. Jogos eletrônicos e gênero

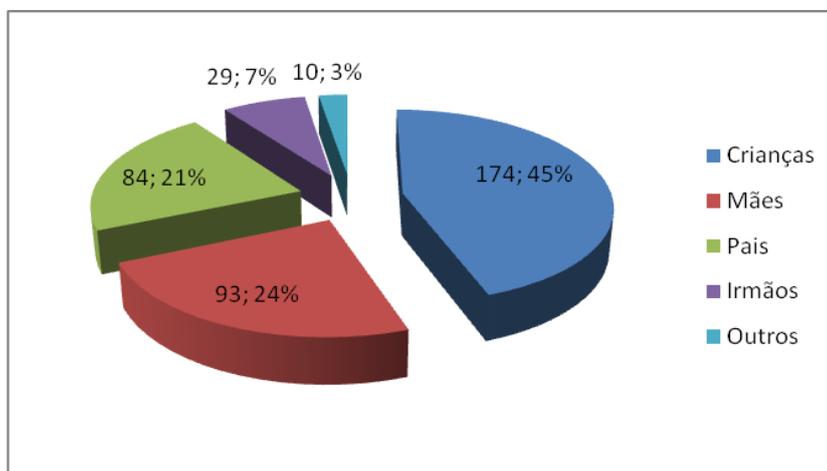


Das crianças que acham que meninos e meninas jogam os mesmos jogos 35 explicam dizendo ter amigos que jogam; 26 afirmam ter jogos “unissex”; 25 admitem jogar; 17 pensam não haver diferenças; e 7 pensam que todos podem ser divertir.

Das crianças que pensam ao contrário, 21 afirmam que meninos e meninas não jogam os mesmos jogos porque são diferentes; porque meninos gostam e violência (n=12) e as meninas de bonecas (n=4).

Quando os pais foram questionados sobre quem escolhe os jogos dos filhos, (n=174; 44%) das respostas indicam que as crianças são as principais protagonistas na escolha dos seus jogos; seguidas pelas (n=93; 24%) respostas afirmando serem as mães, (n=84; 22%) os pais, (n=29; 7%) os irmãos, e (n=10; 3%) outros.

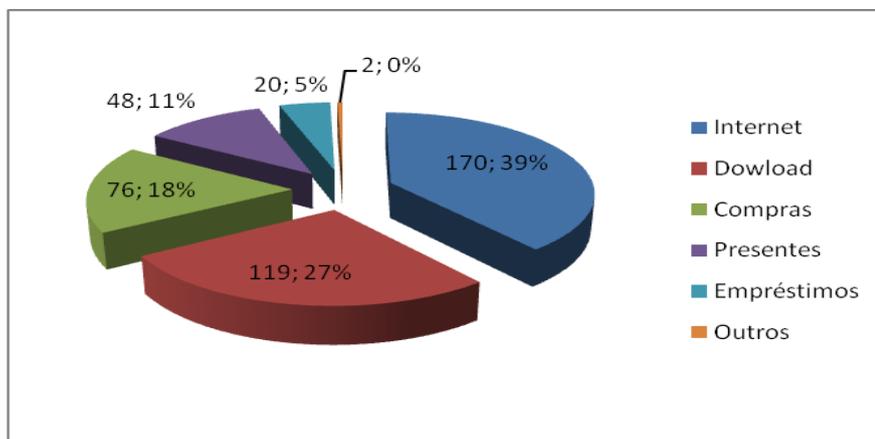
Gráfico 33. Quem escolhe os jogos das crianças



Segundo os pais tais jogos são adquiridos primeiramente através da Internet (n=170;

39%) e ao fazer *download* (n=119; 27%). Através de compras, (n=76; 18%); advindos de presentes (n=48; 11%), empréstimos (n=20; 5%) e outros (n=2; 0%).

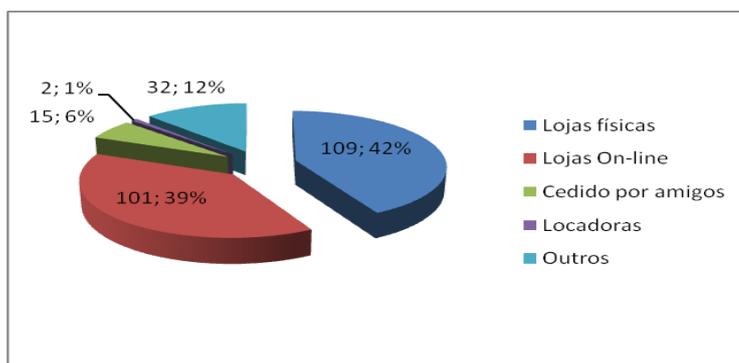
Gráfico 34. Como são adquiridos os jogos das crianças



Observamos que a grande maioria dos jogos são adquiridos pela Internet (n=170; 39%) e através de downloads de jogos (n= 119; 27%) equivalendo a 66% das respostas. As compras ficam em terceiro lugar (n=76; 18%) e os presentes em quarto (n=48;11%).

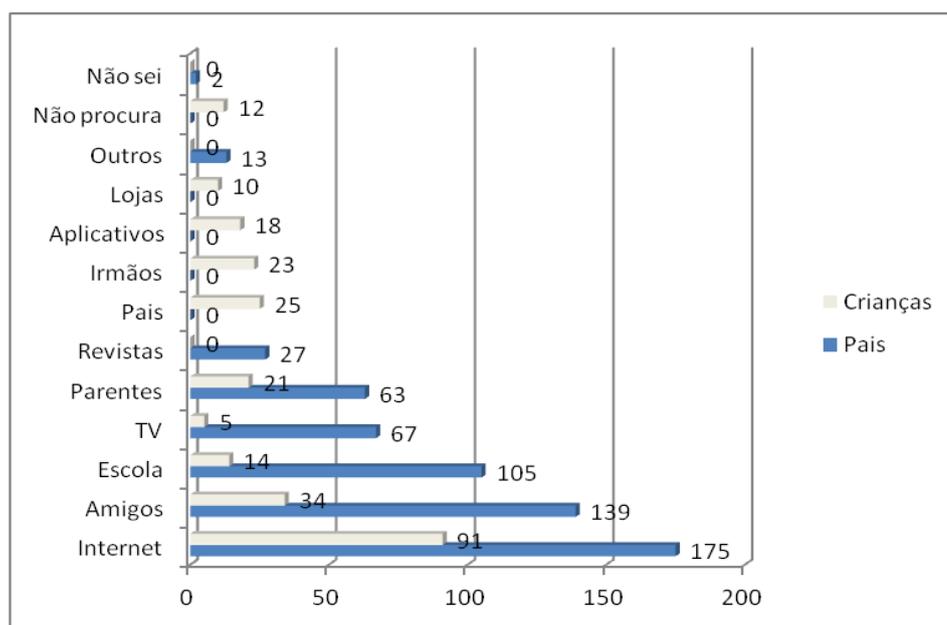
Já em relação a ao lugar onde os jogos são adquiridos, as lojas físicas foram as mais citadas (n=109; 42%); seguidas pelas lojas online (n=101; 35%); cedidos por amigos (n=15; 6%); locadoras (n=2; 1%) e (n=32; 12%) outros.

Gráfico 35. Onde são adquiridos os jogos das crianças



Ao serem questionados onde seus filhos descobrem jogos novos, novamente a Internet aparece em primeiro lugar (n=175 respostas; 30%), amigos (n=139; 24%), escola (n=105; 18%), pela TV (n=67; 11%), através de parentes (n=63; 11%), revistas (n=27; 5%), outros (n=13, 2%) e não sei (n=2; 0%).

Gráfico 36. Onde crianças descobrem jogos novos

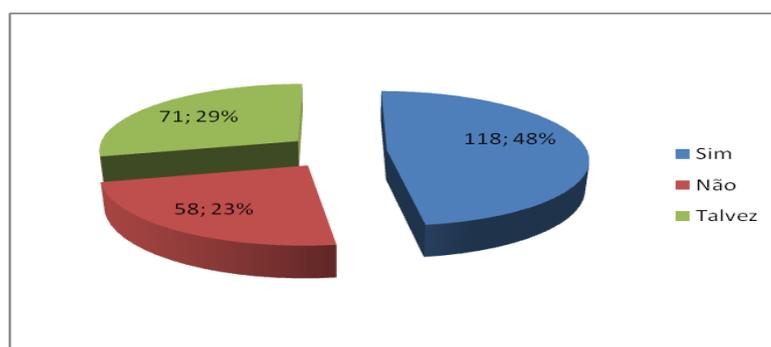


Já as crianças citam igualmente a Internet (n=50), os anúncios em sites (n=41) e os aplicativos (n=18) como as principais fontes de descobertas de jogos, totalizando 43% das respostas; seguidos por familiares através dos pais (n=25); irmãos (n=23), parentes (n=21) totalizando 27%; dos amigos (n=34; 13%); através de professores (n=14; 6%), de lojas (n=10; 4%); através da TV (n=5; 2%) e crianças que não procuram (n=12; 5%).

4.6. Jogo e educação

Apesar de não haver nenhuma resposta que contemple o assunto, perguntamos às crianças se elas gostariam de jogar com as professoras. Elas pareciam surpresas com a pergunta, talvez por parecer um assunto um pouco distante de sua realidade. Porém, passado o susto, (n=118; 48%) crianças responderam positivamente à questão; (n=58; 23%) afirmaram que não gostariam e (n=71; 29%) disseram que talvez gostariam.

Gráfico 37. Interesse manifestado em jogar com a professora



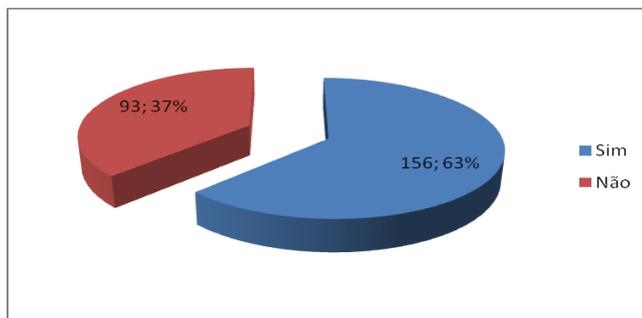
O que mais pareceu motivar-lhes a jogar com sua professora foram os aspectos afetivos: por que ela é legal (n=27); por gostar dela (n=22) e por confiar que ela poderia lhes ajudar (n=12).

A negação da professora como uma potencial companheira de jogo atrela-se ao fato de crianças não acreditarem que ela saiba jogar (n=13); e porque ela é muito ocupada (n=9).

Já quem estava em dúvidas, acredita que ela poderia quem sabe lhes ajudar (n=31), mas também não gostariam que ela conhecesse seus jogos (n=22).

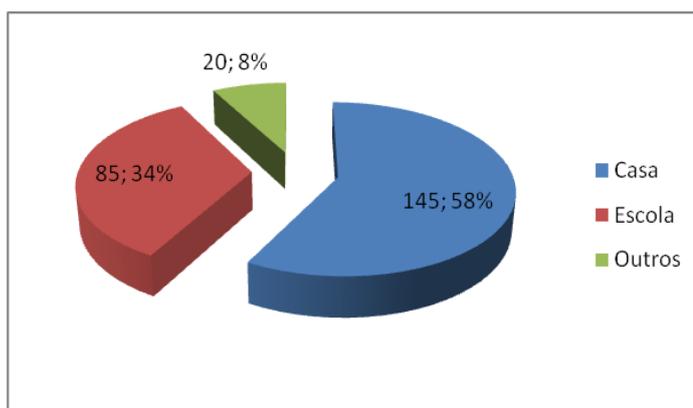
No entanto, a professora é responsável pela quarta plataforma de jogo mais citada pelas crianças: O UCA (n=156; 63%) das crianças respondem utilizá-lo para jogar e (n=93; 37%) crianças responderam que não.

Gráfico 38. O UCA como plataforma de jogo



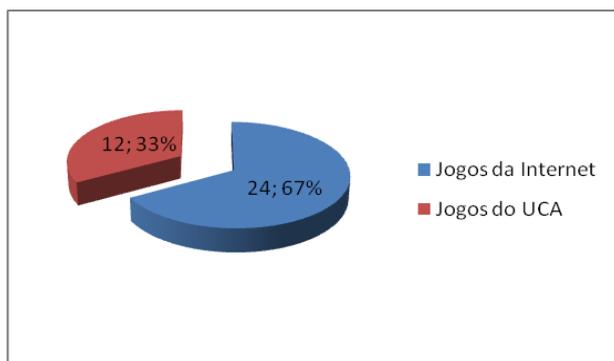
Das crianças que jogam com o UCA (n=145; 58%) jogam em casa; (n=85; 34%) jogam na escola e (n=20; 8%) em outros locais.

Gráfico 39. Local de jogo com o UCA



Os jogos da Internet (n=24; 67%) e os jogos contidos no sistema UCA são os mais citados (matemática, Club Penguin e memória), (n=12; 33%). Vemos, neste caso, sendo citados jogos “educativos”, mas numa escala bastante baixa em termos numéricos gerais.

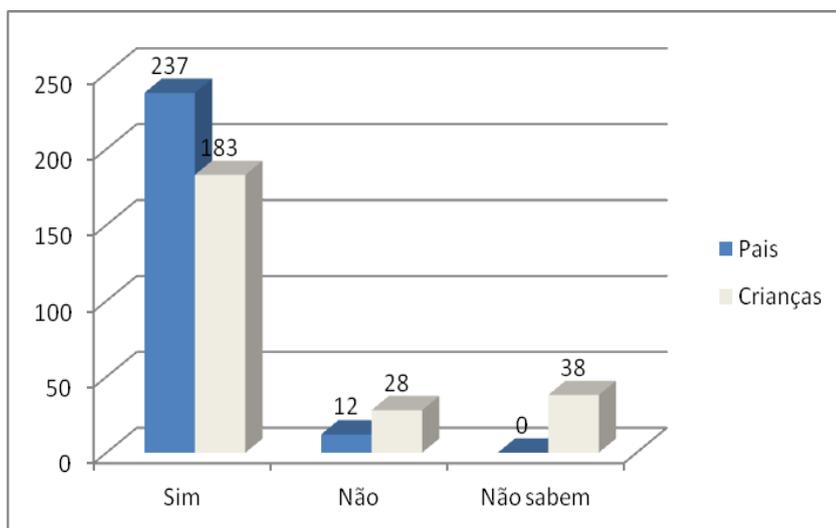
Gráfico 40. Jogos através do UCA



Para as crianças não usuárias do UCA para jogar, os motivos principais relacionam-se às questões operacionais por ser muito lento e por não funcionar direito (n=48); relativas às questões de ergonomia do aparelho, por ser considerado muito pequeno (n=18); por ter um aparelho melhor (n=16), por não gostar dos jogos (n=9), e por não possuir o UCA ou Internet em casa (n=7).

Ao serem questionados se é possível aprender através dos jogos eletrônicos, a resposta positiva foi quase unânime entre os pais (n=237; 98%) e apenas (n=6; 2%) das respostas negativas.

Gráfico 41. Jogos eletrônicos e aprendizagem



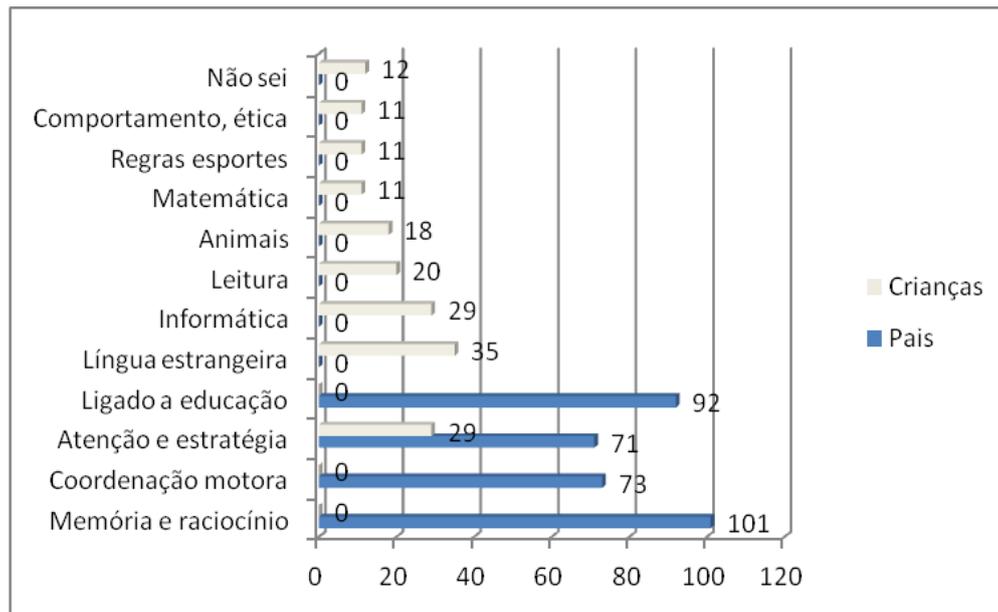
As crianças já não estão tão seguras sobre as possibilidades de aprender através dos jogos, (n=183; 74%) afirmam que sim; (n=28; 11%) afirmam que não e (n=38; 15%) não sabem.

As respostas dos pais quanto às aprendizagens através de jogos eletrônicos voltam-se para aspectos ligados ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, tais como a memória e o raciocínio (n=101); da percepção, observação e pensamento estratégico (n=71); ao desenvolvimento da coordenação motora (n=71). Mas quando associados à educação e ao

lúdico, devem acontecer sob a supervisão da professora (n=92).

As crianças destacam como exemplos aspectos de aprendizagens mais práticas, a partir do que elas vivenciam. Em termos de aprendizagem, destacam a língua estrangeira (n=35); a informática (n=29); a atenção e estratégia (n=29); a aprendizagem da leitura de letras e palavras novas (n=20); sobre animais (n=18); sobre operações (n=11); sobre regras dos esportes (n=11); sobre comportamentos e ética (n=11); e não sabem (n=12).

Gráfico 42. Possíveis aprendizagens através dos jogos eletrônicos

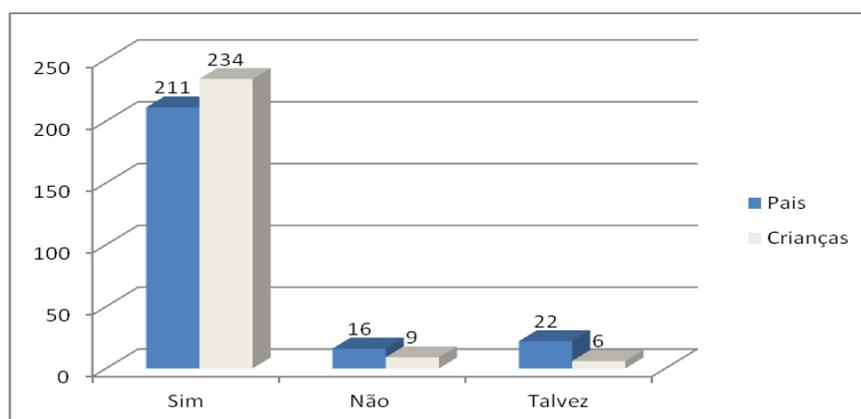


As que consideram não aprender através dos jogos, o maior destaque é de não saber o que podem aprender (n=18); porque jogos são violentos (n=18); pensam que não aprendem nada (n=14); apenas se forem educativos, eles são para se divertir e não para aprender (n=12); ou porque nem sempre conseguem aprender (n=9).

Apesar das crianças citarem uma maior variedade de aprendizagens, destacando o uso de ferramentas da informática, tendem a colocar que os jogos são feitos para se divertir. Já os pais destacam haver aprendizagem de algo que deve estar relacionado à educação.

Finalmente, ao serem questionados sobre a possibilidade de haver jogos eletrônicos no LABRINCA, apesar de (n=211; 81%) dos pais serem favoráveis, eles parecem mais reticentes em relação ao quadro de (n=234; 94%) das crianças; (n=16; 5%) dos pais não são favoráveis contra apenas (n=9; 4%) das crianças; (n=22; 14%) dos pais têm dúvidas e dizem talvez serem favoráveis e apenas (n=5; 2%) das crianças estão de acordo.

Gráfico 43. Jogos eletrônicos em brinquedotecas escolares

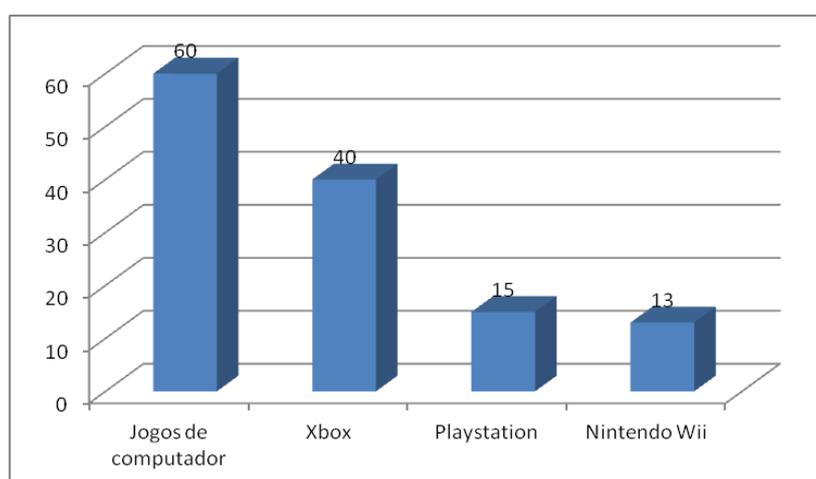


Grande parte dos pais acha ser uma boa iniciativa unir o brincar com o aprender (n=158; 51%), se for feito sob supervisão (n=79; 31%), e se for apenas na brinquedoteca (n=59; 19%). E apenas (n=13; 4%) dos pais afirmam terem dúvidas quanto ao seu funcionamento.

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, já jogam em casa e preferem os brinquedos do LABRINCA.

Os jogos sugeridos para serem vivenciados no LABRINCA são os de computador com Internet (n=60; 47%); Xbox (n=40; 31%); Playstation (n=15; 12%) e Wii (n=13; 10%).

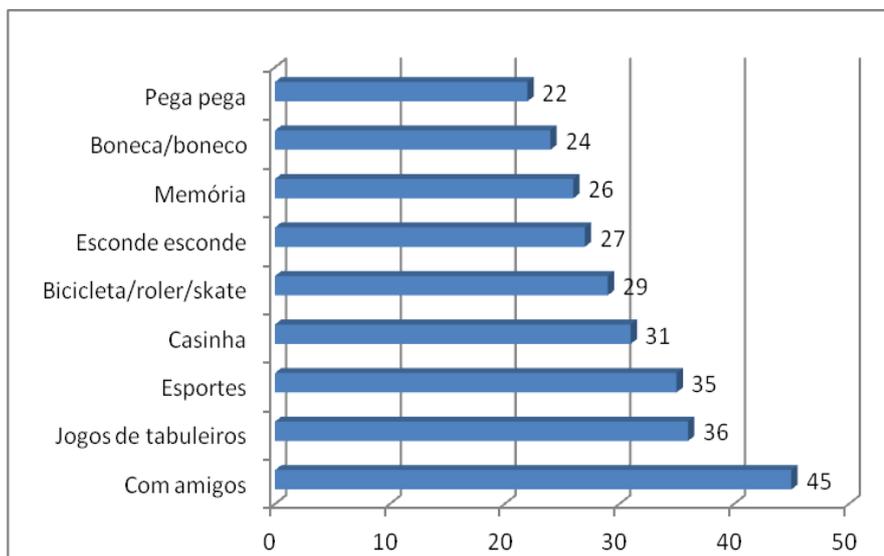
Gráfico 44. Sugestão de jogos no LABRINCA



E, finalmente, as brincadeiras ou brinquedos que as crianças preferem são (n=45) brincar com amigos; (n=36) jogos de tabuleiro; (n= 35) esportes; (n=31) casinha; (n=29) bicicleta/roler, skate; (n=27) esconde-esconde; (n=26 memória); (n=24) boneca/boneco e pega-pega; (n=22) blocos de montar; (n=21) com os próprios brinquedos; (n=19) quebra cabeça; (n=18) pular corda; (n=18) com os pais; (n=13) de pinturas; e (n=5) de pipas. Ou

seja, as brincadeiras e os brinquedos tradicionais ainda são vivenciados pelas crianças de forma significativa. E, sobretudo, a brincadeira com os amigos...

Gráfico 45. Brinquedos e brincadeiras preferidos



7. Análise preliminar

Para elucidar e compreender os dados pesquisados, na medida em que acharmos pertinente, fomos estabelecendo um diálogo com os indicativos resultantes do relatório da pesquisa TIC KIDS ONLINE BRASIL 2012 (CGI.br, 2013)¹⁴ 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, 2010)¹⁵ que mapeou os impactos sociais das TICs e da 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.

7.1. Perfil socioeconômico e recursos tecnológicos disponíveis nas famílias

Em relação ao perfil socioeconômico, os dados destacam as desigualdades sociais nas quais vivem as crianças do CA, uma vez que evidencia as diferenças em termos salariais da população que recebe de 1 a 11 salários mínimos. Apesar de 47% da população pesquisada estar na faixa entre 1 a 4 salários mínimos, os dados destacam, sobretudo, a pirâmide social brasileira, pois evidenciam como o número de famílias vai diminuindo consideravelmente em decorrência do seu aporte salarial.

Além disso, consideramos que as diferenças referentes aos locais de habitação e ao contexto social de onde advêm os alunos podem incidir sobre as condições de acesso, à quantidade e a qualidade do tempo de uso, assim como, aos tipos dos jogos eletrônicos aos 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.

Nesse sentido, praticamente todas as famílias oferecem algum tipo de equipamento eletrônico que possibilita às crianças jogar, o celular é um exemplo. Porém, o que se evidencia, num primeiro olhar, é uma heterogeneidade de oportunidades de acesso aos jogos que ocorrem através de diferentes tipos de plataformas de jogo: em forma de computadores,

¹⁴. Ver: <http://cetic.br/usuarios/kidsonline/>

¹⁵. Ver: <http://www.cetic.br/usuarios/criancas/2010/apresentacao-tic-criancas-2010.pdf>

com ou sem internet (notebooks, Tablets) e de consoles como os Playstations, Videogames portáteis, Xboxs, Kinects, Wii, entre outros.

Para se ter uma ideia, 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 de jogo utilizada por 44% dos pais para jogar com seus filhos. E, igualmente, o computador com Internet é a plataforma de jogo mais citada por 75% das crianças.

O celular não é citado como uma plataforma de jogo presente nas famílias, mas em 23% delas é visto como a plataforma de jogos utilizada entre pais e filhos para jogarem juntos. Ele é citado como a segunda plataforma de jogos mais utilizada por 71% das crianças.

Já o Playstation é o segundo console mais presente, porém em apenas 40% das famílias; já todos os videogames juntos correspondem a 17% das plataformas mais utilizadas para jogar entre pais e filhos; e apenas 30% das crianças afirmam utilizarem-no como sua plataforma de jogo.

Se considerarmos as repostas citadas somente na questão sobre a plataforma de jogo mais utilizada pelas crianças, podemos observar, igualmente, que grande parte delas consideram o PC, Notebook, Tablet e UCA, com acesso à Internet, como sua plataforma de jogos mais utilizada, com 56% de citações. O celular é segunda plataforma de jogos mais utilizada pelas crianças, com 17%. As plataformas de jogos 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 aconteça em decorrência dos aspectos ligados ao alto custo dos consoles e dos seus jogos que, muitas vezes, logo ficam obsoletos.

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.

Segundo dados da CGI.br (2013) as crianças do CA acompanham a “tendência” nacional que indica o celular é o segundo meio de comunicação mais utilizado pelas crianças e adolescentes para acessar a Internet e, neste caso, também para se comunicar e

jogar. Além disso, os dados da pesquisa nacional também indicam que as atividades mais citadas na Internet foram a realização de trabalhos escolares (82%), visita a um perfil ou página de rede social (68%), assistir vídeos (66%), jogar *games* com outras pessoas na Internet e usar mensagens instantâneas (54%). Já na pesquisa CGI.br (2010), as crianças entre 5 e 9 anos afirmam acessar a Internet para jogar (90%); para os trabalhos escolares (45%) e para acessar uma rede social (29%).

Nesse sentido, é notável a crescente entrada das crianças brasileiras nas redes sociais, uma vez que segundo o CGI.br (2013), aos 9-10 anos, quase metade dos participantes já possuíam o seu perfil no Facebook, assim como as 48% das crianças do CA.

Tais informações nos fazem pensar que as crianças e adolescentes usufruem dos benefícios resultantes das inovações tecnológicas, tais como: [...] socializar-se, conversar com pessoas de origens diferentes, e isso é fundamental para o processo de desenvolvimento de sua subjetividade, da consciência de si, da descoberta de seus interesses e vocações. Para isto, tem que testar, posicionar-se, ter feedbacks principalmente com seus pares (GUZZI, 2012, 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 e como podem ser realizadas com segurança. (PONTE E SIMÕES, 2013, p. 34)

7.2. Indicativos dos parceiros de jogos, onde jogam e os jogos preferidos

Em relação à prática dos jogos eletrônicos das crianças entrevistadas, 97% delas afirmam jogar. Tais crianças, em sua maioria, 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 (primos, tios, avós 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 também na casa deles: primeiramente citando jogar 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.

Se somarmos os dados relativos aos principais companheiros de jogos citados pelas crianças, tais como amigos, parentes e irmãos, temos aproximadamente 40% das respostas. Isso quer dizer, a grosso modo, que as crianças jogam comumente sozinhas ou em companhia de outras crianças/adolescentes que se constituem, nesse caso, como seus principais companheiros de jogos. Já os pais e mães juntos correspondem a apenas 20% das respostas.

Sendo dados do (CGI.br, 2013) quanto maior a renda familiar, maior é a frequência do uso. Neste caso, a residência configura-se como o local principal de acesso à Internet. Quanto menor a renda familiar, menor é a frequência de uso e maior é a busca de ambientes de acesso fora do lar. Das crianças e adolescentes brasileiras pesquisadas, 43% têm acesso à Internet através das escolas e *Lan Houses*; e 34% na casa de amigos¹⁶.

Além de jogarem normalmente sozinhas ou na casa de parentes e amigos, também são por eles ajudadas no uso da Internet para acessar os jogos. E como constatamos, a Internet foi considerada como 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 por ambos, pelos pais (23%) e pelas próprias crianças (13%).

Vemos, dessa forma, que seus principais mediadores do mundo dos jogos online, inserido no universo da Internet, são seus próprios pares e os sites de jogos.

Parece, no entanto, que essas informações não são ao acaso, dados da CGI.br (2013) informam que é grande a proporção de crianças e de adolescentes cujo amigo deu alguma orientação sobre uso da Internet, sugeriu formas de usá-la que ele(a) não havia entendido (61%); sugeriu formas de uso com segurança (41%); soube explicar porque alguns sites são bons e outros ruins (40%); sugeriu como se comportar com outras pessoas na Internet (31%); ajudou quando alguma coisa estava chateando ou incomodando a criança (19%).

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, 2012, p. 42). Porém,

[...] Hipoteticamente, essas crianças e esses jovens dispõem de pouco

¹⁶. 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. Nesse caso, 85% mantém acesso com alguma regularidade. (CGI.br, 2013)

conhecimento técnico para defender-se do que não seja adequado para sua formação. Para tanto, certa maturidade psicológica e um mínimo de determinação de vontade são requeridos. (SOARES E VIANA, 2012, p. 48)

Isso tudo, parece passar um pouco despercebido por um número considerável de pais, já que apenas 55% das crianças parecem ter a possibilidade de jogar com os mesmos, como discutiremos adiante.

Além disso, grande parte das crianças praticam jogos online (60%), e normalmente mais contra a máquina (46%) do que em contato com alguma pessoa real. E quando é com uma pessoa, ainda assim preferem jogar com alguém conhecido (34%). Lembramos que as crianças citaram os amigos, irmãos e parentes como os principais companheiros de jogos. Porém, 70 crianças afirmam jogar com desconhecidos (20%), o que equivale a quase um terço da população pesquisada. Fato esse que merece ser observado com atenção e maiores considerações em outro momento.

A maioria dos jogos citados como os preferidos das crianças advém praticamente dos mesmos sites, são jogados através de um computador e online. Em primeiro lugar citaram o site Click Jogos (n=47; 7%) como o jogo preferido; em segundo lugar Club Penguin (n=42; 7%); em terceiro lugar FIFA PES (n=38; 6%); em quarto Minecraft (n=36; 6%), e em quinto lugar o site Friv (n=31; 5%). O interessante é que a grande maioria decorre do circuito comercial e são jogados através da plataforma do computador. Além disso, os demais jogos citados relacionam-se, sobretudo, a personagens de desenhos animados e de seus brinquedos (Disney, Barbie, etc). Uma análise mais profunda sobre os mesmos também merece ser feita, mas não nesse momento.

Porém, algumas considerações podem ser tecidas, pois o grande destaque dos dados foi de como a mídia eletrônica está presente e tem uma influência importante nas escolhas das crianças, isso através dos sites de onde advém a maioria dos jogos eletrônicos citados. Em relação a eles, os mesmos oferecem uma gama bastante diversificada às crianças. Nesse sentido, parece que os sites fornecedores de jogos constituem-se como elementos centrais na cultura lúdica das crianças na atualidade. Porém, eles parecem e podem ter influência sobre a escolha dos jogos das crianças, uma vez que ao serem questionados sobre quem escolhe os jogos, 39% das respostas indicam que são as próprias crianças.

O acesso ilimitado à Internet pelo seu caráter gratuito e fornecedor de jogos, através de sites especializados, parece não trazer muitos questionamentos aos pais, uma vez que as

crianças, aos seus olhos, parecem estar conectadas ao mundo contemporâneo quanto à sua forma de se relacionar, de se comunicar e de se divertir. Mas, qual é o preço disso?

Se olharmos rapidamente no site Click Jogos da UOL¹⁷, é evidente o incentivo ao consumo de produtos infantis relacionados aos jogos e até mesmo como uma vitrine de produtos, nem sempre infantis. Sendo esse site o mais citado pelas crianças como o preferido e até mesmo como o jogo preferido, encontramos ao lado da lista de jogos oferecidos uma propaganda enorme da marca de carros da Chevrolet. Quando selecionamos jogos de carros, ela permaneceu, mas o pano de fundo mudou com a imagem de carros da marca *Hotwheels*, acompanhada da imagem do Nescau (como fonte de energia...!). Isso tudo somente em uma página, fora os 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 ou aos seus pais?

Na verdade, ela faz parte de uma forma de marketing bem conhecida no mercado infantil chamada de “transmidiática”. Nela, as empresas lançam um produto de base que pode ser uma história, um desenho infantil ou um brinquedo que gera uma gama de produtos derivados. No entanto, estudiosos do marketing infantil afirmam que a publicidade tradicional está em declínio, buscando então novas formas de chegar até as crianças, sem necessariamente passar pela intervenção dos adultos. E uma delas aqui evidenciada é a de integrar mensagens comerciais em jogos e em redes sociais. Mas, sobretudo, o desenvolvimento de uma série de valores e emoções ligados a uma marca ou ao fato de pertencer a um grupo virtual.

Mais do que um produto específico visam uma identificação e uma ligação afetiva com a marca desse objeto, ao fazer parte de uma “tribo”. Valorizam, dessa forma, muito mais o “boca a boca” online feita entre pares do que grandes campanhas televisivas. Isso quando não se utilizam de informações fornecidas pelas próprias crianças sobre suas famílias, quando se inscrevem nesses sites gratuitos, a fim de realizar o perfil de um mercado potencial e desenvolver alternativas e focos publicitários visando atingi-las (BUCKINGHAN, 2013).

As crianças têm acesso a uma gama enorme de jogos, dentre eles, muitos com conteúdos controversos e em situações questionáveis (violência e sensualidade). Isso induz à produção de sentidos à vida e às subjetividades das crianças. Uma vez que, além do apelo

¹⁷. <http://clickjogos.uol.com.br/Jogos-de-carros/> acesso em 16/10/2013.

comercial, evidencia-se o forte caráter estereotipado de gênero presente na configuração dos sites 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 é o mesmo recurso utilizado pelas propagandas infantis para a venda de brinquedos – visam atingir um público específico, mas acabam reforçando estereótipos para conquistar esse mesmo público.

Podemos ver o reflexo disto na questão relativa à possibilidade de meninos e de meninas jogarem os mesmos jogos, colocada às crianças. Apesar de 32% delas não saberem responder à questão, 31% delas acreditam que é possível e 24% não. Porém, das que acreditam ser possível, 26 delas afirmam ter jogos unissex, 17 pensam que não há diferenças, e apenas 25 crianças admitem jogar. Os argumentos de que meninos e meninas não gostam das mesmas coisas apareceu, sobretudo porque meninos gostam de jogos de violência e meninas gostam de bonecas.

Além disso, o interessante é que o grupo que respondeu que *alguns* jogos são possíveis (12%), novamente confirmaram estereótipos, uma vez que apenas 4 afirmam haver meninos que jogam os mesmos jogos que as meninas e 12 crianças afirmam que meninas jogam os mesmos jogos que os meninos. Vemos, dessa forma, que as crianças têm consciência dessas diferenças que lhes são, de certa forma, impostas. Algumas aceitam que existem diferenças, mas não são impeditivas, porém, não deixam de reforçar papéis, uma vez que é maior a aceitação na sociedade que meninas possam jogar jogos de meninos do que o contrário¹⁸.

Como observamos, os dados indicam que a Internet é a grande fonte de informações de jogos novos das crianças, no ponto de vista dos pais (30%), e das mesmas (36%). Seus amigos também são citados em segundo lugar pelos pais (23%) e pelas crianças (13%). O interessante de destacar é que os pais citam a escola em terceiro lugar como uma das principais fontes de novidades (18%), isso talvez por ocorrer através do contato com outras crianças. Poucas crianças citam conhecer novos jogos através de professores (6%). Os pais também citam a TV como uma das fontes (11%), o que é pouco citada pelas crianças (2%). Já as crianças citam os pais (10%), irmãos (9%) e aplicativos (7%), todos não

¹⁸. <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6574>

citados pelos pais. Porém, os dados destacam a importância da família para as crianças. Isso demonstra também a mudança de hábitos entre as gerações.

Poucas crianças citam as lojas físicas (4%) como um possível local de descoberta de jogos novos, apontando o pouco hábito de ir às compras de jogos, esse item nem apareceu nas respostas dos pais. Contrariamente às respostas de onde adquirem, quando os pais citam as lojas físicas em primeiro lugar (42%).

7.3. Relação com pais e formas de controle

E os pais, qual é o papel e a participação deles nesse processo?

Essa aparente pouca significação 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 apontando a oportunidade de passar momentos divertidos em sua companhia, assim como, jogarem juntos e ter o suporte deles na execução dos jogos. Tal fato pode ser explicado porque muitas das crianças ainda têm pouca idade. Porém, os aspectos relacionados ao afeto e a possibilidade de estar na companhia deles, compartilhando experiências juntos, parece prevalecer sobre os aspectos técnicos ligados às possibilidades de compreender melhor os jogos ou deles tirarem melhor proveito. 83% delas gostariam de jogar mais com os pais. Evidencia-se que mesmo aquelas crianças que efetivamente nunca jogaram, afirmam que gostariam de jogar mais com os mesmos. Já 36% das crianças afirmam que não gostam de jogar com os pais porque eles não sabem jogar e os atrapalham, ou porque nunca jogaram por falta de tempo dos pais e/ou porque eles não gostam de jogar.

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

Grande parte dos respondentes 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 os jogos online presentes nos sites fornecedores de jogos e colocados como os mais praticados e entre os seus preferidos, como esse controle é realizado uma vez que os mesmos não possuem classificação etária? Isso possivelmente é feito nos jogos de consoles, pouco citados pelas crianças e presentes nas famílias numa escala bem menor. Então, como esse controle é aplicado? A segunda forma de controle mais citada é testando os jogos com as crianças. Os jogos testados, no caso, também são os jogos que advêm de consoles? Perguntamo-nos então, 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 partilhados entre as 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 36% em ambos e até 1 ou 2 vezes por semana 13% e 19%, 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 aos 11% das crianças.

Em relação ao tempo diário, também estão próximos quando 27% das crianças afirmam jogar em torno de 1 hora e 35% dos pais. Já os 35% dos pais acreditam que elas jogam de 1 a 3 horas em comparação aos 19% das crianças. Mas a grande diferença de percepção acontece quando 3% dos pais acreditam que as crianças jogam mais de 3 horas, e 17% das crianças afirmam jogar esse tempo.

Observamos que a percepção dos pais é a de que seus filhos normalmente jogam menos vezes por semana e com um tempo menor do que as crianças afirmam jogar. No geral, na ordem de prioridade, os pais controlam o tempo para garantir que as crianças façam suas tarefas 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 viciante, priorizando atividades físicas.

Evidenciamos que efetivamente 69% das crianças gostariam de jogar mais tempo. Tais jogos parecem ser uma atividade que as envolvem na busca de superar desafios, descobrir novos jogos, aprender mais e conseguir “zerar” um jogo. Os fatores ligados ao prazer de jogar são os mais indicados, sendo expressos para além dos fatores impeditivos das restrições familiares.

A mesma diferença de percepção acontece em relação ao hábito das crianças de se alimentarem enquanto jogam. 69% dos pais acreditam que seus filhos não se alimentam enquanto jogam e apenas 27% das crianças afirmam não se alimentarem. 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.

Porém, é interessante destacar a diferença em valores numéricos que aparece em relação ao que elas consomem. Enquanto 54 pais afirmam que seus filhos consomem lanches (bolos, salgadinhos, refrigerantes), 255 crianças afirmam fazê-lo; 50 pais afirmam que seus filhos se alimentam de lanches saudáveis (sanduíches, sucos e frutas) enquanto 235 afirmam fazê-lo. O mais interessante é a diferença entre a percepção dos 7 pais quanto ao consumo de refeições (almoço, janta, sobremesa) durante os jogos em comparação às 137 respostas das crianças.

Porém, se observarmos em porcentagens, 54% dos pais e 36% das crianças tem a tendência a citar os lanches como os mais consumidos. Já 40% dos pais e 33% das crianças citam lanches mais saudáveis. Porém, apenas 6% dos pais acreditam que elas consomem refeições enquanto jogam, enquanto 22% das crianças afirmam almoçar, jantar ou comer sobremesas enquanto jogam.

No entanto, é interessante assinalar que 17% das crianças afirmam parar o jogo para se alimentar e 12% das crianças afirmam beber água enquanto jogam, fatos esses não relatados pelos pais. A proporção entre os que se alimentam de bolos, salgadinhos, refrigerantes é parecida ao número de crianças que se alimentam de sanduíches, sucos e frutas. Tais dados indicam certo discernimento das crianças quanto aos bons hábitos.

Assim, os pais parecem mais reafirmar suas convicções do que é “politicamente correto” nas suas respostas quanto aos hábitos e jogos de seus filhos do que o reconhecimento do que na realidade acontece na vida das crianças. Essa diferença pode ser o resultado de uma percepção diferente quanto ao que se espera, mas talvez não seja efetivamente relacionado ao que acontece.

Sobre o controle dos pais em relação ao tipo de jogo, ao tempo e o hábito das crianças de se alimentar enquanto jogam, os dados indicam que mesmo se grande parte deles afirmam haver um controle sobre seus hábitos, talvez o fato de muitos não terem o costume de jogar com os filhos ou não estarem por perto nesse momento, faz com que nem sempre

estejam cientes do que se passa com eles. Um exemplo são os jogos online que não têm fixado a faixa etária e a tendência de testar os jogos de consoles. Como as crianças afirmam jogar mais tempo em casa ou na casa de amigos, sozinhas ou na companhia de seus pares, parece que esse controle está longe de ser eficaz.

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 próprios.

Quanto aos pais da nossa pesquisa, não houve um destaque especial nem ao fato de que as crianças joguem sozinhas, em casa ou na companhia de amigos e parentes, de forma presente, e/ou com desconhecidos, de forma online, nem mesmo que esses jogos são produzidos para as crianças pela indústria midiática, influenciando seus gostos, sua sensibilidade e produzindo subjetividades. Perguntamos, qual é o conteúdo e a qualidade desses jogos para a formação das crianças? Assim como quais são as possibilidades e os riscos que o uso da Internet, como sua principal fornecedora de jogos, lhes propiciam? O fato de estarem conectadas nesse universo pode oferecer processos criativos e a apropriação de recursos interessantes para o desenvolvimento de habilidades e capacidades para elas?

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 mesmos, pautados em Livingstone e Helsper (2007), apontam 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 as 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 (IBIDEM, p. 28). Neste caso, não é somente o que se tem que se constitui como o mais importante, mas a qualidade do uso que se faz através de boas mediações com as crianças. Papel esse normalmente atribuído às famílias.

Conforme pistas lançadas por especialistas, (GUZZI, 2013) cabe aos pais: 1. conversar a respeito e ficar perto quando a Internet está sendo usada, inclusive durante 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 dos filhos 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)

Nesse sentido, evidencia-se a importância dos pais nesse universo da cultura lúdica online das crianças, pois elas precisam de orientação, num processo conjunto de descobertas. Dados da pesquisa CGI.br (2010) demonstram que quanto maior o poder aquisitivo das famílias, maior é o número de crianças que possuem pais como usuários da Internet. Esses, por sua vez, dominam o maior número de ferramentas de controle de uso por parte das crianças, tais como: bloquear sites da Internet, visitas de históricos dos conteúdos acessados, além de passarem mais tempo juntos. Já o controle do tempo de acesso e conversas sobre o assunto são estratégias utilizadas por todos os pais, numa proporção equilibrada. Nesse caso, salientamos a necessidade de, num primeiro momento, compartilharmos essa realidade aos pais e buscar investimentos em termos de conhecimento e de acesso aos recursos tecnológicos junto às famílias com menores recursos financeiros. Nesse caso, as crianças de famílias com menor renda podem ter as mesmas possibilidades de acesso e de mediações quanto ao uso da Internet e, em consequência, dos seus jogos eletrônicos.

Além disso, a escola pode ser um dos caminhos para o acesso a esse tipo de informação. Segundo CGI.br (2013), as fontes utilizadas para obtenção de informações sobre uso seguro da Internet pelos pais, advêm da televisão, jornais ou revistas (52%); de familiares e amigos (37%); da escola (28%); de provedores da Internet (9%); de sites (8%); do governo (7%); do filho (7%). O interessante é que 61% dos pais esperam que a escola seja uma das fontes de informações.

Na nossa pesquisa, nenhuma das crianças citou a escola como espaço de jogo e nenhum outro espaço público e gratuito onde poderia ter acesso. Assim, crianças de famílias com menor poder aquisitivo, parecem usar da casa de parentes e de amigos para jogar.

Pelo que parece, quem tem computadores e consoles em casa joga a maior parte do tempo sozinho e todas as crianças, independente do poder aquisitivo dos pais, 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, os

pais estão ficando à parte deste universo infantil. A pergunta que fica é, onde estão os adultos como mediadores nesse universo? Se grande parte das crianças diz possuir PCs com Internet para jogar, que controle existe, por exemplo, sobre o conteúdo desses jogos e com quem elas jogam? E a escola e os poderes públicos, onde estão? Como podem contribuir nesse processo?

7.4. Jogos eletrônicos e educação

Em nossa pesquisa, apenas 15 pais citaram os professores como fonte de informações na questão sobre o controle dos tipos de jogos. No entanto, quase metade deles citam a escola como um local importante na descoberta de novos jogos para os filhos, fato esse que não apareceu nas respostas das crianças. Já as professoras são citadas pelas crianças somente depois da Internet (36%); dos amigos (13%); dos irmãos (9%); familiares (10%); parentes (8%); e dos aplicativos (7%).

Locais públicos como a escola, bibliotecas, midiatecas, etc, não foram citados como possíveis espaços de jogo. A escola somente foi citada nas respostas referentes ao local de utilização do UCA para jogar. Os pouco jogos mais “educativos” citados pelas crianças são encontrados indiretamente através do site Club Penguin, acessíveis através do seu programa instalado no UCA, cedido aos alunos pela escola. 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 mesmas parecem utilizá-los somente por falta de escolha.

Apesar das professoras serem as principais mediadoras entre as crianças e o UCA - considerado como a quarta plataforma de jogos mais citada pelas crianças- as mesmas normalmente demonstravam surpresa ao serem questionadas sobre a possibilidade de jogar com suas professoras. Em comparação aos pais, as professoras têm uma aceitação menor como companheira de jogo pelas crianças. Apenas 8% das crianças afirmaram não querer jogar mais tempo com os pais e 23% delas não gostariam de jogar com a sua professora. 64% das crianças gostariam de jogar mais com os pais e apenas 48% delas com sua professora.

Porém, assim como observamos nas respostas quanto à possibilidade de jogar mais tempo com os pais, as crianças demonstram ter interesse em jogar com sua professora em

decorrência de relação afetiva que ocorreria através de sua companhia, mas não acreditam realmente em sua capacidade de lhes ajudar. Sobretudo, elas têm consciência de que ela poderia ter um outro olhar sobre os seus jogos.

Isso em decorrência de que algumas crianças demonstram uma atitude de desconfiança frente a um possível olhar de reprovação em relação aos seus jogos, afirmando que não gostariam que a professora tomasse conhecimento sobre os mesmos; olhar esse que talvez seus pais não tenham. As crianças têm consciência de que talvez o conteúdo e o tema dos jogos não sejam os mais adequados para a sua faixa etária? Tal preocupação não apareceu nas suas respostas frente a um mesmo olhar por parte dos pais.

Ao serem questionados se é possível aprender através dos jogos eletrônicos, a resposta positiva foi quase unânime entre 98% dos pais. Já as crianças não estão tão seguras sobre as possibilidades de aprenderem através dos jogos, 74% afirmaram que sim; 11% que não; e 15% não sabem.

Em relação às aprendizagens possíveis através dos jogos, as crianças citam principalmente as línguas estrangeiras, informática e diversos conteúdos ligados à leitura, escrita, matemática, animais, esportes, comportamentos e ética; além de desenvolver a atenção e o pensamento estratégico. Já as que consideram não aprender através dos jogos, o maior destaque é de não saberem o que podem aprender, afirmar que não aprendem nada ou nem sempre conseguem aprender; porque jogos são violentos; porque eles são para se divertir e não para aprender e apenas se forem educativos.

Já os pais citam igualmente o desenvolvimento de capacidades de percepção, pensamento estratégico e de habilidades motoras como as principais aprendizagens, seguido de comentários de que eles devem estar relacionados ao lúdico e à educação.

Os pais são mais reticentes sobre a possibilidade de haver jogos eletrônicos no LABRINCA. 81% deles são favoráveis, já 94% das crianças aprovam a ideia. 5% deles não são favoráveis em comparação a 4% das crianças; 14% dos pais têm dúvidas e dizem talvez serem favoráveis e apenas 2% das crianças expressam dúvidas quanto à sua inclusão.

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, porque já jogam em casa o suficiente e preferem os brinquedos do LABRINCA.

51% dos pais acham ser uma boa iniciativa unir o brincar com aprender, 26% se for feito sob supervisão e 19% se for apenas na brinquedoteca. Apenas 4% deles afirmaram ter

dúvidas quanto ao funcionamento.

É possível inferir através dessas respostas na crença de que seus filhos desenvolvam habilidades e capacidades físicas através dos jogos eletrônicos, mas na escola ou na brinquedoteca escolar devem acontecer quando ligados à educação e sob a supervisão de um professor.

As crianças citaram um maior número de aprendizagens práticas que acontecem através dos jogos. Mas nos dão pistas sobre a importância da mediação quando afirmam não aprender nada ou nem sempre conseguir aprender. Isso sem comentar aprendizagens outras, tais como, usar com discernimento, fazer boas escolhas de jogos, reconhecer jogos com conteúdos interessantes para a sua formação, enriquecer a qualidade do uso, prevenir situações de risco. Tais aprendizagens devem vir de quem e de onde?

Questionamos então: que expectativa é essa que recai sobre de educação?

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. Porém, é possível evidenciar uma contradição nesta expectativa quando os pais têm a consciência de que já existe essa cultura no universo escolar, uma vez que eles mesmos apontam a escola em terceiro lugar quando como local de descoberta de novos jogos aos seus filhos, mesmo que se isso aconteça somente 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? Assim, quem sabe, ele poderia ser finalmente controlado?

A partir desse contexto, perguntamo-nos qual seria o papel dos pais e da escola? E a brinquedoteca, como fica? Em termos de jogos eletrônicos, no que a escola poderia educar diferente das famílias? Não existe uma expectativa de transmissão de funções que recaem sobre a escola? E a brinquedoteca escolar, como conciliar o espaço de encontro e de trocas de repertório lúdico entre as crianças com o aspecto de atividade individual/individualista normalmente atribuída ao uso de jogos eletrônicos?

8. Alguns indicativos para a segunda etapa da pesquisa

Como observamos, as crianças da escola são usuárias assíduas da internet para jogar e em proporções significativas. Compreender os desafios gerados por essa realidade tornou-se uma realidade para as famílias e para as escolas. Os jogos online e as atividades decorrentes dos modos de uso da Internet podem oportunizar aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades e de capacidades, mas também situações de riscos e de experiências negativas em decorrência da falta de maturidade dos seus usuários infantis. É preciso termos claro que lidar com esse universo “virtual” amplo e complexo pode apresentar vários perigos e armadilhas “reais” para as crianças e suas famílias.

Ponte e Simões (2013) discorrem sobre uma escala de oportunidades advindas do uso da internet que começa de um ponto mais baixo até o nível superior:

O primeiro degrau – receber e procurar informação disponível – define um uso básico; o segundo adiciona jogos e correio eletrônico, num uso moderado; um uso alargado junta as mensagens instantâneas e a descarga de músicas; por fim, usos interativos, diversificados e criativos caracterizam os utilizadores plenos. (IBIDEM, p. 32)

Segundo os autores, uma minoria reduzida de crianças e adolescentes chega neste patamar, pois não recebem **mediações** qualificadas para explorar novas possibilidades.

Pelo que pudemos constatar na nossa revisão de literatura sobre o tema dos jogos eletrônicos e educação, podemos inferir que os jogos eletrônicos não precisam configurar-se necessariamente como um jogo educativo para educar, ele pode vir a ser educativo através de um processo de conhecer, intervir, criar e praticar juntos, professores e alunos, situações de aprendizagem (e por que não as famílias também?).

A nosso ver, a grosso modo, existe uma leitura dicotômica entre jogos educativos e jogos de entretenimento (PRAZERES JUNIOR, 2010) presentes não somente entre os jogos eletrônicos, mas frente aos jogos de forma geral. (PETERS, 2009) Essa dicotomia aparece quando estabelecemos um limite rígido entre os jogos eletrônicos educativos, por mediar aprendizagens de conteúdos relacionados aos currículos escolares, e os jogos eletrônicos de entretenimento cuja finalidade é o jogo em si. Porém, ambos necessitam de boas mediações dos adultos, mesmo que os objetivos quanto aos seu uso não sejam os mesmos.

Compreendemos que ambos podem ser vivenciados na brinquedoteca escolar como mediadores de aprendizagens e do desenvolvimento de capacidades e de habilidades das crianças e, conseqüentemente, dos próprios adultos. Enfim, propiciar o acesso aos jogos

eletrônicos com divertimento e discernimento, educando sem necessariamente pedagogizar e didatizar a experiência, o que muitas vezes faz perder a motivação das crianças.

A partir dos dados da pesquisa, podemos ampliar nossos objetivos iniciais sobre a inserção de jogos no LABRINCA, visando preservar o seu aspecto lúdico, mas compreendendo as múltiplas facetas que envolvem esses jogos de entretenimento. Isto diz respeito ao reconhecimento do que se joga, como se joga e as consequências disso para a formação e a constituição das crianças. Compreendemos que os processos educativos podem ser realizados facilmente com as plataformas de jogos sugeridas pelos alunos, tais como: computadores com Internet (47%); Xbox (31%); Playstation (12%) e Nintendo Wii (10%).

Nesse sentido, ampliamos nossos objetivos iniciais:

1. Democratizar 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. Explorar as múltiplas possibilidades que podem oferecer em termos de: 1. Auto-organização coletiva de uso; 2. possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades e habilidades através do seu uso;
2. Possibilitar o uso de jogos em computadores entre pares, num ambiente cuja presença de adultos será fundamental para realizar mediações visando:
 - Analisar o caráter dos jogos preferidos quanto aos aspectos “nocivos” e de violência, mas também apresentando outras possibilidades como nos jogos de simulação e RPG (The Sims, Minecraft, entre outros que estamos pesquisando);
 - Realizar leituras do que é apresentado nos sites fornecedores de jogos em relação ao seu caráter estereotipado frente: 1. ao gênero; 2. aos aspectos comerciais e de indução ao consumo infantil de jogos e de produtos ligados aos mesmos;
 - Ampliar a capacidade de uso das ferramentas do computador e da Internet;
 - Compreender os riscos atrelados ao uso da Internet quanto à proteção do computador nas atividades de *download*, uso da pirataria e de direitos do autor; importância de manter a privacidade de cada um e da prevenção de assédio moral/sexual nas atividades e jogos online;
3. Discutir sobre possíveis maus hábitos no uso de jogos, tais como: excesso de

tempo de jogo ininterrupto, má postura, alimentação durante o jogo, etc;

4. Apresentar sites e jogos fora do “circuito comercial”, tão presentes na vida das crianças, com outras narrativas, tempos e estéticas, tais como os *GameArt*;
5. Propiciar o uso criativo que os mesmos podem oferecer através de processos de criação coletivos e colaborativos.

Buscamos, através dessa pesquisa, conhecer para intervir no próprio processo de jogar e não através do jogo; ampliar o repertório das crianças para que suas escolhas não fiquem tão dependentes do circuito comercial; lembrando que são elas que decidem, em grande parte das famílias, sobre o acesso e a aquisição de jogos novos. Esperamos que a vivência de jogos eletrônicos com discernimento seja um recurso importante para que nossas crianças e adolescentes desenvolvam suas capacidades e habilidades de explorar os inúmeros aplicativos e produtos da cultura digital para, quem sabe, atuarem como produtores e coautores dessa cultura lúdica para eles apresentada. Uma vez que as crianças também são produtoras de cultura, desenvolver a consciência de que elas podem posicionar-se frente ao que é para elas produzido, aceitando ou recusando “ofertas” gratuitas de algo que pode custar caro para suas subjetividades. E para isto, pais e professores precisam estar juntos, cada um fazendo o seu papel e, quem sabe, aprendendo com elas e educando-as para o uso com discernimento tanto em relação ao uso da Internet para jogar jogos online com desconhecidos e seus riscos, quanto aos hábitos cotidianos de jogar.

Esse é o pontapé inicial que a brinquedoteca pode dar, mas será fundamental realizar um trabalho articulado com as professoras e seus projetos pedagógicos e as famílias, pois acreditamos que:

São pessoas que estão trabalhando juntas, buscando resolver problemas em comuns. Ambos, estudantes e professores, precisam interessar-se mais *um* pelo *outro*, e desenvolver, mais do que habilidades tecnológicas, capacidades analíticas, pensamento, discussão, sociabilidade e relacionamento humano. Para isto é fundamental que exista contexto de observação. *Design* de escuta e observação, de si e do outro. (GUZZI, 2012, p. 44)

Dessa forma, pais e professores podem educar através do compartilhar com as crianças as múltiplas possibilidades das TICs. Pois, o relacionar-se, o brincar, o jogar, o estudar, o pesquisar, o ouvir música, enfim, a imersão tecnológica por elas empreendida – em suas casas, na escola, nas brinquedotecas, na casa de amigos ou nas próprias *Lan Houses* – farão com que os pais e/ou responsáveis descubram o que, efetivamente, seus filhos estão

fazendo e com quais intenções. E quem sabe ter a surpresa de descobrir que essa geração pode estar construindo uma nova ordem comunicativa e, com ela, novas formas de agir e de conviver mais humanas.

9. Produções e encaminhamentos

O presente projeto de pesquisa faz parte do acordo firmado entre a UFSC e a Universidade Paris 13 (Anexo 2), mais precisamente entre o Grupo EXPERICE e o LABRINCA. O mesmo prevê o desenvolvimento de atividades científicas em parceria, cujo tema central relaciona-se aos jogos eletrônicos.

Também é importante salientar que o presente trabalho foi encaminhado para participar do processo de seleção de projetos de pesquisa a serem desenvolvidos pela REDE CEDES - Centros de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, aprovado em 20º lugar, com base nos critérios definidos no Edital da Chamada Pública n. 01/2011, para receber recursos visando adquirir equipamentos eletrônicos, brinquedos e jogos, além da possibilidade de publicação de livro, para o LABRINCA (Anexo 3). Porém, os recursos infelizmente não foram liberados.

Atualmente, o LABRINCA participa do projeto LIFE/UFSC, sendo que os recursos iniciais para a aquisição de jogos eletrônicos já está garantida através desse projeto. No momento estamos na fase de escolha dos consoles e dos jogos para iniciarmos os orçamentos. Solicitamos recursos via Pró Social (anexo 9) que vai garantir a compra dos demais jogos e brinquedos para manutenção da brinquedoteca. Salientamos que o LABRINCA possui dois computadores, o que já é o suficiente para dar início à pesquisa.

Informamos que já estão previstas oficinas pelo LIFE com as professoras dos anos iniciais a fim de que sejam apresentados os dados da primeira parte dessa pesquisa e que sejam planejadas estratégias de organização, de observação e de utilização dos mesmos no LABRINCA (ver anexo 8). Como já foi explicitado anteriormente, esperamos que a presença de jogos eletrônicos no LABRINCA incite às professoras a eleger temas relacionados ao uso da Internet e dos jogos eletrônicos como o tema transversal para todo o ano letivo de 2015.

Neste processo, contaremos com a colaboração da mestrandia em Educação pela UFSC Patrícia Nunes e da doutoranda e professora do CA afastada para formação, Carla Loureiro. Neste último caso, nossa pesquisa oferecerá dados para sua tese relativa à

percepção do uso das tecnologias pelas crianças. Assim como, contaremos com o apoio do grupo de pesquisa EDUMÍDIA para mais esta etapa da pesquisa.

No momento, também estamos participando do processo de proposição de um NADE (Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Ensino) juntamente com o grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa Escola, Cultura, Arte e Trabalho Docente (NUPEDOC), no Curso de Pedagogia da UFSC (Anexo 11). O mesmo será sobre brinquedotecas e cultura lúdica infantil e terá como objetivo principal fundamentar teoricamente o entendimento sobre estes espaços lúdicos na contemporaneidade e de oferecer vivências práticas em forma de estágio no LABRINCA. A disciplina será organizada em dois momentos e vamos contar com a presença aproximada de 40 alunos estagiários anualmente em nosso espaço.

Também estamos considerando a possibilidade de propor uma disciplina relacionada ao “*Brincar e aprender em brinquedotecas escolares: espaços e práticas lúdicas*” no Curso de Mestrado Profissional na área multidisciplinar de ensino proposto pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/CAP/UERJ em parceria com o CA/UFSC.

Depois de se consolidar como uma atividade permanente do CA/UFSC em forma de extensão, da realização dos projetos de pesquisa “*Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC*” e do projeto atual “*Jogos eletrônicos e brinquedotecas escolares: dá para conciliar?*”, finalmente vislumbramos a possibilidade de se consolidar como uma atividade de ensino - tanto para os alunos e professores do CA, quanto para a formação inicial de estudantes da UFSC, assim como, da formação de pós-graduação para professores de rede pública de ensino. Isto faz com que possamos concretizar a tríade na qual nos propomos em 2003, no momento da inauguração do LABRINCA: constituir-se como um espaço de ensino, pesquisa e extensão.

Neste caso, solicitamos a continuação deste projeto de pesquisa pelos próximos dois anos. O mesmo seguirá as ações previstas no cronograma de atividades para 2015 e 2016 e continuará a ser coordenado pela professora Leila Peters, com 10 horas/aula previstas para tal. Destacamos como principal resultado desta pesquisa, a publicação do capítulo do livro: PETERS, L.L.; JUNG, L.; MOURA, M. A cultura lúdica de jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: diagnóstico inicial e reflexões não conclusivas sobre possibilidades de educar. In: ALMEIDA, M.T.P. (Org.). *Brincar, amar e viver*. SP: Storbem Gráfica e

Editora, 2014 (ainda não temos em mão para dispô-lo como anexo). As demais produções encontram-se no documento 6 que diz respeito ao relato das atividades desenvolvidas e da produção científica no estágio pós-doutoral.

Esperamos, em breve, atualizar nosso site do LABRINCA para que possamos socializar nossas experiências, pesquisas e produções para alunos, famílias, professores, pesquisadores e toda a comunidade interessada pelo brincar.

10. Cronograma de ações

Atividades	03/2012	10/2012	02/2013	03/2013	04/2013	05/2013	06/2013	07/2013	08/2013	09/2013	08/2014	09/2014	10/2014	11/2014	12/2014
-Encaminhamento do Projeto para o Comitê de Ética da UFSC.	X														
-Resultado do Parecer do Comitê de Ética da UFSC.		X													
-Apresentação do projeto a órgãos financiadores (Projeto Life e Pró Social)		X	X	X								X			
-Apresentação do projeto para o Colegiado do CA		X													
-Reuniões do grupo de estudos.			X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
-Apresentação da pesquisa nas reuniões de professores e de pais.				X	X	X								X	
-Elaboração dos questionários.				X	X	X									
-Coleta das informações.							X	X							
-Tabulação, categorização e análises dos questionários.										X					
-Realização de Estágio Pós-Doutoral na Universidade Paris 13.										X	X				
-Publicações de artigos científicos e divulgação em eventos científicos e seminários.								X	X	X	X	X	X	X	
-Entrega do relatório do Estágio Pós-doutoral e do relatório parcial de pesquisa													X		
-Preparação do processo de inserção de jogos eletrônicos no LABRINCA. Compra de jogos e equipamentos. -Solicitação de ampliação da Internet na brinquedoteca.												X	X	X	
-Desenvolvimento da planilha de observação para as professoras sobre o antes e o depois da inserção de jogos eletrônicos no LABRINCA.														X	
-Encontros com professoras dos Anos Iniciais para a apresentação dos resultados da pesquisa e planejamento do processo de inserção dos jogos eletrônicos no LABRINCA em forma de Oficinas propostas via projeto LIFE (Anexo 8)														X	

Atividades	02/2015	03/2015	04/2015	05/2015	06/2015	07/2015	08/2015	09/2015	10/2015	11/2015	12/2015
-Planejamento das atividades 2015. Reorganização do espaço e dos materiais. Preparação do espaço/canto dos jogos eletrônicos. Organização de horários com alunos do CA. Reunião com professoras e equipe pedagógica do CA.	X										
-Renovação e seleção/inserção de alunos bolsistas e formação para o recebimento das crianças.	X										
-Início das atividades com as crianças no LABRINCA.		X									
-Reunião semanal de planejamento, reflexão, avaliação das atividades e grupo de estudos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
-Pesquisa bibliográfica.		X	X	X							
-Instalação e manutenção de programas.	X	X	X	X	X	X	X				
-Formação dos bolsistas para realização das mediações com os jogos eletrônicos em forma de Oficinas propostas pelo projeto LIFE.	X	X									
-Formação para registro das relações entre criança e entre criança, jogos e espaço.	X	X	X								
-Inserção dos jogos no LABRINCA.			X								
-Coleta das informações.			X	X	X	X	X				
-Análise preliminar das informações.				X	X	X	X	X			
-Realização da II Jornada Brasileira de Brinquedoteca Universtárias: Jogos Eletrônicos em Brinquedotecas, o que está em jogo?							X				
-Visita de estudo do professor Vincent Berry							X				
-Entrega do relatório parcial de pesquisa.									X		
-Publicações de artigos científicos e divulgação em eventos científicos.			X	X	X	X	X	X	X	X	X

Atividades	02/2016	03/2016	04/2016	05/2016	06/2016	07/2016	08/2016	09/2016	10/2016	11/2016	12/2016
Preparação das oficinas de criação de jogos eletrônicos	X	X	X								
Estabelecimento de parcerias para oferecimento de oficinas com os pesquisadores do grupo EDUMÍDIA.		X	X								
Oficinas de criação de jogos eletrônicos				X	X	X	X	X			
Coleta das informações por meio de filmagens				X	X	X	X	X			
Transcrição das informações							X	X	X		
Análise preliminar das informações								X	X	X	
Relatório parcial e final de pesquisa											X

11. Bibliografia

- ALVES, G. Relatório de Estágio no LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação). UFSC. *Relatório de Estágio Supervisionado em Biblioteconomia*, Florianópolis, 2003.
- ALVES, L. Jogos eletrônicos e violência: um caleidoscópio de imagens. In. *Revista da FAEBA e Contemporaneidade*, Salvador, v.13, n. 22, p. 365-373, jul./dez., 2004.
- ALMEIDA, A. N. de. *A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes*. Fórum Sociológico, n. ¾, (2ª Série), 2000. p. 11-32.
- 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.
- ARANA, MVM. *As reinvenções do lúdico: jogos eletrônicos, infância e cultura – um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. ECA/USP, 1996.
- ARIÉS, P. *História Social da Infância*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N.. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: M. Lahud e Y. F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BENEDET, M. C. *Brinquedoteca na escola: entre a institucionalização do brincar e a estetização do aprender*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- BERRY, V; GUITARD, M-P; ROUCOUS. *Le jeu vidéo en ludothèques : équipements, services et pratiques*. Rapport d'enquête. Laboratoire EXPERICE. Université Paris 13, 2006.
- BRASIL. *Convenção sobre os direitos da criança*. Adotada pela resolução n. L . 44 (XLV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990.
- _____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA, 1991.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BUCKINGHAM, D. Repenser l'enfant consommateur: nouvelles pratiques, nouveaux paradigmes. 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. 59-90.

- CASTRO, L. R. de. O lugar da infância na modernidade. In: *Psicologia: Reflexão e crítica*. Porto Alegre, v.9, n.2, 1996. p. 307-335.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- COHN, C. A criança, o aprendizado e a sociologia na antropologia. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S., ANGELA N. (Org.). *Crianças indígenas: antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. p.213-235.
- CUNHA, N. H. S. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Vetor, 2001.
- 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.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FERRERIA, Sidnei M. *Relatório de Estágio no LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação)*. UFSC. Relatório de Estágio Supervisionado em Biblioteconomia, 2004.
- FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; JUNIOR, Dilton Ribeiro do Couto. Jogos eletrônicos e educação: um diálogo possível com a escola. 2009. <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Helenice%20e%20Dilton.pdf>. (acesso 06/06/2013)
- FERREIRA, Aline Fernanda; DARIDO, Suraya Cristina. Os jogos eletrônicos no cotidiano dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. *ETD- Educação Temática Digital*. Campinas, SP. V.15, n. 3, p. 595-611, set/dez. 2013. <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/viewFile/4253/pdf>. (acesso set, 2013)
- GASPAR, Débora. *Jogos Eletrônicos: entre a escola e a lan house*. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. p. 188. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=99863. (acesso 06/06/2013)
- GINZBOURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das letras das Letras, 2007.
- GEE, J.P. *Lo que nos enseñan los videosjuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Granada: ALJIBE, 2004.
- GÓES, M. C. R. *O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens*. In: *Anais da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, Caxambu, 2000.

- _____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, n. 50, 2000a. p.9-25.
- GONÇALVES, Marise Matos. *LABRINCA – registro histórico e o ponto de vista dos alunos das Séries Iniciais do Colégio de Aplicação*. Monografia (Curso de Pós-Graduação em Educação Física Escolar). Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- 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. <http://cetic.br/usuarios/kidsonline/> acesso em 05 mai. 2013.
- HERNANDEZ, F. *Espigadores de la Cultura Visual: otra narrativa para la educación de las artes visuais*. Barcelona: Octaedro, 2007.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- JENKS, C. Constituindo a criança. In: *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto, n.17, 2002. p. 185-216.
- JOBIM E SOUZA, S. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In. KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996. p. 39-55.
- PRAZERES JUNIOR, Jaime de Oliveira. Educação e jogos eletrônicos: estudo de caso dos games produzidos com financiamento da FINEP. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia. Mestrado em Educação e Contemporaneidade. 2010. pp. 104. http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2010/jaime_de_oliveira_praseres_junior.pdf. (acesso 06/06/2013)
- 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.
- _____. Diferentes tipos de brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. *O Direito de Brincar: a brinquedoteca*. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1998. p.53-63.
- KOHAN, W. O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996. p. 13-38.
- KRÜGER, Fernando Luiz e CRUZ, Dulce Márcia Cruz. Os jogos eletrônicos de simulação e a criança. In: Anais INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação e XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro (2001). pp. 1-16. <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/138070533416446799996506862271941517747.pdf>. (acesso em 15/06/2013)
- KVORTRUP, J. *A infância na Europa: novo campo de pesquisa social*. Tradução: H. Antunes. Centro de documentação e informação sobre a criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999. (mimeo).
- LUNA, S.V.. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1998.
- MACARINI, S. M. ; VIEIRA, M. L. O brincar de crianças escolares na brinquedoteca. In: *Revista Brasileira do Desenvolvimento Humano*. São Paulo, v. 16, 2006. p. 49-60.
- MATTOS, Élson, FACHIN, Gleisy Regina B., PETERS, Leila Lira. *Informatização do acervo de brinquedos e jogos infantis do Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LABRINCA), do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina*. In. XIII SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 2003, Natal. XIII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias – Anais 2003.
- MARCELINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1997.
- MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. In. *Temas em Psicologia – SBP*. Ribeirão Preto: Gráfica e Editora do FCA, n.3, 1994. p. 59-71.
- MENDES, C. (2006). *Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação*. Campinas: Papirus.
- MOITA, F. (2007). *Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @*. Campinas: Alínea.
- MONTEIRO, Juliana Lima. Jogo, interatividade e tecnologia: uma análise pedagógica. In.: *Cadernos da Pedagogia ano I Volume 01 Janeiro/Julho de 2007*. pp.128-149. <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/11/11>. (acesso em 10/05/2013)
- MORADORI, Patrick Barbosa. Por que utilizar jogos educativos no processo ensino-aprendizagem. Trabalho de conclusão – Disciplina Introdução a Informática na Educação, ministrada pelo Prof. Dr. Fabio Ferrentini Sampaio, no Mestrado de

Informática aplicada à Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. pp. 33.

http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf (acesso em 12/05/2013)

MUNGUBA, Marilene Calderaro, VALDÉS, Maria Teresa Moreno, MATOS, Vânia Cordeiro de E SILVA, Carlos Antonio Bruno da. Jogos eletrônicos: apreensão de estratégias de Aprendizagem. In: Revista Brasileira em Promoção da Saúde, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 39-48, Universidade de Fortaleza, Brasil. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40816208>. (acesso em 12/05/2013)

MURRAY, J. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Tradução Elissa Khouri Daher Marcelo Fernandez Cuziol. São Paulo: Itaú Cultural/Ed. da UNESP, 2003.

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

_____. *Brincar para quê? Escola é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

_____. 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.

_____.; 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 a 851.

_____.; JUNG, L.; MOURA, M. A cultura lúdica de jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: diagnóstico inicial e reflexões não conclusivas sobre possibilidades de educar. In: ALMEIDA, M.T.P. (Org.). *Brincar, amar e viver*. SP: Storbem Gráfica e Editora, 2014.

_____. Roda vem para cá... roda, vem brincar: contribuições de uma brinquedoteca escolar na formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental do CA-UFSC. In: SABINO, M. F. et al. (Org.). *História das Instituições*. Florianópolis: Editora Letras Contemporâneas, 2014. (no prelo)

_____. Ponto para a Justina! Toca aqui! Aê Jú! Vamos lá?": Mediação, emoção e produção de sentidos numa brinquedoteca escolar. In. *Revista Sobretudo: 50 anos*, 2014b. (no prelo)

- PIMENTEL, Fernanda P. *A criança protagonista na construção de brinquedos com sucata e material reciclável no espaço do LABRINCA – uma possibilidade de intervenção do psicólogo escolar*. 2005. Relatório de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar. Universidade Federal de Santa Catarina.
- _____.; SCHOEFFEL, S.A; BRZEZINSKI, P. Brincando de animação: produções e re-significações da cultura lúdica infantil. In. FALCÃO, J. L. C.; SARAIVA, M. do C. (org.) *Esporte e lazer na cidade, volume 1 : práticas corporais re-significadas*. Florianópolis : Lagoa Editora, 2007.
- PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, M. ; SARMENTO, M. J.(Org.). *As crianças, contextos e identidades*. Portugal: Universidade do Minho, 1997.
- PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). *As crianças, contextos e identidades*. Portugal: Universidade do Minho, 1997. p. 33-73.
- 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. <http://cetic.br/usuarios/kidsonline/>. (acesso em 05/05/2013).
- PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998, p. 171-198.
- PRENSKI, M. Digital natives, digital immigrants. In. *On the Horizon*, n. 5, vol. 9, 2001. p. 1-16.
- RAMOS, Daniela karine. A escola frente ao fenômeno dos jogos eletrônicos: aspectos morais e éticos. In.: Revista Novas Tecnologias e Educação. Cited-UFRGS, v.6. n.1. Julho, 2008. pp. 10. <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14512/8431>. (acesso 06/06/2013)
- SANTANA, Leovigildo Samuel. Os jogos eletrônicos na era do aluno virtual: brincar e aprender. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, 2007. p. 157 http://tede.unoeste.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2008-11-27T120148Z-103/Publico/DISSERTACAO_Leo%20Samuel_04_12.pdf. (acesso 06/06/2013)
- SARMENTO, M. J. e PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In. SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Org.). *As crianças – Contextos e identidades*. Portugal: Universidade do Minho, 1997.

- SENA, Gildeon; MOURA, Juliana. Jogos eletrônicos e educação: novas formas de aprender. Blog da Universidade da Bahia, 2006.
- SCHOEFFEL, S. ; PACHECO, F.P. ; BRZEZINSKI, Paulo Roberto ; PETERS, L. L. . LABRINCA (Laboratório de brinquedos do Colégio de Aplicação): valorização e vivência do direito de brincar. In: *Sociedade Brasileira de Psicologia. A favor da psicologia no Brasil: em defesa da psicologia científica*, Florianópolis, 2007.
- SILVA, G. F. *Jogos eletrônicos e (bom) desempenho escolar: dá para conciliar?* In. Anais do 2º Seminário de Iniciação Científica do Ensino Médio da UFSC, 2012. Departamento de Projeto de Pesquisa/PROPESQ. 2012, p. 20.
- http://www.gamecultura.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=438#axzz2h78xaY2o. (acesso em 10/05/2013)
- SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da.; TORRES, Livia Maria Zahara Baraud. Educação física escolar: um olhar sobre os jogos eletrônicos. 2007. In.: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/157.pdf>. (acesso em 15/06/2013)
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução: Neide Luzia de Rezende. In: *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Autores Associados, n. 112, março. 2001. p. 7-60.
- SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: *Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, n. 24, 1991.
- _____ ; GÓES, C. (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.
- SOLÉ, M. de B. *O jogo infantil (Organização da Ludoteca)*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança, 1992.
- SOARES, I.O.; VIANA, C.E. Pais, filhos e Internet: a pesquisa TIC KIDS ONLINE BRASIL 2012, na perspectiva da educomunicação. 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. 181-188. Disponível em: <http://cetic.br/usuarios/kidsonline/>. acesso em 05/05/2013.
- SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de; RAMOS, Daniela Karine; CRUZ, Dulce Márcia. Jogos eletrônicos e currículo: novos espaços e formas de aprender. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013. p. 179 – 200
- 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.
- 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).
- VIANA, Claudemir Edson. O lúdico e a aprendizagem na cibercultura: jogos digitais e internet no cotidiano infantil. 2005. Tese doutorado. Programa Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Departamento de Comunicações e Arte da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005, pp. 278.
- VIENNE, P. Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire? Des mystères du terrain au bricolage sociologique. In: *Education e Sociétés*. Paris, n.16, 2005. p. 177-192.
- VYGOTSKI, L. S. *Formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. Método de investigación. In: VYGOTSKY, Lev S.. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 2. ed., 1995.
- _____. *La imaginação y el arte en la infancia*. 6. ed. Madri: Akaal, 2003.
- ZANELLA, A. V. *Vygostki: Contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Ed. da Univali, 2001.

12. Lista dos gráficos

Gráfico 1. Participantes da pesquisa

Gráfico 2. Participantes por série

Gráfico 3. Participação das crianças com necessidades especiais

Gráfico 4. Renda das famílias participantes e não participantes

Gráfico 5. Moradia das crianças

Gráfico 6. Com quem as crianças habitam

Gráfico 7: Sexo dos pais/responsáveis que responderam ao questionário

Gráfico 8. Experiência de jogo dos pais

Gráfico 9. Número de domicílios com Internet

Gráfico 10. Os meios de comunicação mais utilizados pelas crianças

Gráfico 11. Número de crianças que afirmam jogar

Gráfico 12. Número de pais que afirmam jogar com as crianças

Gráfico 13. Plataformas de jogo mais utilizadas com os filhos

Gráfico 14. Manifestação do interesse das crianças em jogar com os pais

Gráfico 15. Manifestação do interesse das crianças em jogar mais com os pais

Gráfico 16. Com quem as crianças jogam

Gráfico 17. Local onde as crianças jogam

Gráfico 18. Controle sobre os tipos de jogos dos filhos

Gráfico 19. Controle sobre o tempo de jogo dos filhos

**Gráfico 20. Frequência semanal de jogo percebida pelos pais e pelas crianças
(somente crianças)**

**Gráfico 21. Tempo diário de jogo percebido pelas crianças e pelos pais(somente
crianças)**

22. Desejo de jogar mais tempo manifestado pelas crianças

**Gráfico 23. Percepção dos sujeitos sobre a alimentação das crianças enquanto
jogam**

**Gráfico 24. Percepção dos sujeitos sobre o tipo de alimento consumido pelas
crianças enquanto jogam**

Gráfico 26. Plataformas de jogo das crianças

Gráfico 27. Jogos online ou off-line

Gráfico 28. Contra quem as crianças jogam online

- Gráfico 29. Jogos mais citados**
- Gráfico 30. Jogos preferidos das crianças**
- Gráfico 31. Sites preferidos das crianças**
- Gráfico 32. Jogos eletrônicos e gênero**
- Gráfico 33. Quem escolhe os jogos das crianças**
- Gráfico 34. Como são adquiridos os jogos das crianças**
- Gráfico 35. Onde são adquiridos os jogos das crianças**
- Gráfico 36. Onde crianças descobrem jogos novos**
- Gráfico 37. Interesse manifestado em jogar com a professora**
- Gráfico 38. O UCA como plataforma de jogo**
- Gráfico 39. Local de jogo com o UCA**
- Gráfico 40. Jogos através do UCA**
- Gráfico 41. Jogos eletrônicos e aprendizagem**
- Gráfico 42. Possíveis aprendizagens através dos jogos eletrônicos**
- Gráfico 43. Jogos eletrônicos em brinquedotecas escolares**
- Gráfico 44. Sugestão de jogos no LABRINCA**
- Gráfico 45. Brinquedos e brincadeiras preferidos**

13. Anexos

Anexo 1 Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Anexo 2 Acordo de Cooperação entre UFSC/LABRINCA e Paris 13/EXPERICE

Anexo 3 Resultado do Edital da Chamada Pública n. 01/2011

Anexo 4 Carta explicativa aos pais e às crianças



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação

Colégio de Aplicação

Florianópolis, 08 de maio de 2013.

As professoras de Educação Física, **Leila Lira Peters**, e de Arte, Débora da Rocha Gaspar, do Colégio de Aplicação, desenvolverão a pesquisa intitulada “*Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível?*”.

Conforme conversamos na reunião de pais, a participação de toda(o)s será muito importante para identificarmos “*as possíveis relações e contribuições que os jogos eletrônicos podem oferecer às brinquedotecas escolares*”.

Para isto, encaminhamos: uma cópia do Consentimento Livre e Esclarecido para os pais e/ou responsáveis e outra para as crianças, assim como, o questionário a ser respondido pelos pais e/ou responsáveis.

Solicitamos a gentileza de nos reenviarem este material até o dia 13/05/2013.

Gratas pela sua colaboração,

Leila Peters e Débora Gaspar

Anexo 5 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais e 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 professora de Educação Física, **Leila Lira Peters**, 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*”.

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 duas pesquisadoras responsáveis por esta investigação: Leila Lira Peters 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 2: Débora da Rocha Gaspar

Endereço: Colégio de
Aplicação/CED/UFSC
Campus Universitário – Trindade
88040-2404 – Florianópolis/SC
Fone: (48) 3721 6701
E-mail: 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**, 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 duas pesquisadoras responsáveis por esta investigação: Leila Lira Peters 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

Endereço: Colégio de
Aplicação/CED/UFSC

Campus Universitário – Trindade

88040-2404 – Florianópolis/SC

Fone: (48) 3721 6701

E-mail: leilapeters@ca.ufsc.br

**Pesquisadora 2: Débora da
Rocha Gaspar**

Endereço: Colégio de
Aplicação/CED/UFSC

Campus Universitário – Trindade

88040-2404 – Florianópolis/SC

Fone: (48) 3721 6701

E-mail: debora@ca.ufsc.br

b.

c.

Em caso **negativo**, por quais razões você não joga com seu/sua filho(a)?

() Não tenho tempo. () Não gosto de jogar.

() Ela(e) não gosta de jogar comigo.

() _____) Outras, quais?

5. Antes de ter filho(a), você jogava jogos eletrônicos?

() Não () Sim

Quais? _____

6. Em qual plataforma você joga com o(a) seu/sua filho?

() Computador ()
Consoles/Videogames

() Celular () Tablets

() _____) Outros, quais?

7. Você controla o tempo que o(a) seu/sua filho(a) passa jogando?

() Sim () Não

Justifique _____

8. Quantas vezes você permite que seu/sua filho(a) jogue por semana?

() Todos os dias. () 1 a 2 vezes.

() 3 a 4 vezes. () 4 a 6 vezes.

() Só no final de semana.

9. Quanto tempo você permite que seu/sua filho(a) jogue por dia?

() Até 30min () Mais de 3 horas

() Até 1 hora () Não sei

() De 1 a 3 horas () Não controlo o tempo

() Quanto tempo ele quiser

10. Onde seu/sua filho(a) descobre novos jogos?

() Televisão () Internet

() Revistas () Casa de familiares

() Amigos () Escola

() Não sei () Outros, quais?

11. Como seu/sua filho(a) tem acesso aos jogos?

() Locadora. () Download da internet

() Empréstimo. () Jogo online

() Presente.

() Compras.

() Outros, quais?

12. Quem adquire os jogos?

() Pai. () Irmãos/Irmãs.

() Mãe. () A própria criança.

() Outros, quais?

13. Quem escolhe os jogos?

() Pai. () Irmãos/Irmãs.

() Mãe. () A própria criança.

() Outros, quais?

14. Onde são adquiridos?

() Lojas Físicas. () Cedido por amigos.

() Lojas Online. () Locadoras.

() Outros, quais?

15. Você controla os tipos de jogos que seu/sua filho(a) costuma jogar?

() Sim () Não

Se sim, qual referência você utiliza para realizar esse controle?

() Classificação etária dos jogos

- () Informações de sites e revistas especializadas
- () Informações com professores
- () Informações trocadas/recebidas de outros pais
- () Testa/Joga com ele(a)
- () Outros, quais?

16. Você permite que seu/sua filho(a) coma algo/alimente-se enquanto joga? O quê?

17. O seu/sua filho(a) utiliza o UCA para jogar?

- () Sim
- () Não
- () Não sei

Se **sim**, você sabe quais jogo ele costuma jogar?

(Se você respondeu Sim na questão 1, continue respondendo normalmente o questionário. Caso você tenha respondido Não na questão 1, responda a partir daqui.)

18. Você pensa que é possível aprender com os jogos eletrônicos?

- () Sim
- () Não

Justifique?

19. Você considera brincar com jogos eletrônicos uma atividade Interessante para o desenvolvimento do(a) seu/sua filho(a)?

20. O que você acha da escola propiciar jogos eletrônicos no horário de aula e, mais especificamente, na brinquedoteca?

Muito obrigado!

Anexo 7 Questionário a ser respondido pelas crianças



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação

Colégio de Aplicação

Questionário a ser respondido pelos alunos do Colégio de Aplicação da UFSC.

Informações básicas:

Nome do(a) aluno(a):	Idade:	
	Sexo: ()F ()M	Série:

1. Você tem:

- () Celular () Notebook
() UCA () Computador sem internet
() Tablet () Computador com internet
() Wii () Xbox
() Kinect () Playstation
() Videogame portátil (DS/DSI/PSP etc)
() Nenhum

2. Você costuma usar para se comunicar:

- () E-mail () Blog
() Celular () Tumblr
() Orkut () Facebook
() Twitter () Skype
() Google+ () Youtube
() Nenhum () Outros, quais?

3. Você joga jogos eletrônicos (videogames, celular, computador)?

- () Sim () Não

4. Porque você não joga?

- () Não gosta () Falta de tempo

() Os pais não permitem () Falta de equipamento

() Por outro motivo. Qual?

5. Você utiliza para jogar:

- () Celular () Notebook
() UCA () Computador sem internet
() Tablet () Computador com internet
() Playstaion () Xbox
() Kinect () Nintendo Wii
() Videogame portátil (DS/DSI/PSP entre outros)

6. Você costuma jogar:

- () Online () Off-line () Não sei

Se joga **online**, é:

- () Na internet com desconhecidos
() Na internet com conhecidos
() Contra a máquina/computador

7. Que tipos de jogos você costuma jogar?

- () Ação (ex: Call of Duty, Medal of Honor)
() Aventura (ex: Assassin's Creed, Mario)
() Esportes (ex: FIFA, UFC, corrida)
() Estratégia (ex: Age of Empire, Warcraft)

() Luta (ex: Tekken, King of fighters)

() RPG (ex: Final Fantasy, Pokemon)

() Simulação (ex: The Sims, Sim City, Minecraft, LEGO)

() Jogos de celular (ex: Snake, Tetris, Angry Birds)

() Quebra-cabeça (ex: Campo Minado)

() Aplicativos (Farm Ville, Magic Land)

() Jogos de Interação (Kinect Sports, Dance Central)

() Jogos de Click

() Outros. Quais?

8. Cite os 3 jogos que você mais gosta de jogar, em ordem de preferência:

1. _____

2. _____

3. _____

9. Em que sites você joga jogos online?

10. Você acha que meninos e meninas gostam dos mesmos jogos?

() Sim () Não () Não sei () Alguns

jogos

Por quê?

11. Com quem você costuma jogar?

() Pai () Irmãos/Irmãs

() Mãe () Sozinho

() Amigos(as) () Outros, quais?

12. Você joga com seus pais?

() Sim () Não () Nunca joguei

Por quê?

13. Você gostaria de jogar mais com seus pais?

() Sim () Não

Por quê?

14. Você gostaria de jogar com a sua professora?

() Sim () Não () Talvez

Por quê?

15. Onde você costuma jogar?

() Em casa () Casa de amigos(as)

() Lan House () Escola

() Casa de parentes () Outros, quais?

16. Quantas vezes você joga por semana?

() Todos os dias () 1 a 2 vezes

() 3 a 4 vezes () 4 a 6 vezes

() Só no final de semana () Quase nunca

17. Quanto tempo você joga por dia?

() Até 30min. () Mais de 3 horas

() Até 1 hora () Não sei.

() Até 3 horas

18. Onde você conhece novos jogos?

19. Você gostaria de poder jogar mais do que já joga?

() Sim () Não () Não sei

Por quê?

20. Você costuma comer algo/alimentar-se enquanto joga?

() Sim () Não

() Às vezes () Paro de jogar para comer

O quê?

Almoço Sanduíche

Jantar Frutas

Sobremesa Sucos

Pães, bolos Salgadinhos, biscoitos,
chocolate

Muito obrigado!

Água Refrigerantes

21. Você utiliza o UCA pra jogar?

Sim Não

Justifique?

Onde você utiliza o UCA para jogar?

Casa Escola Outro: -

Que jogos você joga no UCA?

22. Você acha que aprende com jogos eletrônicos?

Sim Não Não sei

Se SIM, o que já aprendeu?

Se NÃO, por que?

23. Você gostaria de jogar jogos eletrônicos na brinquedoteca?

Sim Não Talvez

Justifique?

24. Você tem alguma sugestão de como poderia ser o funcionamento dos jogos eletrônicos na brinquedoteca?

25. Além dos jogos eletrônicos, do que você mais gosta de brincar?

Anexo 8 Proposta de Oficinas LIFE - 2014/2015

Título	<i>Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível? Parte I</i>
Objetivo	Apresentar e discutir sobre o perfil da cultura lúdica dos jogos eletrônicos dos alunos dos Anos Iniciais do CA/UFSC.
Ementa	-Cultura lúdica dos jogos eletrônicos dos alunos dos Anos Iniciais do CA. -Situações de brincar relativas ao tema. -Apresentação dos equipamentos e jogos a serem disponibilizados no LABRINCA para as professoras vivenciarem a experiência destes jogos.
Conteúdo ou atividades previstas	<p>1. Apresentação dos dados da primeira fase da pesquisa: <i>Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível?</i>, realizada no I Semestre/2013.</p> <p>Tópicos a serem apresentados:</p> <p>1.1. Perfil socioeconômico e recursos tecnológicos disponíveis nas famílias</p> <p>1.2. Indicativos dos parceiros de jogos, tempo, local e jogos preferidos</p> <p>1.3. Relação com pais e formas de controle</p> <p>1.4. Relação com professores</p> <p>1.5. Jogos eletrônicos e educação</p> <p>2. Discussão dos resultados</p> <p>3. Debate sobre os textos: PETERS, L.L.; JUNG, L.; MOURA, M. A cultura lúdica de jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: diagnóstico inicial e reflexões não conclusivas sobre possibilidades de educar. In: ALMEIDA, M.T.P. (Org.). <i>Brincar, amar e viver</i>. SP: Storbem Gráfica e Editora, 2014 PETERS, L.L. Situações de brincar em jogo na era digital: um estudo de caso numa brinquedoteca escolar. Texto apresentado no III Estoril Vigotsky Conference, em Estoril, Portugal, de 16 a 18 de junho de 2014, 2014.</p> <p>4. Apresentação e vivência dos jogos eletrônicos a serem oferecidos no LABRINCA.</p> <p>5. Avaliação das atividades e encaminhamentos.</p>

Público pretendido	Público alvo: Professores do CA e/ou outras escolas públicas; alunos bolsistas do LABRINCA e/ou dos diversos cursos da UFSC e à comunidade em geral.
Número de vagas	20
Carga horária	3 horas/aula
Sugestão de datas e horários (especificar, caso em mais de uma sessão ou caso haja interesse de fazer múltiplas ofertas)	Mês de novembro – data a definir com as professoras dos anos iniciais.
Recursos necessários (tecnológicos, materiais, etc.)	Data show
Responsável(is) pela atividade	Leila Peters e Débora Gaspar
Observações	A perspectiva é de realizar a mesma oficina com as professoras do turno matutino e vespertino em datas diferentes.

Título	<i>Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível? Parte II</i>
Objetivo	Preparar a II fase da pesquisa, a ser realizada em 2015: a inserção de jogos eletrônicos no LABRINCA.
Ementa	-Brinquedotecas com jogos eletrônicos. -Estratégias de implantação e formas de mediação. -Fichas de observação.
Conteúdo ou atividades previstas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de brinquedotecas francesas que possuem jogos eletrônicos. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Forma de organização do espaço, dos consoles e do uso dos jogos eletrônicos. 2. Apresentação e discussão sobre os objetivos da pesquisa e da inserção de jogos eletrônicos no LABRINCA. 3. Discussão sobre estratégias de organização e segurança do espaço, dos equipamentos e dos jogos. 4. Discussão sobre possibilidades de uso e formas de mediação. 5. Apresentação e discussão das fichas de observação das ações das crianças quanto à utilização do espaço e à organização das atividades realizadas antes e depois da inserção dos jogos eletrônicos no LABRINCA. 6. Avaliação das atividades e encaminhamentos.
Público pretendido	Público alvo: Professores do CA e/ou outras escolas públicas; alunos bolsistas do LABRINCA e/ou dos diversos cursos da UFSC e à comunidade em geral.
Número de vagas	20
Carga horária	3 horas/aula
Sugestão de datas e horários (especificar, caso em mais de uma sessão ou caso haja interesse de fazer múltiplas ofertas)	Mês de novembro – data a definir com as professoras dos anos iniciais.
Recursos necessários (tecnológicos, materiais, etc.)	Data show
Responsável(is) pela atividade	Leila Peters e Débora Gaspar
Observações	A perspectiva é de realizar a mesma oficina com as professoras do turno matutino e vespertino.

Título	<i>Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível? Parte III</i>
Objetivo	Preparação dos bolsistas para coleta de informações.
Ementa	-Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa. -Coleta de informações: filmagens. -Transcrição e episódios. -Análise microgenética.
Conteúdo ou atividades previstas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação e discussão sobre os objetivos da pesquisa. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa realizada. 1.2. Procedimentos da pesquisa. 2. Preparação para a fase de coleta de informações. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Apresentação dos equipamentos de filmagem. 2.2. Manipulação dos equipamentos. 3. Preparação para a fase de transcrição e escolha dos episódios. <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Apresentação de aspectos metodológicos da análise microgenética. 3.2. Apresentação de aspectos técnicos de transcrição e de escolha de episódios. 4. Apresentação e discussão de casos concretos através dos textos: <p>PETERS, L.L. Roda vem para cá... roda, vem brincar: contribuições de uma brinquedoteca escolar na formação de crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental da UFSC. In: <i>História das Instituições Escolares, Memória Educacional e Formação de professores</i>. (org.) Maria de F. S. D. Editora Letras Contemporâneas, 2013a. (no prelo).</p> <p>PETERS, L.L. “Ponto para Justina! Toca aqui! Aê Jú! Vamos Lá!”: Mediação, emoção e produção de sentidos numa brinquedoteca escolar. In. <i>Revista Sobretudo</i> “CA em Revista: 50 anos”, 2013b (no prelo).</p> 5. Avaliação das atividades e encaminhamentos.
Público pretendido	Público alvo: Professores do CA e/ou outras escolas públicas; alunos bolsistas do LABRINCA e/ou dos diversos cursos da UFSC e à comunidade em geral.
Número de vagas	20
Carga horária	3 horas/aula
Sugestão de datas e horários (especificar, caso em mais de uma sessão ou caso haja interesse de fazer múltiplas ofertas)	Mês de fevereiro.
Recursos necessários (tecnológicos, materiais, etc.)	Data show
Responsável(is) pela atividade	Leila Peters e Débora Gaspar
Observações	119

Anexo 9: Projeto Pró Social/notes

Anexo 10: Projeto Pesquisa/notes

*Anexo 11. Proposta de NADE –
Pedagogia/UFSC*