



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



VINÍCIUS BARBOSA DE MORAIS

JOGOS EM APARELHOS TECNOLÓGICOS VIVENCIADOS POR
CRIANÇAS: PROCESSOS EDUCATIVOS ENVOLVIDOS

SÃO CARLOS

2017

VINÍCIUS BARBOSA DE MORAIS

**JOGOS EM APARELHOS TECNOLÓGICOS VIVENCIADOS POR
CRIANÇAS: PROCESSOS EDUCATIVOS ENVOLVIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Processos de Ensino e de Aprendizagem. Linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Donizete Alves

SÃO CARLOS

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Vinícius Barbosa de Moraes, realizada em 17/02/2017:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Fernando Donizete Alves', written over a horizontal line.

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves
UFSCar

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Ilza Zenker Leme Joly', written over a horizontal line.

Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly
UFSCar

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Fernanda Moreto Impolcetto', written over a horizontal line.

Profa. Dra. Fernanda Moreto Impolcetto
UNESP

Dedico este trabalho à minha família! Minha mãe, meu pai, meus irmãos e minha noiva, pela preocupação, paciência e compreensão que tiveram comigo durante o tempo do mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de todo bem, por me conceder a graça de viver este momento importante de minha vida e à Santíssima Virgem Maria, por toda intercessão e misericórdia que teve comigo até aqui. Louvados sejam!

À minha mãe Arlete e meu pai Eurípedes, por me ensinarem a ser homem e por sempre estarem interessados no andamento do meu trabalho e se preocuparem em não me atrapalhar. Vocês nunca atrapalham!

À minha noiva Michele, por todo apoio, paciência e amor em todo o tempo que estamos juntos, não somente durante o mestrado. Certamente não chegaria até aqui se não fosse por incentivo seu!

Aos meus irmãos Bruno e Tarcísio, por aceitarem todas as vezes que eu deixava de fazer alguma coisa com vocês porque tinha que “terminar minha dissertação”. Obrigado por entenderem!

Ao grande amigo Alessandro Henrique Miquelini, por todas as conversas, por tantas risadas, pelas “orientações” e apoio durante o curso, pelas viagens até São Carlos, enfim, pela parceria. Parceria esta que se estenderá por muitos anos ainda. Obrigado, principalmente, por me contagiar pela determinada determinação que possui em buscar e defender sempre a Verdade!

Ao Prof. Dr. Fernando Donizete Alves, pelas orientações e auxílio na realização do trabalho.

À Profa. Dra. Fernanda Moreto Impolcetto e Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly por contribuírem de forma tão significativa para a finalização da dissertação.

Às crianças do 6º ano A da E.E. Maria Pia Silva Castro por aceitarem participar da pesquisa e por me acolherem tão bem e à professora de Educação Física da turma por ceder um espaço em suas aulas para minha inserção.

À CAPES pelo fomento da pesquisa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que essa conquista fosse possível.

A educação é simplesmente a alma de uma sociedade a passar de uma geração para a outra.

(Gilbert K. Chesterton)

A abertura para a razão vem essencialmente da caridade, do amor ao próximo, pelo qual o homem renuncia a impor seu desejo e aceita submeter-se ao diálogo, à prova, ao senso das proporções e, em suma, ao primado da realidade. A abertura para a razão é educação.

(Olavo de Carvalho)

RESUMO

Com a notória globalização de produtos tecnológicos e a grande facilidade para sua aquisição nos dias de hoje, as crianças estão se inserindo nesse “mundo tecnológico” cada vez mais cedo, principalmente para vivenciarem jogos virtuais. Existe um certo receio dos adultos em relação à utilização que as crianças fazem de seus aparelhos tecnológicos, principalmente relacionado à dimensão social, como sendo algo que atrapalha em seus relacionamentos interpessoais, contudo também há os que valorizam os jogos nesses aparelhos entendendo-os como parte fundamental na cultura das crianças atuais. Isso se dá, principalmente, pelo fato de que a criança vai construindo uma cultura lúdica durante a vida, que se origina das suas interações sociais, apropriando-se dessa cultura também na utilização de seus aparelhos tecnológicos. Assim, o contato com esse tipo de jogo durante suas relações interpessoais com seus pares pode favorecer, inclusive, espaços para que processos educativos sejam desencadeados. Diante desse cenário, este estudo apresenta por objetivo identificar as relações estabelecidas por crianças de um sexto ano do ensino fundamental quando estão jogando em seus aparelhos tecnológicos e como organizam essas suas brincadeiras. Para a coleta de dados, realizaram-se observações participantes em recreios e aulas de Educação Física dialogando e vivenciando jogos em aparelhos tecnológicos nesses momentos. As observações foram registradas em diários de campo. Outra técnica de coleta, foi a realização de rodas de conversa temáticas com as crianças durante aulas da disciplina Educação Física. Para análise dos dados, todo o material obtido na pesquisa foi analisado pautando-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que os sujeitos dessa pesquisa, enquanto jogam em seus aparelhos tecnológicos, se apropriam destes também como um meio para poderem interagir com seus pares, para observar e aprender outras coisas, enfim, para melhor conviver com as demais crianças nesse mundo tecnológico em que estão inseridas. Também foi percebido que essas crianças, quase que a todo instante, quiseram compartilhar saberes, trocar informações, conhecer novos jogos, refletir sobre suas relações com esse tipo de jogo e com os amigos, enfim, explorar esse mundo dos jogos virtuais e todas suas possibilidades em contato com seus pares. Concluímos que para os sujeitos dessa pesquisa os jogos em aparelhos tecnológicos são como mais uma forma de brincar e, por isso, se sentem cada vez mais atraídos por elas, contudo não deixam de estar aberto às demais possibilidades de brincadeira que o tempo da infância oferece, o que contribui para um alargamento das possibilidades de brincadeiras em seu contexto de vida.

Palavras-chave: Jogos em aparelhos tecnológicos; Processos educativos; Infância.

ABSTRACT

With the notorious globalization of technological products and the great facility for their acquisition nowadays, children are entering this "technological world" earlier and earlier, mainly to experience virtual games. There is a certain fear of adults regarding the use that children make of their technological devices, mainly related to the social dimension, as something that disrupts their interpersonal relationships, however there are also those who value the games in these devices as a fundamental part of the culture of today's children. This is mainly due to the fact that the child is constructing a ludic culture during the life that originates from their social interactions, appropriating this culture also in the use of their technological devices. That way, the contact with this type of game during their interpersonal relations with their peers can even favor spaces for educational processes appear. From this scenario, this study aims to identify the relationships established by children of a sixth grade elementary school when they are playing in their technological devices and how they organize their games. For the data collection, participant observations were made in recreation and physical education classes, dialoguing and experiencing games in technological devices at these moments. Observations were recorded in field diaries. Another collection technique was the thematic conversation with children during classes in Physical Education. For data analysis, all the material obtained in the research was analyzed based on the theoretical and methodological assumptions of content analysis. The results evidenced that the subjects of this research, while playing in their technological devices, appropriate these as a means to interact with their peers, to observe and learn other things, in order to better coexist with the other children in this technological world in which they are inserted. It was also noticed that these children, almost at all times, wanted to share knowledge, exchange information, meet new games, reflect on their relationships with this type of game and with friends, finally, explore this world of virtual games and all its possibilities in contact with their peers. We conclude that for the subjects of this research the games in technological devices are more like a way of playing and, therefore, they feel more and more attracted to them, yet they are not open to the other possibilities of play that the time of the childhood offers, which contributes to a widening of the possibilities of fun in their life context.

Keywords: Games on technological devices; Educative processes; Childhood.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	21
1 OS JOGOS E OS APARELHOS TECNOLÓGICOS	27
1.1 O CONCEITO DE JOGO.....	27
1.2 OS JOGOS VIRTUAIS	36
1.3 JOGO E EDUCAÇÃO.....	45
2 INFÂNCIAS E APARELHOS TECNOLÓGICOS	52
2.1 INFÂNCIAS ATUAIS	52
2.2 O BRINCAR E OS APARELHOS TECNOLÓGICOS.....	57
2.3 CIBERINFÂNCIA E CIBERCULTURA.....	63
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	69
INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	69
CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DAS CRIANÇAS	79
PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	82
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	89
CONVIVÊNCIA E JOGOS	89
INTERESSE POR JOGOS VIRTUAIS.....	89
MEIOS E MODOS PARA JOGAREM.....	97
COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS	119
ENSINANDO A JOGAR.....	119
ANÁLISES SOBRE OS JOGOS	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141
ANEXO A – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	146
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	147
ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	149

INTRODUÇÃO

Durante minha infância e início da adolescência os celulares estavam começando a aparecer de forma mais rotineira no cotidiano das pessoas (e das crianças) e já apresentavam *designs* diferentes e inovadores. Não demorou muito para esses fatores chamarem minha atenção e eu pedir para meu pai me dar um celular. Eu não sabia muito bem como funcionava, mas ouvia alguns colegas na escola comentando sobre seus celulares, me mostrando alguns dos jogos que podiam realizar neles e eu fiquei bastante interessado. Também queria um.

Ao mesmo tempo os videogames também apresentavam várias e constantes inovações. Eu também gostaria de ganhar um videogame, mas meus pais solicitaram que eu escolhesse entre ganhar um videogame ou um celular. Acabei optando por pedir um celular. Quando ganhei eu não o largava. Gostava de conversar com meus amigos sobre o celular, de descobrir as possibilidades dessa nova experiência e principalmente de jogar os jogos desse aparelho junto com eles.

Nessa época, morando na cidade de Franca, nordeste do estado de São Paulo e residindo em um bairro periférico, meus amigos e eu estudávamos no período da tarde na escola do bairro. Antes de irmos para a escola, durante as manhãs, sempre nos encontrávamos na casa de um dos colegas para brincar. Ficávamos a manhã toda lá. Estando também cada um com seu celular, ficávamos revezando os jogos dos celulares com os do videogame (que esse amigo possuía). Gostava muito de estar ali.

À medida que eu ia crescendo as novas tecnologias foram evoluindo. Os celulares e os videogames apresentavam gráficos cada vez mais impressionantes e cada vez mais estimulantes para adolescentes da minha idade. Fui me interessando cada vez mais por esses aparelhos tecnológicos. É importante ressaltar que hoje é comum vermos e ouvirmos várias designações para os jogos que são vivenciados nos videogames, smartphones, tablets e computadores. Jogos eletrônicos, jogos digitais, jogos virtuais são as principais nomenclaturas, sendo a primeira a mais tradicional. Todas essas definições podem ser consideradas corretas. Contudo, uma definição que abarca todas essas indicações é o “jogo em aparelhos tecnológicos¹”, a qual deter-nos-emos nesse trabalho. Essa nomeação dar-se-á por se tratarem de jogos que podem estar presentes em diferentes dispositivos que fazem parte do cotidiano das crianças atualmente, como computadores, videogames e dispositivos móveis como smartphones e tablets, englobando a indicação de jogo em qualquer um destes dispositivos.

Um dos meus irmãos e eu, com frequência, íamos em uma videolocadora próxima de minha casa que também contava com vários videogames e televisores disponíveis para as pessoas alugarem um determinado jogo e o vivenciarem ali. Fazíamos essa atividade com bastante alegria e cada vez que a gente ia na “locadora”, como chamávamos, não ficávamos menos de duas horas jogando.

Até que um dia, meus pais compraram um computador. Foi uma euforia muito grande entre mim e meus dois irmãos. Os jogos que vivenciávamos nas “locadoras”, instalamos no computador. Assim, esse artefato tornou-se o “motivo” para eu e meus irmãos nos reunirmos para conversar enquanto jogávamos. Deste modo, a chegada desse computador em minha casa alterou, de certa forma, a dinâmica da minha relação com meus irmãos, pois passávamos bastante tempo dos nossos dias na frente desse aparelho. Concordando com Bona (2010), o contato com aparelhos tecnológicos altera a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo. Durante os momentos em que jogávamos no computador, nós conversávamos e aprendíamos várias coisas. Falávamos sobre experiências vivenciadas na escola e fora dela, das paqueras com as meninas, dos problemas de casa, além de outros jogos que eram de nosso interesse e sobre estratégias para avançarmos nos jogos que vivenciávamos.

Com o aprimoramento em alguns jogos, principalmente de futebol e de “tiro” (Winning Eleven e Counter Strike), reuniões com os amigos para disputamos campeonatos desses jogos tornaram-se uma atividade constante. A minha casa era o palco da maioria dos duelos. Em outras oportunidades optávamos por frequentar “Lan Houses” para disputas desse segundo jogo. Passávamos muitas horas vivenciado esses confrontos. E isso era muito gratificante para mim.

É notório que o contato com os aparelhos tecnológicos teve grande influência na minha infância, principalmente, nas relações com meus amigos, contribuindo com mudanças e ampliações das possibilidades de brincarmos. Muitas de nossas conversas e brincadeiras eram pautadas pela interação com nossos celulares e/ou videogames ou computadores. Para Bona (2010), a utilização da tecnologia muda a forma de pensar das pessoas e provocam novas formas de relações humanas. E Buckingham (2007), complementa essa ideia destacando que a

¹ Neste trabalho utilizaremos o termo “jogos em aparelhos tecnológicos”, porém, também o designaremos como “jogos virtuais” e manteremos as diferentes nomenclaturas utilizadas por autores quando estes forem citados no decorrer do texto.

tecnologia é considerada responsável pela transformação das relações sociais, de concepções básicas de conhecimento e cultura, e neste contexto, do que significa ser criança. Esse mesmo autor destaca ainda que para compreender a influência das tecnologias digitais sobre a vida das crianças deve-se contemplá-las num contexto mais abrangente, que considere as mudanças do status social e as diferentes formas em que a infância vem se definindo ao longo do seu percurso histórico. Assim sendo, de acordo com Bona (2010, p. 26), “as constantes transformações socioculturais marcadas pelo desenvolvimento tecnológico podem promover modificações nas formas pelas quais a infância e as crianças são percebidas na sociedade contemporânea”.

No início da minha adolescência, não demorou muito para eu começar a trabalhar. Meu primeiro emprego foi em uma indústria de calçados. Esse trabalho me desgastava bastante e, com isso, acabei me afastando, de certo modo, dos jogos no computador e dos jogos no celular. Apenas trabalhava e estudava e não tinha muito tempo para esse tipo de atividade, mesmo aos finais de semana. Esse período se estendeu até a época de faculdade.

Porém, quando ingressei na graduação e surgiu a oportunidade de participar do curso de Licenciatura em Educação Física, em meu primeiro ano tive contato com as disciplinas “Jogos e Brincadeiras 1 e 2”. Essas disciplinas abordavam vários conteúdos, entre eles o jogo como objeto de investigação e análise de pesquisadores da área de Educação Física; o jogo como produto das relações humanas mediado pela cultura; os jogos e brincadeiras realizados na infância e a relação com o trabalho do professor; a relação da cultura com os jogos e brincadeiras; entre outros. Essas disciplinas enfatizaram os vários tipos de jogos realizados nas infâncias e, inclusive, os que são vivenciados com aparelhos tecnológicos e suas possibilidades para a Educação Física Escolar. Esses tipos de jogos continuaram me chamando bastante atenção, além de pensar que poderiam ser um importante conteúdo para ser desenvolvido em minhas aulas (no momento, enquanto futuro professor), pois entendia que as crianças e adolescentes também se interessariam por essa temática, assim como eu.

Após o término de minha graduação surgiu a oportunidade de realizar uma especialização em Educação Física Escolar. Nessa nova etapa, mais uma vez tive a oportunidade de participar de disciplinas que tratavam da temática que tanto me interessava. E, nessa mesma época, também iniciei minha prática docente na Educação a Distância. Neste meu trabalho, uma das primeiras disciplinas que fui responsável foi a de “Estudos em Lazer e Jogos”, na qual eram abordados os conhecimentos das disciplinas “Jogos e Brincadeiras 1 e 2” que tanto havia me interessado nos tempos de graduação e que haviam sido ampliados e desveladas outras possibilidades durante a participação no curso de especialização. Sendo responsável por essa disciplina me vi na necessidade de procurar outras fontes de estudos que complementassem as

experiências e conhecimentos adquiridos na graduação e especialização. Iniciei buscando textos que conceituassem jogos, brincadeiras e infância.

Em meio a tudo isso comecei a namorar uma moça (hoje minha noiva) que tem muitos primos pequenos na família. Um fato que começou a me chamar atenção foi o de que quando havia uma reunião familiar, alguns desses primos não brincavam de pega-pega, esconde-esconde e outras brincadeiras como eu brincava quando era criança durante as reuniões de família que eu participava. Essas crianças, durante vários momentos utilizavam seus celulares² ou tablets (cada um com o seu) para vivenciar o mesmo jogo ou jogos diferentes um do outro; ou ainda, se reuniam para jogar videogame. Percebi que, apesar de cada um estar com seu aparelho tecnológico ou estarem em volta do videogame, todos estavam juntos e conversavam sobre os jogos que realizavam e, aparentemente, se divertiam tanto quanto se tivessem realizando outras brincadeiras.

Além de diversão, tanto com essas crianças, quanto nas minhas experiências desse tipo de jogo com meus irmãos e amigos, foi possível verificar que haviam situações de ensino e aprendizagens nessas relações. Não são apenas aprendizagens sobre os respectivos jogos vivenciados, mas trocas de experiências e saberes durante as relações estabelecidas entre os jogadores que desvelam outros conhecimentos, como os relacionados ao convívio interpessoal ou às atitudes que são importantes de serem adotadas. Assim sendo, é preciso considerar que não é apenas na escola ou dentro de uma sala de aula que as pessoas se relacionam construindo conhecimentos, se organizam e dialogam para solucionar problemas e situações, enfim, participam de processos educativos³ e se educam. Estamos em constante construção e não é apenas na escola que somos “formados”. Nossa educação e nossa formação enquanto gente se dá ao longo de toda a vida. Nós nos construímos enquanto pessoas quando convivemos com outras pessoas, contribuindo para a construção de coletivo em que todos estão implicados (OLIVEIRA et al., 2014). Diante disso, é possível afirmar que os processos educativos decorrentes ou inerentes das diversas práticas sociais⁴ que vivemos, entre elas o jogar em aparelhos tecnológicos, também contribuem de forma significativa para nossa

² Os celulares dessas crianças são diferentes dos que eu tive acesso na minha infância, pois são “Smartphones”. O “telefone inteligente”, são celulares que contam com tecnologias avançadas e sistema operacional equivalente ao de computadores. Entretanto, ao longo desse trabalho, os termos “celular” e “smartphone” não terão distinção e serão utilizados como sentenças equivalentes.

³ Concordando com Oliveira et al. (2014), processos educativos correspondem a posturas, atitudes e valores que são construídos, aceitos, valorizados, ensinados nas relações entre as pessoas.

educação, assim como os conhecimentos que aprendemos em ambiente escolar.

Em alguns momentos em que os primos brincam com seus aparelhos tecnológicos, por vezes, os pais ou responsáveis por essas crianças, comparavam a realidade deles com a de seus filhos, insinuando que estes não sabem brincar (indicando que as brincadeiras que eles realizavam são melhores que as vivenciadas por seus filhos). E em várias outras ocasiões de minha vida eu ouvia discursos parecidos com esses, mas de pessoas dizendo que as crianças de hoje não possuem infância, pois só “ficam” no celular. Essas falas (que eram e ainda são constantes no contexto em que vivo) me intrigavam um pouco. E com as leituras que realizei durante a graduação, especialização e docência e com a visualização de que houve um grande avanço nos aparelhos tecnológicos de minha época para agora, eu sempre me perguntava, “mas será que brincar com aparelhos tecnológicos é “não saber brincar”?”; “será que se esses pais tivessem o acesso aos aparelhos tecnológicos que seus filhos têm hoje, também não gostariam de brincar com isso?”; “será que isso não faz parte da cultura delas e, mais do que isso, é indispensável nas infâncias de hoje?”, “será que não pode, inclusive, ser um momento em que as crianças convivem, ensinam e aprendem coisas?”. Esses e outros questionamentos foram fazendo parte de meus pensamentos cada vez mais.

Na sociedade atual, o avanço tecnológico cresce cada vez mais e mais rapidamente. É inegável o reconhecimento de que esse progresso trouxe facilidades e benefícios para nossas vidas. No entanto, é perceptível que muitas pessoas, em praticamente todas as esferas de suas vidas, fazem usufruto desses avanços tecnológicos em suas atividades cotidianas, como se não pudessem o fazer sem eles, como se fossem parte da sua identidade, o que se apresenta como uma situação preocupante.

Na ótica de Bona (2010), as tecnologias são produtos da ação humana historicamente construída e como tal provocam mudanças nos padrões e valores sociais nos contextos em que são utilizadas. Além disso, com a maior utilização das tecnologias as formas de interação indivíduo/sociedade vem sofrendo mudanças substituindo o corpo a corpo muitas vezes por som e imagens no formato digital, deixando a critério de cada um a elaboração de pontos de vista. “Afim, apenas com um clique pode-se navegar e conhecer lugares, assuntos e etc. que não poderiam ser vistos ou conhecidos por inúmeras pessoas se não estivessem disponíveis via instrumentos [...] como o computador, [...] celulares, etc.” (BONA, 2010, p. 39).

⁴ De acordo com Oliveira et al. (2014), práticas sociais podem ser entendidas como interações pessoais que acontecem em um determinado espaço, em um tempo histórico e com a mesma intencionalidade das pessoas que nela estão inseridas.

Com a presença dos aparelhos tecnológicos em várias das ações humanas atuais, como em momentos de trabalho, de descanso e na educação, não podemos deixar de discutir as questões que envolvem o usufruto desses aparelhos. Paula (2015) afirma que a busca cada vez maior pelos aparelhos tecnológicos em geral se dá através de uma notável mudança de paradigma, que tem nos tornado, cada vez mais, uma sociedade pautada pelo digital.

E um dos modos pelo qual esses aparelhos são mais utilizados atualmente é para a vivência de jogos virtuais. Os jogos virtuais crescem cada vez mais e é vivenciado cada dia mais por um maior número de crianças e adolescentes, tornando-se algo inerente à sua cultura. Paula (2015) ressalta que esse tipo de jogo encontra-se em grande evidência, de uma forma que nunca ocorreu antes e ressalta que essa ampliação no público dos jogos virtuais pode ser considerada como um dos principais fatores para que os videogames, por exemplo, alcançassem a evidência que possuem hoje. O autor destaca ainda, que esses jogos enfrentem certos preconceitos em alguns setores, sendo vistos como um meio trivial e incapaz de carregar significados, contudo, percebe que eles estão conquistando um espaço cada vez maior na cultura contemporânea. Segundo o autor, essa conquista de espaço se dá, para além do fato de haver cada vez mais gente jogando, mas também pelo fato de que essa temática tem atraído os olhares de pesquisadores de várias áreas e tem gerado estudos sérios que buscam investigar e compreender não apenas esses jogos, mas também suas relações com a sociedade (PAULA, 2015).

Este autor também nos indica que o início deste século foi um momento chave para se compreender essa ampliação do público dos jogos virtuais. É nesse período que se percebe uma mudança importante nessa tendência restritiva dos videogames, anunciando ser o momento no qual a simplicidade dos primeiros jogos estava sendo redescoberta e, com isso, jogos mais acessíveis, flexíveis e que busquem explorar outras temáticas foram criados. Esses jogos que ele chama de “casuais” vão se consolidando como um fator crucial para essa expansão e diversificação do público desse meio, uma vez que o tipo de jogador mais fanático, que vive intensamente o mundo dos jogos digitais⁵, muitas vezes jogando de maneira extremamente competitiva vai abrindo espaço também àqueles que jogam como um passatempo (PAULA, 2015).

⁵ Aqui vemos o exemplo de um autor que utilizou o termo “jogos digitais” ao que estamos chamando de jogos virtuais e jogos em aparelhos tecnológicos. Em outros trechos, também foram utilizados “jogos eletrônicos” ou ainda outros nomes que entendemos ter o mesmo designo do termo utilizado neste estudo. Assim, optamos por manter a nomenclatura utilizada pelos autores em seus respectivos trabalhos, quando fizermos menção a eles.

Deste modo, assim como outras tecnologias, os jogos em aparelhos tecnológicos evoluíram de acordo com a época em que eles estão inseridos. “Além de possuírem novas características eletrônicas, a forma de utilização também está sendo modificada a cada nova geração” (CARNIELLO, RODRIGUES e MORAES, 2010, p. 4). Paula (2015), enaltece que os jogos em aparelhos tecnológicos evoluíram de forma significativa nas últimas décadas e não se trata de uma evolução apenas de área técnica, como a produção de hardware com maior capacidade de processamento ou o desenvolvimento de novas interfaces, mas nos chama a atenção para a evolução da linguagem desses jogos, que adquiriu então uma identidade própria.

Gaspar (2007) nos esclarece que o percurso dos jogos eletrônicos até aqui provocou um impacto na cultura contemporânea, o que abriu caminho para o interesse de profissionais de várias áreas como designers, programadores, artistas plásticos, músicos, educadores e cientistas. Paula (2015) também nos lembra que o papel ocupado pelos jogos eletrônicos na atualidade, invariavelmente é pautado por argumentos econômicos, discutindo a importância da indústria de jogos virtuais no contexto da economia do entretenimento.

Esse interesse de vários âmbitos pelo mundo dos jogos virtuais também está presente em nosso país, uma vez que os milhões de dólares que a indústria desses jogos movimentava anualmente fizeram com que o Governo Federal também direcionasse ações para a questão dos games (GASPAR, 2007). Esta autora destaca a criação do projeto “JogosBR” que é de iniciativa do Ministério da Cultura em parceria com a Associação Brasileira dos Desenvolvedores de Jogos Eletrônicos (Abragames) e a Associação Cultural, Educação e Cinema (Educine). O projeto tem por objetivo estimular o desenvolvimento de jogos eletrônicos no mercado nacional e, conseqüentemente, a implantação e o crescimento de desenvolvedoras e distribuidoras brasileiras, bem como, a intenção de despertar o interesse de grandes empresas internacionais pelos produtos brasileiros (GASPAR, 2007).

Gaspar (2007) citando Cabral, se mostra preocupada com a indústria de games ao destacar que na busca de atingir um mercado amplo, composto por consumidores de todos os países e classes sociais, essa indústria tende a despersonalizar e a homogeneizar valores e comportamentos. Para Gaspar (2007) esta seria a justificativa da excessiva utilização de temáticas violentas nos jogos em aparelhos tecnológicos, aparecendo dentro de uma lógica desumanizadora, onde a luta, a agressividade, e a força bruta são ressaltadas como qualidades indispensáveis aos seres humanos. Porém, em contrapartida, Alves (2004) ao analisar a influência de jogos eletrônicos no cotidiano de seus jogadores e as possíveis implicações em comportamentos violentos concluiu que os games não possuem o potencial de levar seus praticantes a realizar atitudes desta natureza.

São questões como estas que vem fazendo o cenário de estudos acadêmicos sobre jogos em aparelhos tecnológicos estar em crescimento e em evidência atualmente. A preocupação com as relações e influências desse tipo de jogo com o cotidiano de crianças e adolescentes é grande e vem problematizando de maneira bastante séria as possibilidades vividas em contato com tais aparelhos tecnológicos.

Paula (2015) ressalta que a conquista de espaço em âmbito acadêmico dos estudos sobre jogos em aparelhos tecnológicos, favoreceu a constituição do campo de Game Studies (Estudos de Jogos) como área do conhecimento interdisciplinar no início da década de 2000, o que foi, e continua sendo, fundamental para a evolução dos estudos sobre tais jogos digitais. O autor destaca que o estabelecimento dessa área permitiu que se construísse uma rede de pesquisadores cujos focos de pesquisa são os jogos digitais, o ato de jogar e os fenômenos relacionados a esta atividade, sendo produzidos estudos que não estiverem isolados de outras áreas do conhecimento, como Educação, Estudos Culturais, Psicologia, Computação e Artes (PAULA, 2015). Quintana et al. (2015) também destacam que o campo dos jogos eletrônicos tem adquirido um espaço relevante nos últimos anos, elucidando que o crescimento gigantesco da indústria de games e seu impacto em diversos segmentos, repercutiu no mundo acadêmico e gerou discussões em áreas do conhecimento como design, semiótica, computação, educação, estética, arte, comunicação, entretenimento, entre outros.

Especificamente relacionado a área da Educação, podemos encontrar diversos estudos que tratam da temática dos jogos virtuais. Muitos deles, no entanto, possuem a perspectiva de adequação de jogos em aparelhos tecnológicos para a prática docente como sendo uma ferramenta de auxílio para abordar conteúdos escolares. Como é o caso da pesquisa de Amaral (2010) que teve como objetivo principal pensar, junto com professores e outros profissionais da educação, sobre a criação de práticas pedagógicas para trabalhar com as crianças, utilizando o que ela chama de artefatos tecnológicos digitais. Ou ainda, o estudo de Antônio Junior (2014), que objetivou investigar o papel dos jogos digitais e a mediação do conhecimento, em espaços não formais de educação. Ou mesmo o trabalho de Canassa (2013), que foi além da utilização de aparelhos tecnológicos dentro da sala de aula, objetivando analisar como ocorre a influência da mídia e multimídia no brincar infantil, bem como, verificar as ações de professores e equipe gestora diante das possíveis influências das TIC no comportamento de crianças tanto por jogos eletrônicos como por personagens midiáticos.

Um fator relevante nesses estudos sobre utilização de aparelhos tecnológicos e educação é que as crianças aparecem com papel de destaque na maioria deles. Isso acontece, pois são elas que parecem estar mais expostas a suas influências, pois já nasceram dentro de

um cenário tomado pelas tecnologias. Por outro lado, é justamente por isso que são elas as que mais demonstram interesse e domínio por tais práticas. E esse interesse se dá principalmente a partir dos jogos virtuais que podem jogar nesses aparelhos.

Pereira e Almeida (2014), afirmam que no momento social vigente as crianças já nascem em um contexto no qual as tecnologias estão em um acelerado processo de expansão e que isso vem potencializar as descobertas de novas possibilidades. As autoras destacam que é “cada vez mais comum observar crianças que ainda nos seus primeiros meses de vida, de alguma forma, já fazem uso de aparatos tecnológicos, em especial aqueles com a tecnologia “touch screen”, tais como os tablets e smartphones” (PEREIRA E ALMEIDA, 2014, p. 3). Elas também chamam a atenção para o fato de que as tecnologias configuram mais que um mero complemento às atividades humanas, por serem capazes de transformá-las e ainda de definir as trajetórias evolutivas das pessoas, com destaque para as crianças nascidas nesse século, cujas habilidades se adaptam não só às ferramentas em uso, mas, sobretudo às práticas sociais por elas potencializadas (PEREIRA E ALMEIDA, 2014).

As crianças que nasceram imersas nesse universo tecnológico que vivemos hoje, são consideradas pessoas

[...] que “falam” com naturalidade e sem “sotaque” o idioma digital destes recursos eletrônicos, como se esta fosse a língua materna deles. Encaram com facilidade as frequentes mudanças e novidades do mundo tecnológico e se adaptam a esta realidade inconstante com a mesma rapidez com que ela se transforma (CARNIELLO, RODRIGUES e MORAES, 2010, p. 2).

Diante disso, segundo Ferreira e Couto Junior (2009), o usuário destes aparelhos tecnológicos não pode ser definido mais como um receptor passivo das mensagens vinculadas por esses aparelhos, como fora outrora. Hoje, alguns autores se referem ao novo usuário das tecnologias de comunicação e informação com o termo “interator”, parecendo este ser mais adequado, já que apresenta a ideia de alguém que atua, que escolhe, que decide e desencadeia as ações. Carniello, Rodrigues e Moraes (2010) complementam essa ideia, ressaltando que com a naturalidade intrínseca que eles agem perante as infinitas novidades, adaptando-se a elas quase que instantaneamente, eles acabam colocando esses aparelhos tecnológicos como parte indispensável de suas vidas.

É interessante que essa adaptação acontece, é claro, também com os jogos virtuais que as crianças têm acesso. Carniello, Rodrigues e Moraes (2010), pautadas em Huizinga, destacam os jogos tradicionais como uma atividade sem imposições, livre, voluntária e prazerosa; são um mundo imaginário, sendo capazes de absorver inteiramente o jogador e,

além disso, criam momentos e situações de ordem provenientes da aplicação de suas regras. Contudo, as autoras valorizam os jogos em aparelhos tecnológicos que também estão presentes no cotidiano das crianças de hoje indicando que a ordem, a imersão e prazer também são propostas dos games, mas que “o uso de tecnologias avançadas na elaboração destes os leva muito além desta proposta. Leva-os para o caminho da interação, colaboração, criatividade e principalmente conectividade” (CARNIELLO, RODRIGUES e MORAES, 2010, p. 5).

Assim sendo, é possível afirmar que aparelhos tecnológicos é parte fundamental na cultura das crianças atuais. E em meio às diversas possibilidades desses dispositivos, o brincar e o jogar, que é algo intrínseco à infância, é o aspecto mais atrativo a elas durante o contato com esses aparelhos. Isso se dá, principalmente, pelo fato de que a criança vai construindo uma cultura lúdica durante a vida, que origina-se das suas interações sociais, apropriando-se dessa cultura também na utilização de seus aparelhos tecnológicos.

Brougère (2002) salienta que a cultura lúdica é “[...] antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível [...] Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas” (BROUGÈRE, 2002, p. 24). Por isso, os aparelhos tecnológicos apresentam grande potencial para a vivência de jogos para a criança, pois é mais fácil para elas se apropriarem de tais aparelhos para uma vivência lúdica do que se compararmos com uma pessoa adulta.

Segundo Brougère (2002), a cultura lúdica é produzida pelos indivíduos que dela participam. Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas, além de ser composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar uma brincadeira tratando de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana. Deste modo, a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando, pois é o conjunto de sua experiência lúdica acumulada.

O mesmo autor também nos fala que o brincar é criação de cultura por excelência, assim, brincar com os jogos em aparelhos tecnológicos cada vez mais vai formando as culturas das crianças de hoje (BROUGÈRE, 2002). E como esse contato com aparelhos tecnológicos está cada vez mais enraizado nas crianças, seus professores e pais têm demonstrado preocupação com a influência disso para a educação dos pequenos.

Contudo, é preciso perceber que

[...] professores, pais e outras pessoas envolvidas na educação e ensino são membros de uma geração que - durante a sua socialização primária - tem crescido em uma cultura de mídia diferente e tem diferentes experiências de mídia do que a geração

jovem de hoje. Essas experiências (informais) não só influenciam seus valores e atitudes particulares para os novos meios de comunicação, mas eles também têm um impacto sobre seus conceitos e ações educativas (FROMME, 2003, s/n).

O mesmo autor nos alerta ainda para o fato de que o significado cultural e social desses jogos, também é pedagogicamente relevante, porque qualquer esforço de educação ou de ensino possibilitada a partir das tecnologias é precedida de processos de aprendizagem informal e não formal das crianças dentro de sua "cultura de jogos de computador" (FROMME, 2003).

Em vista disso, as relações que as crianças estabelecem durante o usufruto de aparelhos tecnológicos, também podem se apresentar como espaços em que ensinam e aprendem coisas, portanto, espaços em que se educam. Assim, quando elas utilizam seus aparelhos como modo de vivenciarem jogos e brincadeiras, é possível afirmar que as relações estabelecidas entre elas nesse momento de brincar podem contribuir para sua formação pessoal, por exemplo, ao fortalecer o bom convívio e o respeito às pessoas e às regras quando têm a oportunidade de se organizarem para jogar juntas, o que possibilita o desenvolvimento de características importantes para o convívio social. Carniello, Rodrigues e Moraes (2010) ressaltam que, enquanto jogam em aparelhos eletrônicos, as crianças desenvolvem habilidades que não são superficiais, como a facilidade para trabalhar em grupo, a iniciativa, atitude e criatividade, entre várias outras.

Com isso, pautados em um princípio de que o aprender escolar, que ocorre dentro de uma sala de aula, não é a única forma de aprendizagem possível, mas que os saberes construídos através das relações entre as pessoas são tão significantes quanto os conhecimentos escolares e que a todo momento as pessoas ensinam e aprendem coisas nas práticas sociais que participam, faz-se interessante pensar em uma pesquisa que buscasse compreender quais relações são estabelecidas por crianças de um sexto ano do ensino fundamental, fora de horários de aula, quando possuem contato com seus aparelhos tecnológicos; o que acontece entre elas enquanto estão vivenciando jogos nesses dispositivos; quais os significados que elas atribuem aos aparelhos de que possuem contato e que saberes e interesses podem emergir com o contato com essas novas tecnologias. Em vista disso, a pesquisa apresenta-se com o problema "O que acontece entre as crianças quando estão brincando em seus aparelhos tecnológicos e como organizam essas brincadeiras?". O estudo apresenta por objetivo identificar as relações estabelecidas por crianças de um sexto ano do ensino fundamental quando estão jogando em seus aparelhos tecnológicos e como organizam essas suas brincadeiras.

É importante se pensar uma em pesquisa desse tipo, pois como nos diz Friedmann (2006, p. 122) “são fundamentais as reflexões e as discussões a respeito das mensagens que estão por trás de brinquedos, jogos e brincadeiras [...]. Cada brinquedo ou brincadeira está imbuído de um caráter cultural que diz muito a respeito dos valores daquele grupo”. Mrech (2002), também auxilia nesse pensamento destacando que é preciso buscar identificar como a criança pensa, brinca e joga, como ela concebe os brinquedos, os jogos e as brincadeiras.

Zanotto (2016) nos relata sobre a importância de buscar compreender as crianças, seus modos de vida, as relações que estabelecem a partir do referencial delas próprias, e não em nome de um possível futuro que elas não compreendem ainda. Segundo a autora, uma vez que nos propomos a ouvir as crianças, “podemos gerar ganhos na compreensão e tratamento de sua realidade, já que passaremos a captar o entendimento que elas constroem a respeito de suas ações e atitudes” (ZANOTTO, 2016, p. 40).

Fromme (2003, s/n) ressalta que “[...] no geral, parece duvidoso que resultados de estudos empíricos com crianças poderia corresponder a padrões científicos como objetividade, confiabilidade e validade”. Contudo, o mesmo autor salienta que a infância não deve mais ser definida como um estágio de desenvolvimento, mas como algo em si, o que implica que as crianças não podem ser reduzidas a "ainda não crescidas", mas elas têm de ser vistas e respeitadas como sujeitos de direito próprio que desenvolvem seus próprios e únicos meios culturais (FROMME, 2003).

Assim, a percepção de que os jogos em aparelhos tecnológicos também contribuem para a educação e a formação da cultura das crianças demonstra-se como uma relevância social importante desse estudo, pois permite (re)significar nossa maneira de compreendê-las, reconhecendo-as como sujeitos que significam suas experiências, que interagem e convivem com seus pares e, portanto, ensinam e aprendem. Com isso, se faz possível com essa pesquisa, considerar a criança enquanto sujeito, a partir da sua escuta, da observação e participação em suas ações e compreendê-la como protagonista de suas experiências e como produtora de cultura. Além de desvelar que o brincar e a ludicidade possuem grande relação com os avanços tecnológicos que vivenciamos atualmente e que estes também são influenciados pelos interesses e transformações das crianças, relação esta que influencia diretamente na construção das infâncias de hoje.

No âmbito da relevância acadêmica, este estudo traz a percepção de que ocorrem processos educativos enquanto as crianças vivenciam seus jogos virtuais e que os mesmos podem apresentar aspectos positivos para a construção das infâncias de hoje. Apresenta-se

como mais uma possibilidade de pensar sobre uma temática que envolve educação e utilização de aparelhos tecnológicos, além de colaborar para que as crianças sejam percebidas como importantes agentes no processo de construção de saberes e conhecimentos importantes à área de Educação e de que jogos virtuais também são um conteúdo a ser investigado nessa área.

LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Considerando as questões destacadas anteriormente, a busca por alcançar o intento da pesquisa iniciou-se com a procura de referenciais bibliográficos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (acessado pelo endereço eletrônico: www.bdtb.ibict.br) utilizando as palavras-chave “Educação”, “Jogos Digitais”, “Jogos Eletrônicos”, “Jogos Virtuais”, “Artefatos tecnológicos”, “Infância”, “Cultura Digital”, “Brincadeira”, “Tecnologia”, “Ludicidade” para auxiliar na fundamentação teórica do estudo. Foram realizadas onze buscas, determinadas sempre por duas ou três das palavras-chaves, intercalando-as em cada uma das pesquisas. Com as buscas realizadas vinte e cinco trabalhos foram selecionados para a leitura. É válido ressaltar que foram escolhidas apenas as pesquisas que tivessem, no máximo, onze anos de existência. Assim, foi definido como “marco teórico” os anos de 2006 a 2016, para a seleção dos estudos.

Na sequência é apresentado um quadro que evidencia as palavras-chaves utilizadas em cada uma das buscas, a quantidade de trabalhos encontrados como resultado de cada procura e quantos desses estudos, respectivamente, foram selecionados para posterior leitura.

Busca	Palavras-chave Utilizadas	Trabalhos Encontrados	Trabalhos selecionados para Leitura
1	Educação; Jogos Digitais; Infância	3	0
2	Educação; Infância; Tecnologia	104	5
3	Brincadeira; Infância; Ludicidade	2	1
4	Brincadeira; Infância; Educação	11	2

5	Educação; Infância; Artefatos tecnológicos	1	1
6	Tecnologia; Educação; Brincadeira	23	6
7	Brincadeira; Tecnologia; Infância	10	3
8	Jogos Eletrônicos; Educação	99	5
9	Cultura Digital; Jogos Digitais; Educação	10	0
10	Cultura Digital; Educação	63	1
11	Jogos Virtuais; Educação	34	1

Quadro 1: Resultados encontrados com as buscas na plataforma do IBICT.

Após a leitura desses materiais percebeu-se que nem todos possuíam relação direta com a proposta deste estudo, podendo não ajudar de forma muito significativa. Diante disso, foram eleitos, finalmente, seis estudos que podem contribuir com as proposições desta pesquisa, sendo cinco dissertações e uma tese.

Com os estudos selecionados para leitura, percebeu-se a contribuição dos mesmos para a fundamentação de alguns conceitos que aparecem na pesquisa. Esses trabalhos auxiliam na construção e no avanço dos conhecimentos tratados em meu estudo. Um retrato disso é o estudo de Amaral (2010), intitulado “Desafio da ciberinfância: modo de composição de práticas pedagógicas utilizando artefatos tecnológicos digitais”, que teve como objetivo principal pensar, junto com professores e outros profissionais da educação, sobre a criação de práticas pedagógicas, utilizando aparelhos tecnológicos digitais, visando o trabalho com as crianças. Como resultados da pesquisa, a autora destaca que os professores devem conhecer os artefatos tecnológicos digitais que interessam às crianças; professores terem atenção aos fatores culturais que a ciberinfância leva à escola; e formação de professores alicerçada às questões da prática pedagógica (AMARAL, 2010).

Também identifiquei a pesquisa “Jogos digitais e a mediação do conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural” realizada por Antônio Junior (2014), que objetivou investigar o papel dos jogos digitais e a mediação do conhecimento, em espaços não formais de educação e apresentou como resultados verificação da incidência das modalidades de mediação que são mais efetivas para propiciar a cultura lúdica e ao mesmo tempo a ampliação das experiências das crianças (ANTÔNIO JUNIOR, 2014). A principal contribuição desse estudo é a percepção de que os jogos digitais contribuem para a ampliação da cultura das crianças.

A dissertação de Canassa (2013) sob o título “Infância, TIC e brincadeiras: um estudo na visão de profissionais da educação infantil: desafios da geração homo zappiens” teve por objetivos analisar o papel das brincadeiras e jogos no contexto da Educação Infantil e como ocorre a influência da mídia e multimídia no brincar infantil, bem como, verificar as ações de professores e equipe gestora diante das possíveis influências das TIC no comportamento de crianças tanto por jogos eletrônicos como por personagens midiáticos. O trabalho obteve como resultados a evidência de que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) fazem parte do cotidiano infantil, já que as crianças participam menos das brincadeiras e jogos tradicionais na escola e se interessam mais pelo manuseio de dispositivos eletrônicos como games, celulares, internet e também em assistir TV em casa (CANASSA, 2013). Este estudo auxiliou a pensar nas significações das crianças em relação às tecnologias e as possíveis influências delas no cotidiano das crianças, uma vez que considera a infância da era digital brinca, pensa e age em contato direto com as TIC.

A quarta dissertação, “Mídia e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa”, Costa (2006) buscou analisar as possibilidades pedagógicas do processo de virtualização do jogo presente nas mídias e TICs, propondo a transformação/transferência do virtual/virtualidade em uma experiência corporal educativa na escola, atualizada sob a forma de jogos que possam ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física, a partir dos “jogos virtuais” que são de conhecimento dos alunos, seja a partir de filmes, brinquedos, desenhos animados ou jogos de videogames e computadores. Este autor obteve resultados bastante interessantes, como a percepção da influência das mídias na vida cotidiana e escolar dos alunos, a aprendizagem de habilidades, estratégias e atitude cooperativa envolvidas no jogo e a valorização da participação dos alunos, no que diz respeito à apresentação, discussão e implementação de mudanças nas regras do jogo. Segundo o autor, a linguagem própria e universal, tanto dos videogames e das mídias, quanto das crianças, pode servir de embasamento para a constituição de uma pedagogia específica no trato com as modalidades “virtualizadas” dos jogos e esportes (COSTA, 2006).

A pesquisa de Cruz Junior (2012) intitulada “Eu jogo, tu jogas, nós aprendemos: experiências culturais eletrolúdicas no contexto do ciberespaço” buscou discutir sobre as experiências culturais de gaming presentes na comunidade virtual do UOL Jogos, ponderando sobre os limites e as possibilidades de suas qualidades formativas. Pretendeu-se também com esse estudo, identificar, entre as práticas culturais suscitadas pelos games, os principais papéis cumpridos pelas comunidades online no trato das experiências de jogo, para além do jogar propriamente dito. Diante disso, o estudo pode verificar que as experiências socioculturais dos

jogadores com este tipo de inserção detêm caráter ambivalente: de um lado, oferecem recursos capazes de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no âmbito da educação formal; e de outro, demandam a formulação e implementação de ações específicas capazes de preparar os sujeitos para os desafios suscitados pelas formas participativas críticas, criativas e estético-artísticas da cultura digital.

O sexto e último trabalho selecionado, a tese “A cultura lúdica das crianças contemporâneas na ‘sociedade multitela’: o que revelam as ‘vozes’ de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil” (FERREIRA, 2014), objetivou compreender como as crianças se relacionam com as mídias eletrônicas na contemporaneidade e como estas participam da configuração dos modos de viver a infância a partir do estudo do brincar de crianças pequenas. Este estudo nos traz indicações de que os meninos e meninas participantes da pesquisa estão inseridos na cultura digital e já tem suas experiências lúdicas com as tecnologias digitais, mas ainda buscam por brincadeiras tradicionais e por conviver em grupo e entre seus pares.

Essas seis pesquisas são bastante interessantes e apresentam contribuições significativas para a área da Educação. No entanto, partindo delas é possível olhar por outra ótica a questão do uso de aparelhos tecnológicos atualmente, principalmente o relacionado à criança. Em relação à pesquisa de Amaral (2010) minha dissertação situa-se na possibilidade de ouvir das crianças e pensar junto delas quais são os aparelhos tecnológicos que elas se interessam e os fatores culturais presentes nos jogos com esses artefatos a partir da visão das próprias crianças e não a partir dos professores e outros profissionais da educação. Relacionado à pesquisa de Antônio Junior (2014) meu trabalho situa-se com a possibilidade de investigar o papel dos jogos com aparelhos tecnológicos (que incluem os jogos virtuais) para as próprias crianças que deles participam, o que também pode propiciar a cultura lúdica e a ampliação de experiência das crianças. A pesquisa de Canassa (2013) verificou que os jogos com aparelhos tecnológicos fazem parte do cotidiano infantil e que as crianças se interessam mais por esses jogos em relação às brincadeiras e jogos tradicionais. O estudo feito por mim propõe um outro olhar para esse conhecimento, pois já partindo desse preceito do interesse das crianças pelo jogo com aparelhos tecnológicos investigando a partir daí quais são esses jogos, como as crianças organizam seus jogos e brincadeiras com esses dispositivos e quais aprendizagens são decorrentes disso. Em relação à dissertação de Costa (2006), minha pesquisa apresenta algumas distinções, pois não possibilita a vivência “corporal” de um jogo que as crianças experienciam virtualmente, porém também se preocupa em identificar quais são esses jogos e os valorizam como uma experiência significativa para os estudantes. Meu trabalho não se propõe a identificar

possibilidades pedagógicas com a utilização de aparelhos tecnológicos, mas busca perceber possíveis aprendizagens decorrentes da vivência de jogos com esses dispositivos. A pesquisa de Cruz Junior (2012) apresenta-se com bastante amplitude, pois estuda as experiências culturais de jogadores presentes em comunidade virtual. Já o meu estudo aparece de forma mais focalizada, mais particular se propondo a observar apenas um grupo de crianças, com idades parecidas, sendo eles de um sexto ano de uma escola de estadual. Porém, nossas pesquisas apresentam algumas semelhanças, principalmente, quando reconhecemos que os jogos em aparelhos tecnológicos demonstram possibilidades formativas para os jogadores ouvindo eles próprios. Por fim, a tese de Ferreira (2014) é o estudo que mais se assemelha à proposta da minha dissertação, pois ambos se preocupam em como crianças se relacionam com aparelhos tecnológicos na contemporaneidade e como estes estão inseridos nos modos de viver a infância. Contudo, minha pesquisa é realizada com crianças um pouco maiores, já do ensino fundamental, ciclo dois. Além de buscar delimitar a relação dessas crianças com os aparelhos tecnológicos apenas com os jogos elas que vivenciam nesses dispositivos.

Com a reflexão crítica construída na fase de levantamento das dissertações e teses, consideramos que esta pesquisa de mestrado esteve pautada em um processo de convivência fundamentada na troca de conhecimentos, vivências e experiências desencadeadas nas relações entre as crianças e entre elas e o pesquisador.

Este estudo pretende ressaltar a importância de produções acadêmicas que busquem discutir a temática “jogos virtuais na infância”, numa perspectiva crítica, reflexiva e transformadora dos saberes construídos em âmbito acadêmico. É importante que estes estudos priorizem as vozes infantis, imbricadas por um viés de crianças colaboradoras e coautoras do conhecimento produzido. Abarcar as crianças em pesquisas significa dar oportunidades para que elas se percebam produtoras de conhecimentos inerentes a sua atual condição, e mais, se percebam transformadoras dos conhecimentos já existentes. A elaboração deste tipo de pesquisa é pautada pelo interesse em ver e ouvir o que as crianças têm a dizer sobre suas experiências com jogos em aparelhos tecnológicos e buscar identificar as significações dessa ação para sua infância. Tal exercício de observação desencadeia possibilidades para que a vivência de jogos em aparelhos tecnológicos seja problematizada, não seja entendida apenas como um “mal” para a infância ou como uma inferiorização desta.

Na busca por atender o objetivo de identificar que relações são estabelecidas por crianças de um sexto ano do ensino fundamental quando estão jogando em seus aparelhos tecnológicos e como organizam essas suas brincadeiras e, conseqüentemente, responder ao questionamento que me moveu para a realização deste estudo, nas páginas seguintes será

apresentada a caminhada de construção desta pesquisa que resultou em uma dissertação de mestrado. Ela está organizada em itens de fundamentação teórica; procedimentos metodológicos; apresentação e discussão dos resultados; e as considerações finais.

Sendo assim, iniciamos a dissertação com dois capítulos conceituais, os quais compõe o referencial teórico, a saber:

O capítulo 1, “*Os Jogos e os Aparelhos Tecnológicos*” foi subdividido em três itens. No primeiro, reportamos a uma caracterização do jogo, trazendo algumas definições, conceituações e classificações. No segundo item, foi realizado algo bem próximo ao anterior, porém, relacionado apenas aos jogos em aparelhos tecnológicos delimitando aspectos do que seria o “virtual”. No último item desse capítulo, inicialmente apresentamos uma discussão sobre o valor educativo presente no jogo e no transcorrer do texto, buscamos indicar a relação existente entre jogo em aparelhos tecnológicos e educação a partir da perspectiva de processos educativos decorrentes do jogar com esses aparelhos.

No capítulo 2, “*Infâncias e Aparelhos Tecnológicos*”, também houve uma subdivisão em três itens. No primeiro, buscamos indicar algumas características das infâncias atuais, valorizando os avanços tecnológicos que vivemos atualmente e suas influências para as crianças de hoje. No item seguinte, trouxemos uma discussão sobre o usufruto que as crianças estão realizando dos aparelhos tecnológicos em seu cotidiano, mas priorizando as relações com o brincar com esses aparelhos. No terceiro item, conceituamos o que é chamado de “cibercultura” e “ciberinfância” apresentando algumas implicações para a contemporaneidade.

O capítulo “*Trajetória Metodológica*”, trata do caminho que foi traçado para a realização da pesquisa. Nesse item apresentamos as bases teórico-metodológicas; a direção que seguimos para contemplar a pesquisa de campo; além da descrição do método de análise dos dados até a identificação dos resultados.

No capítulo “*Apresentação e Discussão dos Resultados*” nos propusemos a indicar as categorias que foram construídas a partir da análise dos dados e buscamos apresentar o que essas categorias nos dizem realizando uma discussão com a literatura presente no trabalho e acrescentando outras.

Por último, nas *Considerações Finais* apresentamos as possíveis contribuições desta pesquisa em relação aos jogos em aparelhos tecnológicos e o cotidiano das crianças de hoje, bem como, na percepção de que os estudos com esse tipo de jogo dentro da área da Educação deve ser algo que tenha continuidade.

1 OS JOGOS E OS APARELHOS TECNOLÓGICOS

Este capítulo traz discussões sobre o conceito de jogo, sobre a vivência de jogos em aparelhos tecnológicos e a relação do jogo com a educação. Para tanto, foi subdividido em três tópicos. No primeiro, “1.1 O Conceito de Jogo”, reportamos a uma caracterização do jogo, trazendo algumas definições, conceituações e classificações. No segundo item, “1.2 Os Jogos Virtuais”, foi realizado algo bem próximo ao anterior, porém, relacionado apenas aos jogos em aparelhos tecnológicos delimitando aspectos do que seria o “virtual”. No último item desse capítulo, demarcado como “1.3 Jogo e Educação”, inicialmente apresentamos uma discussão sobre o valor educativo presente no jogo e no transcorrer do texto, buscamos indicar a relação existente entre jogo em aparelhos tecnológicos e educação a partir da perspectiva de processos educativos decorrentes do jogar com esses aparelhos.

1.1 O CONCEITO DE JOGO

Quando se ouve a palavra jogo, imediatamente remete à lembrança atividades divertidas e prazerosas que se vivencia com bastante frequência, principalmente quando criança. É impressionante o quanto os pequenos se apresentam predispostos a vivenciarem os mais diferentes tipos de jogos. É só obter um convite que rapidamente se inicia um jogo. Às vezes, não é necessário nenhum chamado. Muitas vezes uma criança se coloca a jogar sozinha, basta se deparar com algum objeto que lhe desperte a vontade de jogar ou de brincar.

Por vezes um determinado objeto talvez nem seja originalmente destinado para a vivência de um jogo, mas durante o contato de uma criança o elemento pode se tornar rapidamente um brinquedo e ela se coloca a brincar com o mesmo. Por exemplo, uma tampinha de uma garrafa de refrigerante que esteja no chão, pode se tornar “uma bola de futebol” ou palitos de sorvetes se torna “carros trafegando pela rua” ou as pedras do chão podem substituir as peças de “dama” em uma partida deste jogo. Talvez, a criança se coloca a brincar até mesmo sem estar com algum objeto em mãos, a sua própria mão acaba representando um avião que passeia pelos ares.

Contudo, falando assim, não é perceptível a definição ou a conceituação do que seja um jogo. Brougère (1998, p.14) nos diz que “jogo é o que o vocábulo científico denomina

“atividade lúdica”, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo”. No entanto, esse mesmo autor nos alerta que todos os dias o uso do termo jogo se modifica, o que faz parecer mais uma noção empregada para distinguir atividades ressaltando ao que elas se opõem, reunindo-as mais a partir de um critério negativo do que de acordo com traços comuns, ou seja, parece ser mais fácil identificar ou dizer o que não é jogo do que dizer o que é.

Apesar dessa dificuldade de definição, alguns autores dão alguns indícios de como podemos conceituar ou, ao menos, caracterizar o que seja um jogo. O próprio Brougère (1998) destaca que o jogo é caracterizado por uma estrutura, um sistema de regras que existe e subsiste de modo abstrato independentemente dos jogadores, mas que se apresenta como uma certa situação de que seres jogam, têm uma atividade que diz respeito ao jogo, qualquer que seja sua definição.

Kishimoto (1996) nos alerta para o fato de que o jogo sempre inclui uma intenção lúdica do jogador, porém, uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado atribuído, mas que existe três níveis de diferenciação. A autora ressalta que o jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, como um sistema de regras ou como um objeto. No primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social, pois não remete à língua particular de uma ciência, mas a um uso cotidiano, e enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. A partir deste é possível perceber por que, dependendo do lugar, da época, os jogos assumem significações distintas. No segundo caso, o jogo é percebido como um sistema de regras, pois nos permite identificar uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. Assim, quando alguém está jogando, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica. Por fim, o jogo configura-se como objeto, tomando como exemplo, o pião, confeccionado de madeira, casca de fruta ou plástico que representa o objeto empregado na brincadeira de rodar pião (KISHIMOTO, 1996).

Caillois (1990) nos traz a ideia de que a palavra jogo evoca por igual as ideias de facilidade, risco ou habilidade combinando, então, em si, as ideias de limites, liberdade e invenção. Ele destaca que é caracterizado por conveniente submissão às regras, precisamente porque o paralelo desleal não é punido por nenhuma sanção oficial e que, portanto, jogo significa a liberdade que deve permanecer no seio do próprio rigor, para que este último adquira ou conserve a sua eficácia.

Outras características apresentadas por este autor são importantes para ajudar a entender a definição de jogo. Uma delas é de que este não pode criar nenhuma riqueza, nenhum valor. O autor destaca que no fim da atividade, da situação vivida, tudo pode e deve voltar ao ponto de partida, sem que nada de novo tenha surgido: nem colheitas, nem objetos manufaturados, nem obra-prima, nem capital acrescido. Ele enfatiza que o jogo é ocasião de gasto total, ou seja, não se pode acumular nada, pelo contrário apenas gastar tempo, energia, engenho, destreza e muitas vezes de dinheiro, para a compra dos acessórios ou para eventualmente pagar o aluguel de um local (CAILLOIS, 1990). De forma bastante interessante, o autor nos alerta para o fato de que seja

[...] indiscutível que o jogo deva ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Um jogo em que fossemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo. [...] Obrigatório ou simplesmente recomendado, o jogo perderia uma das suas características fundamentais, o fato de o jogador a ele se entregar espontaneamente, de livre vontade e exclusivo prazer, tendo a cada instante a possibilidade de optar pelo retiro, pelo silêncio, pelo recolhimento, pela solidão ociosa ou por uma atividade mais fecunda (CAILLOIS, 1990, p. 26).

É perceptível que para que uma determinada atividade seja caracterizada por jogo, apesar de estar contida de regras a serem seguidas deve apresentar a sensação de liberdade para que o jogador se retire do jogo quando desejar sem que isso prejudique os demais, que haja a possibilidade de alteração e ampliação dessas regras e, principalmente, que o jogador tenha opção de escolha de sua vivência por pura espontaneidade, buscando algo prazeroso e divertido para si.

Diante disso, podemos nos pautar mais uma vez em Caillois (1990) quando retrata que jogo nasce de um acréscimo de energia vital, de que o homem e a criança não necessitam para a satisfação das suas necessidades imediatas e que utilizam para a imitação gratuita e divertida de comportamentos reais. Assim sendo, consistindo em uma tarefa pura, sem passado nem futuro, liberta da pressão e dos constrangimentos do mundo, existindo apenas enquanto for voluntariamente aceito. Em vista disso, o jogo surge como um universo que tem a sua finalidade em si mesmo, longe da severa realidade e é uma criação onde o jogador é o senhor.

De acordo com Colpas e Rangel (2012) o jogo é algo que acontece naturalmente, por isso não pode ser algo imposto. Dessa forma, o jogo está presente nas nossas vidas, mesmo que não pensamos nele. A partir desse cenário é preciso perceber que o jogo existe mesmo que ninguém o esteja praticando. Entretanto, é ingenuidade dizer que o jogo é algo natural da

criança, uma vez que ninguém nasce jogando ou sabendo jogar, mas vai aprendendo à medida que se toma contato com as diferentes manifestações de jogo em seu cotidiano. À luz de Brougère (1998) esse argumento se torna mais consistente quando o autor nos diz que o jogo da criança aparece mais como um comportamento social do que como um comportamento natural, salientando que o jogo é um fato social, resultado das relações interindividuais, portanto de cultura. O jogo é considerado um elemento da cultura, principalmente das crianças. Segundo Huizinga (1999), existem alguns indícios que tornam o jogo esse elemento de cultura. Esse autor destaca que o fato de o jogo ser livre, de ser ele próprio liberdade, é o primeiro desses aspectos. Ressalta que jogo não é vida não é ‘vida corrente’ nem ‘vida real’, mas que se trata de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Assim, a criança é capaz de distinguir o que é brincadeira e o que é faz-de-conta. Outra característica é que o jogo distingue a vida ‘comum’ tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa, é o isolamento e a limitação. O jogo tem início e fim. Outro aspecto relevante é que o jogo cria ordem e é ordem, ou seja, introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição à menor desobediência a este ‘estraga o jogo’. O jogo lança sobre nós um feitiço, sendo fascinante e cativante. A quinta característica está relacionada à tensão que o jogo transmite. A tensão desempenha um papel importante, que significa incerteza, acaso. Embora com desejos de ganhar deve-se obedecer às regras do jogo, que são um fator importante para o conceito de jogo.

Brougère (1998) acrescenta a ideia de que é necessário romper como o mito do jogo natural, afirmando que não há jogo natural na criança. Ele destaca que o jogo pressupõe uma aprendizagem social, portanto, que se aprende a jogar. Assim sendo, o jogo é então um espaço social, já que não é criado por natureza, mas após uma aprendizagem social ele supõe uma significação, um acordo que seja conferido por vários jogadores. E salienta ainda que “o jogo não é inato, pelo menos nas formas que assume o homem” (BROUGÈRE, 1998. p. 189).

Entendendo, portanto, que o jogo não é algo que surge naturalmente na criança, mas que é aprendido com o tempo e que consiste em um comportamento social, é preciso perceber, por esse motivo, que além de sua existência o jogo apresenta algumas qualidades que nos ajuda a compreendê-lo de forma um pouco mais ampliada e a diferenciá-lo ou destacá-lo, quando necessário.

Caillois (1990) nos apresenta a ideia de que o jogo pode ser definido de formas distintas. Primeiro, como uma atividade livre, uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre; segundo como uma atividade delimitada, sendo circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente

estabelecidos; como uma atividade incerta, tendo em vista que o seu desenrolar não pode ser determinando nem o resultado obtido previamente; também como uma atividade improdutivo, pois como indicado anteriormente, não gera nem bens, nem riqueza, nem elementos novos de espécie alguma e, com exceção da possibilidade de alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida; em uma quinta definição como uma atividade regulamentada, que está sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta; e, finalmente, como uma atividade fictícia, que está sempre acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade de em relação à vida normal (CAILLOIS, 1990).

Essa contribuição trazida pelo autor é de extrema importância para a compreensão do(s) conceito(s) de jogo. Contudo, nos desperta a dúvida se o jogo sempre foi entendido dessa maneira, com essas especificações. Diante disso, faz-se necessário tentar compreender um pouco de suas definições em outras realidades e com o passar do tempo, além de visualizar suas possíveis evoluções e modificações.

Colpas e Rangel (2012) expõem que o jogo é uma atividade que foi construída pela humanidade há milhares de anos e que, até hoje, é preservada, sendo transmitida de geração para geração. Acredita-se, portanto, que o homem transformou os objetos dispostos no meio ambiente em utensílios para facilitar a sobrevivência de sua espécie no planeta, de maneira que as diferentes manifestações do jogo começaram a se constituir em representações dessa vida consciente e da forma de organização social a partir do momento em que passou a ser capaz de transformar a natureza e, assim, expandir a sua força criadora sobre os elementos naturais.

Complementando essa ideia, Alves (2004) ressalta que a presença dos jogos na história da humanidade tem início com a própria evolução do homem, antes mesmo de serem estabelecidas regras de convivência para que os sujeitos se adaptassem ou propusessem outros encaminhamentos que atendessem às suas demandas. Os rituais da caça, da guerra já apresentavam um caráter lúdico, de entretenimento, de força e poder, assemelhando assim, às características de jogo.

Brougère (1998) se preocupa em nos indicar algumas distinções do entendimento que o jogo teve ao longo do tempo em diferentes civilizações. O autor destaca que a partir de Roma o jogo origina-se da palavra “Ludus”, que significa oposição ao que é real, como algo destinada para dar risada. O universo do “Ludus” é aquele do “não sério”, do “sem consequência” e que, por isso, qualquer ação, qualquer palavra é esvaziada de sua função performativa (BROUGÈRE, 1998). Diferentemente da capital italiana, na Grécia o jogo

apresenta duas realidades, uma semelhante à de Roma, no universo do não-sério, do inútil, de como se opõe, entre outros, ao real, até mesmo ao trabalho, mas, por outro lado, o jogo parece se integrar ao domínio da seriedade por excelência, a religião. Ele encerra valores ambíguos, aos quais devemos ainda acrescentar o exercício sério (e quanto, na ausência de qualquer recreação e sob palmatória) da escola entre romanos. Brougère também demonstra o entendimento de jogo para a civilização Asteca, destacado que era definido como “um gasto de energia voluntário e controlado que se efetua num espírito de luta contra a entropia” (BROUGÈRE, 1998. p. 43). O autor enaltece ainda que, portanto, os jogos mostram-se como uma prática globalizante que une a comunidade humana e responde a questionamentos, que se trate de iniciações dos adolescentes, do acesso à eternidade, do sacrifício que estabelece a comunhão com o sobrenatural. Diante desse cenário, compreende-se que o que distingue o jogo de uma outra atividade não é tanto seu conteúdo, seu aspecto exterior, quanto o estado de espírito, a intenção que a subentende (BROUGÈRE, 1998).

Com o exposto acima, conclui-se que jogo se apresenta com uma função social através de uma especificidade caracterizada pelo “como se”, pelo fingimento. Antes de ser a atividade principal das crianças, a simulação lúdica parece ser um meio de expressão cultural, um ato eficaz na relação da sociedade com o sobrenatural, mesmo que usos profanos possam existir paralelamente. O jogo não vem do religioso, é uma linguagem da qual a religião pôde se apropriar, assim como a criança se apropriou. O sentido pode variar: sem dúvida, não há simbólico lúdico em sentido único, pois a interpretação se faz sempre no quadro específico de uma cultura. O jogo surge, então, como uma estrutura significante que pode encerrar significações variadas, não predeterminadas. O que é verdadeiro para o uso religioso, cultural do jogo, pode também ser para seu uso pela criança. Mas esse uso do jogo nas atividades mais sérias da sociedade aceita uma associação do jogo com a futilidade de uma atividade que está usualmente fora da esfera do útil, e isso parece ocorrer nos três exemplos. Talvez não se trate de um jogo sério, mas de um uso sério do jogo tal como é, em sua frivolidade essencial (BROUGÈRE, 1998). Com isso, compreendemos que o jogo pode ser entendido como um sistema de sucessões de decisões e que esse sistema se apresenta através de um conjunto de regras, pois as decisões constroem um universo lúdico. Assim sendo, identifica-se que o jogo supõe o encontro entre uma situação lúdica e uma atitude lúdica, um jogo e um jogador. Por situação lúdica entendemos como o ambiente propício ao jogo, mas sem jogadores para o vivenciar com essa intenção; e a atitude lúdica definimos como quando se propõe a vivenciar a situação lúdica (BROUGÈRE, 1998).

Este mesmo autor nos dá algumas pistas de como podemos identificar se uma determinada atividade está sendo realizada em uma perspectiva lúdica, ou seja, como jogo. Brougère (1998) nos aponta ser possível extrair “algumas regras e premissas que respeitamos quando transformamos uma ação séria, real, em algo lúdico. Inicialmente, a função real, apresentando suas consequências, não é realizada; também é possível observar que certos atos são exagerados; que a sequência de atividade que serve de modelo não é seguida nem fiel nem completamente, mas submetida a paradas retomadas, a repetições e a pausas, assim como a combinação com outras sequências de atividade; outra premissa é a de que se trata de ações frequentemente repetitivas; os participantes do jogo coletivo entram por vontade própria e não podem sozinhos dar fim ao jogo; são marcados pelas constantes mudanças de papel no decorrer do jogo; é perceptível que, muitas vezes, prolonga-se a ação além do que é exigido pela atividade que lhe serve de modelo, parecendo ser estranho às restrições externas que pesam sobre os participantes; o jogo também pode ser solitário, mas, com a presença de um parceiro apropriado, transforma-se em jogo coletivo; por fim, também é distinguido pelos prováveis sinais que existem para indicar o início e o fim do jogo” (BROUGÈRE, 1998).

O autor completa sua ideia ressaltando que

O jogo não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento adquire uma significação específica. Vê-se em que o jogo supõe comunicação e interpretação. Para que essa situação particular se crie, há uma decisão da parte dos jogadores: decisão de entrar no jogo, mas também de organizá-lo de acordo com as modalidades particulares. Sem livre escolha, isto é, possibilidade real de decidir, não há mais jogo, e sim sucessão de comportamentos que têm sua origem fora do jogador (BROUGÈRE, 1998, p. 191).

Tendo em vista os diferentes entendimentos sobre jogo apresentados acima e as caracterizações realizadas com o passar do tempo, alguns autores foram acrescentando novos conhecimentos aos que já estavam concretizados, o que favorece realizar, inclusive, uma descrição das diferentes manifestações de jogos, como podemos ver em Caillois (1990). Este autor divide o jogo em quatro categorias fundamentais: o Agôn, a Alea, a Mimicry e o Ilinx. Para cada uma dessas categorias ele apresenta uma forma diferente de como podemos identificar e vivenciar os jogos. Como Agôn, Caillois (1990) indica ser em jogos de disputa, de competição, descrevendo que são um grupo de jogos de combate em que a igualdade de oportunidades é criada artificialmente para que os adversários se defrontem em condições ideais, suscetíveis de dar valor precioso e incontestável ao trunfo do vencedor. Destaca que essa categoria supõe uma atenção persistente, um treino apropriado, esforços assíduos, vontade de

vencer e que implica disciplina e perseverança. O Agôn apresenta-se como a forma pura do mérito pessoal e serve para o manifestar, não apresentando a finalidade de causar um estrago sério no seu adversário, mas sim de demonstrar a sua própria superioridade.

Como Alea, Caillois (1990) indica que são todos os jogos baseados na sorte, em clara oposição ao Agôn, numa decisão que depende do jogador, e na qual ele não poderia ter a menor das participações, e em que, conseqüentemente, se trata mais de vencer o destino do que um adversário. Em caso de rivalidade em um jogo dessa manifestação, significa que o ganhador simplesmente foi mais bafejado pela sorte do que o vencido, pois o destino é o único artífice de uma vitória. Face ao acaso, o jogador é inteiramente passivo, não faz uso das suas qualidades ou disposições, dos seus recursos de habilidade, de força e de inteligência, mas limita-se a aguardar, expectante e receoso, as imposições da sorte. Se contrapondo ao Agôn, a Alea nega o trabalho, a paciência, a habilidade e a qualificação; elimina o valor profissional, a regularidade, o treino. Assim sendo, “Agôn e Alea traduzem atitudes opostas e, de certa forma, simétricas, mas obedecem ambas a uma mesma lei: a criação artificial entre os jogadores das condições de igualdade absoluta que a realidade recusa aos homens” (CAILLOIS, 1990, p. 39). O autor salienta ainda que o jogo, Agôn ou Alea, é, portanto, uma tentativa para substituir a confusão normal da existência corrente por situações perfeitas e que implica ao fato de que todos devam usufruir exatamente das mesmas oportunidades de provar o seu valor ou, a uma outra escala, exatamente das mesmas oportunidades de receber um benefício.

A Mimicry é definida como os jogos de simulação, de fantasia. O jogo nessa manifestação consiste não na realização de uma atividade ou na assunção de um destino num lugar fictício, mas na encarnação de um personagem ilusório e na adoção do respectivo comportamento (CAILLOIS, 1990). Essa categoria se baseia no fato de o sujeito jogar e crer, fazer crer a si próprio ou a fazer crer aos outros que é outra pessoa. O prazer é o de ser um outro ou de se fazer passar por outro. Mas, e uma vez que se trata de um jogo, a questão essencial não é ludibriar o espectador. Outras características como a mímica e o disfarce são assim os aspectos fundamentais dessa classe de jogos. Na criança, trata-se sobretudo de imitar o adulto. Daí o sucesso dos acessórios e dos brinquedos em miniatura que reproduzem ferramentas, utensílios, armas e máquinas de que se apropriam os mais velhos (CAILLOIS, 1990). Este autor ressalta, que a Mimicry é invenção pura e incessante. Uma submissão a regras imperativas e precisas não se verifica aqui. Apresenta as outras características do jogo, como liberdade, convenção, suspensão do real e espaço e tempo limitados, mas o seguimento de regras não cabe nessa manifestação. A regra do jogo é uma só: para o ator consiste em fascinar o espectador, evitando que um erro o conduza à recusa da ilusão (CAILLOIS, 1990).

A quarta categoria definida por Caillois (1990) é a *Ilinx*, que representa os jogos de vertigem, de desequilíbrio. Destaca que consistem numa tentativa de destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico, ressaltando que a perturbação provocada pela vertigem é procurada como fim em si mesma, muito frequentemente. O autor enaltece que as vertigens “provocam o volteio, a queda ou a projeção no espaço, a rotação rápida, a derrapagem, a velocidade, a aceleração de um movimento retilíneo ou a sua combinação com um movimento giratório” (CAILLOIS, 1990, p. 44).

Em resumo, durante o *Agôn*, o jogador conta apenas consigo, e assim se esforça e se aplica com todo o seu ardor; na *Alea*, conta com tudo exceto com ele próprio, pois entrega-se a forças que o transcendem; na *Mimicry*, imagina que é um outro e inventa um universo fictício; e no caso do *Ilinx*, satisfaz o desejo de ver temporariamente arruinadas a estabilidade e o equilíbrio do seu corpo, de escapar à tirania da sua percepção e de provocar a desordem de sua consciência (CAILLOIS, 1990).

Todas essas categorias nos trazem um enquadramento das possibilidades de jogos que conhecemos. É importante conhecer essas definições, pois nos ajuda a compreender melhor qual tipo de jogo estamos realizando e quais as suas características fundamentais. É claro que o jogo pode surgir e ser realizado com mais de uma dessas características descritas pelo autor. Muitos jogos, inclusive, não existiriam sem a combinação de duas dessas categorias. É interessante realizar uma discussão sobre essas categorias dos jogos, pois faz com que adotemos uma postura um pouco mais crítica perante os jogos que temos contato, principalmente para os profissionais da área da Educação, como é o meu caso e mais especificamente da Educação Física, possibilitando que entendamos melhor as possibilidades que emergem a partir dos diferentes tipos de jogos e o que eles podem favorecer ou estimular. Essa visão mais crítica da realidade dos jogos também nos auxilia na percepção de quando um jogo deixa de apresentar uma determinada característica e demonstra outra diferente ou passa a ser uma atividade que não apresenta as classificações apontadas acima.

Compreender essas categorias de jogo definidas Caillois, demonstra como o jogo é um assunto muito mais complexo do que se pensava em tempos atrás e como ele está tão presente em nosso cotidiano. Isso indica que o jogo não se limita apenas à criança, ou apenas à período de infância, ele está presente em todas as fases da vida de uma pessoa. E atualmente, um tipo de jogo que está presente com bastante intensidade no cotidiano das pessoas, principalmente, das crianças é o jogo virtual. Essa modalidade de jogo específica pode estar

incluída em mais de uma dessas categorias e, por diversas vezes, pode apresentar a maioria das características e formas descritas neste texto.

Assim, a partir da conceituação de jogo, do apontamento de suas características, do anúncio de como podem aparecer em suas diferentes manifestações e, por fim, da sua divisão por categorias realizadas até aqui neste texto, buscamos, agora, contemplar a modalidade de jogo que é enfatizada nessa dissertação: os jogos virtuais.

1.2 OS JOGOS VIRTUAIS

Os jogos em aparelhos tecnológicos como já enfatizado nesse trabalho podem ser definidos como eletrônicos pois funcionam a partir de componentes elétricos. São digitais porque acontecem devido várias combinações lógicas em seus sistemas. Lévy (1999) nos explica que o digital é composto por uma imagem que pode ser transformada em pontos ou pixels e cada um desses pontos pode ser descrito por dois números que especificam suas coordenadas sobre o plano e por outros três números que analisam a intensidade de cada um dos componentes, por tanto, qualquer imagem ou sequência de imagens é, portanto, traduzível em uma série de números. Entretanto, o que fica mais perceptível é que os jogos em aparelhos tecnológicos são virtuais. São virtuais não no sentido de não serem reais, mas sim de que a todo momento apresentam mudanças e atualizações. Lévy (1996, p.137) nos indica que “o virtual [...] não está aí, sua essência está na saída: ele existe”.

Para ficar mais claro, o mesmo autor nos indica que

A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes (LÉVY, 1996, p. 15).

Diante disso, é notório que há uma contradição entre o significado de virtual e o uso corrente que é feito desse termo, que aparece com frequência para significar a pura e simples ausência de existência, a “realidade” supondo uma efetuação material, uma presença tangível (LÉVY, 1996). Esse senso comum faz do virtual, algo inapreensível, que complementa o real, que é tangível. O mesmo autor salienta que a virtualidade não tem nada a ver com aquilo que a

televisão mostra sobre ela, e em consequência, o senso comum. Não se trata de um mundo falso ou imaginário. Ao contrário, a virtualização é a dinâmica mesma do mundo comum, é aquilo através do qual compartilhamos uma realidade. Longe de delimitar o reino da mentira, do irreal, o virtual é precisamente o modo de existência de que surgem tanto a verdade como a mentira (LÉVY, 1996).

Uma visão diferente dessa traz o entendimento de que a virtualização é vivida como algo inumano, desumanizante, quando, na verdade, ela é o movimento pela qual se constituiu e continua a se criar nossa espécie e que inventa, no gasto e no risco, velocidades qualitativamente novas, espaços-tempos mutantes (LÉVY, 1996). Diante disso, Lévy nos aponta que “quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam “não-presentes”, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário” (1996, p. 21).

Essa, contudo, é uma indicação que não se deve negligenciar: de que o virtual, com muita frequência, “não está presente” ou pode ser entendido como uma “não-presença” (LÉVY, 1996). O virtual possui uma pequena afinidade com o imaginário, porém trata-se de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a plenitude da presença física imediata (LÉVY, 1996).

Deste modo, não é possível, contudo, pensar que por estar desterritorializado ou não pertencer a lugar nenhum, o virtual seja uma “não-existência”. Lévy (1996, p. 20) nos explica que “o fato de não pertencer a nenhum lugar, de frequentar um espaço não designável, de ocorrer apenas entre coisas claramente situadas, ou de não estar somente “presente” (como todo ser pensante), nada disso impede a existência”. E o autor completa essa ideia destacando que apesar de “não-presente”, uma comunidade virtual está repleta de paixões e de projetos, de conflitos e de amizades. Vive sem lugar de referência estável, estando em toda parte onde se encontrem seus membros móveis ou em parte alguma. “A virtualização reinventa uma cultura nômade, não por uma volta ao paleolítico nem às antigas civilizações de pastores, mas fazendo surgir um meio de interações sociais onde as relações se reconfiguram com um mínimo de inércia” (LÉVY, 1996, p. 20-21).

Nesse sentido, podemos compreender que a virtualização não é uma fuga do real ou uma transformação de uma realidade num conjunto de possíveis, mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado, ou seja, em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma “solução”), a entidade passa a encontrar sua consistência num campo problemático. A virtualização passa, então, de uma

solução encontrada, para um outro problema. “Virtualizar uma entidade qualquer consiste em descobrir uma questão geral a qual ela se relaciona, em fazer mutar a entidade em direção a essa interrogação e em redefinir a atualidade de partida como resposta a uma questão particular” (LÉVY, 1996, p. 17-18).

Assim podemos perceber os jogos em aparelhos tecnológicos são virtuais, pois não possuem um território fixo (podendo estar em vários aparelhos) e transforma a identidade de jogo, já que as pessoas que o vivenciam não estão praticando fisicamente o determinado jogo, mas realizando comandos que o faz interagir com uma máquina. Além disso, muitos o entendem como sendo uma “desrealização” dos jogos populares, quando, ao contrário, é a criação de uma nova realidade de jogo que passa a existir. Gama (2005) nos diz que nesses jogos, o sujeito participa controlando os movimentos de um protagonista virtual encarregado de representá-lo nas partidas, enfatizando que está aí a semelhança do ambiente virtual dos jogos com o real.

Costa (2006), pautado em Lévy nos alerta para o fato de que a invenção de novas velocidades é o primeiro grau da virtualização, quando começamos a ter espaços paralelos aos que costumávamos conhecer. Com a nova organização da sociedade e com a virtualização dos sistemas que convivemos no cotidiano, os jogos que vivenciamos não escaparam (ainda bem!) desse processo de mudança.

É importante perceber que o processo de virtualização só se completa com a construção de um objeto, independente das percepções e dos atos do sujeito individual, um objeto cuja imagem sensível, cujo manejo, cujo efeito causal ou cujo conceito possa ser compartilhado por outros sujeitos (LÉVY, 1996). Podemos enxergar aqui a importância dos aparelhos tecnológicos para a vivência de jogos virtuais, pois a partir dos jogos nesses aparelhos, os sujeitos podem ter a experiência de compartilhá-los, manusearem juntos e, principalmente, aprenderem juntos, o que completa o processo de virtualização. Esses aparelhos tecnológicos, entendidos como objetos da virtualização, “induzem usos comuns, tornam-se vetores de competências, mensageiros de memória coletiva, catalisadores de cooperação” (LÉVY, 1996, p. 133).

Com essa percepção, é possível entender o virtual como uma situação subjetiva que influencia no processo de humanização, tendo em vista que os avanços nos meios de comunicação e informação estão provocando um “devir outro” do humano, com potencial para a produção de novas subjetividades (COSTA, 2006).

Diante disso, Feres Neto (2001) nos indica que por um lado a virtualização contribui para a criação de realidade, por outro suscita um paradoxo importante a partir deste

seu potencial criador, tratando-se de uma certa tendência à homogeneização, à equivalência, na medida em que as coisas se tornam padronizáveis, intercambiáveis, decorrência das diversas opções de experiência que se abrem principalmente pelas novas tecnologias de comunicação. Assim, a virtualização não se restringe às modificações que vêm ocorrendo pelo advento das novas tecnologias de comunicação, mas acompanham o próprio processo de humanização.

Nesse processo de humanização, a interatividade entre as pessoas é de extrema importância. E atualmente, as interações pessoais estão se dando cada vez mais de forma virtual. Muitos entendem esse fator como sendo negativo, contudo não pensamos por esse viés. Alves (2004) nos alerta para o fato de que a interatividade seria o caráter ou condição de interativo, ou ainda a capacidade de um equipamento, sistema de comunicação ou de computação, de interagir ou permitir interação. Assim sendo, podemos considerar que a virtualização da interação, em muitas vezes, pode contribuir para a resolução de problemas, para aproximação de pessoas que estão distantes ou mesmo para possibilitar duas pessoas jogarem juntas o mesmo jogo, mesmo não estando no mesmo espaço físico.

Alves (2004) ressalta que a interatividade favorecida pelas tecnologias digitais, vêm também contribuindo para a instauração de uma outra lógica que caracteriza um pensamento hipertextual, o que pode levar à emergência de novas habilidades cognitivas, tais como a rapidez no processamento de informações imagéticas; disseminação mais ágil de ideias e dados, com a participação ativa do processo, interagindo com várias janelas cognitivas ao mesmo tempo. Deste modo, a interatividade passa então a levar em consideração a possibilidade de imersão, navegação, exploração e conversação presentes nos suportes de comunicação em rede, privilegiando um visual enriquecido e “recorporalizado” (ALVES, 2004).

Sobre essa interatividade, relacionando-a especificamente ao jogo, é perceptível um avanço significativo nos elementos tecnológicos que a possibilitam. Alves (2004) pautando-se em Lévy nos traz algumas potencialidades dessa interatividade através de um aparelho tecnológico específico, o videogame. Ela destaca que no videogame, cada jogador, ao agir sobre o controle, modifica em um primeiro tempo sua imagem no espaço do jogo. Relata que o jogador, através do personagem que controla, precisa evitar um projétil, avançar rumo a seu objetivo, explorar uma passagem, ganhar ou perder armas, “poderes”, “vidas”, indicando que é essa imagem modificada do personagem reatualizado que modifica, em um segundo tempo lógico, o próprio espaço do jogo. Para envolver-se de verdade, o jogador deve projetar-se no personagem que o representa e, portanto, ao mesmo tempo, no campo de ameaças, forças e oportunidades em que vive no mundo virtual comum. A cada “golpe”, o jogador envia ao seu parceiro uma outra imagem de si mesmo e de seu mundo comum, imagens que o parceiro recebe

diretamente (ou pode descobrir explorando) e que o afetam imediatamente. A mensagem da interação é a imagem dupla da situação e do jogado (ALVES, 2004).

Deste modo, a mesma autora salienta que teríamos a possibilidade de alcançar o que Lèvy denominou de terceiro nível de interatividade, não mais do tipo Um - Todos, nem Um - Um, mas do tipo Todos – Todos, em que os sujeitos podem trocar, negociar e intercambiar diferentes saberes ao mesmo tempo, mesmo não estando no mesmo espaço físico. Portanto, a interatividade passa ser compreendida como a possibilidade de o usuário participar ativamente, interferindo no processo com ações, reações, intervenções, tornando-se receptor e emissor de mensagens que ganham plasticidade, permitem a transformação imediata, criando novos caminhos, trilhas, cartografias, valendo-se do desejo do sujeito (ALVES, 2004).

Diante disso, é possível considerar, ainda pautados em Alves (2004) que os jogos virtuais são tecnologias intelectuais que modificam a ecologia cognitiva dos indivíduos, promovendo a construção ou reorganização de funções cognitivas, como a memória, a atenção, a criatividade, a imaginação, e contribui para determinar o modo de percepção e intelecção pelo qual o sujeito conhece o objeto. A partir dessa perspectiva a mesma autora nos diz que as tecnologias da informática e suas implicações culturais, faz com que nos deparemos com uma nova cultura, a “cultura de simulação⁶”, que está presente nos modelos computacionais e, de forma mais intensa, nos jogos eletrônicos (ALVES, 2004).

Existe uma relação direta entre os avanços tecnológicos e o jogo eletrônico, devido ao design de cada game, sua trilha sonora, pontos relevantes que interferem no jogo e que dependem do tipo de aparelho tecnológico utilizado para acessar o jogo, tipo de placa de vídeo, velocidade das máquinas, entre outros aspectos. Por isso a evolução da tecnologia da informática é um fator que afeta diretamente a evolução dos jogos eletrônicos. E com esses avanços, os jogos estão cada vez mais próximos de cenas da vida real, fazendo com que cresça o aperfeiçoamento dos objetos eletrônicos, nos quais as imagens dos jogos são emitidas (JACOBSEN, MAFFEI e SPEROTTO, 2013). Essa proximidade ao real, ao cotidiano,

[...] faz com que o jogador se sinta dentro do jogo, participando mais ativamente da trama. É como se ele se transformasse no próprio personagem (num processo de identificação com pontos de vista semelhantes ao que ocorrem no cinema) e, para que isso se efetive de maneira mais concreta, é importante que ele veja e escute o que acontece com os mesmos padrões de sua vida fora dos games. Não é por acaso que a grande parte dos novos jogos eletrônicos trazem imagens em primeira pessoa, através da chamada “câmera subjetiva”, na qual a visão do jogador corresponde exatamente àquela que ele teria com o ponto de vista do seu próprio olho (ALVES, 2004, p. 37).

⁶ Enfatiza os suportes informáticos, incluído os jogos eletrônicos como seus representantes (Alves 2004).

Esses avanços tecnológicos têm favorecido que o mesmo jogo possa ser vivenciado em diferentes aparelhos tecnológicos, permitindo que a pessoa escolha o que quer jogar onde quer que esteja. As autoras Jacobsen, Maffei e Sperotto (2013) compartilham dessa ideia, destacando que os jogos eletrônicos podem ser encontrados em diversos equipamentos, entre eles os diferentes tipos de videogame, na televisão digital, em desktop ou notebook, em tablets e smartphones, podendo, nestes dois últimos aparelhos citados, sofrer alteração na quantidade de jogos disponibilizados no dispositivo, dependendo dos modelos, porém, torna-se um game de custo menor para o jogador servindo como um aplicativo de entretenimento lúdico para os seus usuários.

Esses jogos também podem ser categorizados de acordo com suas características. E já há quem faça esse tipo de classificação. Alves (2004) afirma que a classificação dos jogos eletrônicos é feita normalmente pelos próprios jogadores e revistas especializadas (e hoje, também por “Youtubers⁷”) que, atualmente, dividem estes suportes em seis categorias básicas, porém não excludentes, na medida em que um mesmo jogo pode estar em mais de um grupo. São aceitas as seguintes categorias: jogos de aventura, de estratégia, jogos de arcade, simuladores, jogos de esporte e RPG. Esta autora, no entanto, ressalta que alguns são mais difíceis de serem identificados dentro dessas categorias, indicando os jogos de aventura como os mais difíceis para identificação, porque a ação está presente em quase todos os tipos de games. E descreve que os de estratégia podem ser confundidos com os de guerra, com os de administração de recursos e jogos de mesa (como dama, xadrez etc) (ALVES, 2004).

Segundo Alves (2004) existe outro sistema de classificação desses jogos que foi proposto por Myers (2003), que está baseada nas principais características de jogos para computador. Para esta autora, os jogos de computador foram desenvolvidos mediante duas exigências de aptidão, a reação física (baseada na coordenação viso motora) e o planejamento estratégico.

Alves (2004, p. 55) nos traz a concepção de que nos “jogos de reação física, o jogador tem um curto espaço de tempo para estabelecer relação com as formas e com as consignas que emergem da tela, sem necessidade de salvar o jogo em evolução, não sendo exigido nenhuma estratégia para economizar o tempo”. E relata que o segundo nível de categorização, relacionado aos jogos de estratégia, requerem tempo para planejar as ações e

⁷ Termo atual destinado às pessoas que gravam vídeos sobre qualquer assunto, entre eles, os jogos em aparelhos tecnológicos, e os disponibilizam em suas contas no site de vídeos “Youtube”.

possibilitam ao usuário trabalhar, exercita o pensamento reversível do jogador, na medida em que simulam a ação, podendo voltar a situações anteriores e salvar o que já foi feito. Esta autora ainda destaca que os jogos de estratégia podem apresentar duas subcategorias, uma que se desenvolve em torno de um enredo e uma outra, consistente dentro de uma lógica abstrata, que inclui jogos de quebra-cabeças, os jogos de cartas e os jogos de mesa (ALVES, 2004).

Contudo, Alves (2004) ressalta que alguns autores, preferem as definições apresentadas pelas revistas especializadas em games, pois são mais fáceis de se operar objetivamente do que um sistema de classificação como o que é proposto por Myers, que tenta traça-lo, considerando o fluxo do jogo e as interações simbólicas do jogo/jogador, que diferem em cada gênero.

Os fatores que chamam a atenção em jogo nos aparelhos tecnológicos podem variar de pessoa para pessoa, cada um pode ter um gosto, um interesse particular. Entretanto, o certo é que o envolvimento das pessoas, principalmente, crianças com esse tipo de jogo vem crescendo a cada dia. Um aspecto significativo para esse crescimento está relacionado, como nos diz Santana (2007) ao fato de os jogos apresentam grande interatividade e recursos de programação muito sofisticados, além de oferecer maior dinamismo entre os jogadores, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e da inteligência, pois os mesmos buscam explorar todo o conteúdo do jogo ao passarem por todas as fases, criando situações e estratégias para superar seus adversários. Alves (2013) auxilia a complementar esse pensamento ressaltando que a existência de desafios e missões que, ao serem cumpridas, são recompensadas, mobiliza os sujeitos nos jogos, os engajando de forma lúdica, prazerosa e, muitas vezes, colaborativa. E esta autora vai além quando diz que essas recompensas podem favorecer que as crianças adotem atitudes semelhantes em suas situações e ações vividas, o que potencializa os usos dos desse tipo de jogo entre as crianças.

Santana (2007) demonstra outro aspecto que pode favorecer o crescimento da vivência de jogos em aparelhos tecnológicos entre os jovens quando ressalta que se classificam enquanto objetos pertencentes ao domínio do plano virtual, mas que não se restringem somente ao virtual. Na cultura virtual o lúdico é o principal agente de comunicação. O repertório de imagens presente nos jogos atrai os jovens à frente de um computador ou console de videogame. “Atento às imagens o usuário vai explorando os recursos dos jogos e transformando-os em conhecimento e hoje a aprendizagem é permanente” (SANTANA, 2007, p. 67). Diante disso, percebemos que os jogos com aparelhos tecnológicos, podem inclusive, contribuir para a educação das crianças e jovens. Mas esse é um fator que será abordado mais à frente nesse texto.

Os jogos em aparelhos tecnológicos, podem apresentar missões, podem oferecer interatividade, mas uma outra atração que é de primazia nesse tipo de jogo são as regras. Alves (2004) enfatiza que são as regras que definem o que é possível, permitido ser feito ou não, alertando que contrariar estas premissas implica em colocar em cheque a existência da comunidade dos jogadores. Santana (2007) também compartilha dessas ideias, mas apresenta o viés de que “o estabelecimento de regras por parte das crianças permite que elas aprendam a negociar e a se socializar, construindo o significado da cooperação e da competição entre os integrantes do grupo” (p.66). O mesmo autor defende que nesse contexto os jogos eletrônicos se tornam importantes para as crianças, pois permitem a socialização e a colaboração entre os integrantes do grupo (SANTANA, 2007). É por intermédio das regras construídas nos jogos, assinala Alves (2004), que as crianças aprendem a negociar, a renunciar à ação impulsiva, a postergar o prazer imediato, o que contribui para a concretização dos desejos, através da assimilação e acomodação, retificando a ideia de importância dos jogos em aparelhos tecnológicos para as crianças.

Podemos compreender que essa autora, pautada em Turkle, nos indica que a cultura dos jogos em aparelhos tecnológicos se caracteriza por formas de pensamento não-lineares e envolvem negociações, abrem caminhos para diferentes estilos cognitivos e emocionais. Relata que arrastam os adultos criados em uma outra lógica a percorrer estas novas trilhas, a participar das suas metamorfoses virtuais, a escolher diferentes personagens, a ressignificar a sua forma de ser e estar no mundo (ALVES, 2004). Deste modo, a autora ainda nos indica, que o universo tecnológico vem dando origem a pessoas que interagem com diferentes “avatares” para representá-los. Argumenta que esta geração vive imersa em diferentes comunidades de aprendizagem abre várias janelas ao mesmo tempo e resolve problemas fazendo “bricolagens”, na medida em que organiza e reorganiza os objetos conhecidos sem um planejamento prévio (ALVES, 2004).

Assim sendo, “[...] quando as crianças de hoje estão em frente de um videogame, existe contato entre a criança física e a máquina física. Mas existe igualmente outro contato: entre a cultura da criança e uma cultura da simulação” (TURKLE citado por ALVES, 2004, p. 30).

Ainda há quem diga que os jogos em aparelhos tecnológicos não são indicados para as crianças ou que ainda as criticam por fazerem usos desses jogos, em detrimento de outros, como por exemplo, Meneghel (2016) quando ressalta que “muitas crianças e adolescentes nunca estiveram tão desconectados do mundo. Parecem hipnotizados por seus aparelhos móveis, perdendo a vontade de estudar, de brincar ao ar livre e até de conversar com

seus pares e com os familiares, sem intermediação das telas” (p. 84). Contudo, é perceptível que os jogos em aparelhos tecnológicos não apresentam distinção, ao menos em termos conceituais, em relação aos jogos mais populares. Gama (2005) nos auxilia nessa ideia ressaltando que possuem elementos em comum com os demais tipos de jogos, pois apresentam “[...] a livre decisão de entrar no jogo, delimitação numa arena, presença de regras invioláveis, ausência de finalidades externas, tensão e alegria de se ver atuando em algo não corriqueiro e reunião associativa dos jogadores [...]” (p. 168).

Este autor, pautado em Héas e Moras, nos alerta ainda para o fato de que os jogos em aparelhos tecnológicos podem ser caracterizados como “quase jogos-esportivos” pois apresentam várias características relacionadas aos esportes. São elas: os cuidados biopsíquicos com o corpo, trazendo a autocobrança de se tentar render o melhor que puder que induz diversos jogadores a se preocuparem abertamente com alimentação, descanso, treinamento, preparação psicológica e até mesmo ritualizações de cunho religioso antes das partidas; conhecimento em ergonomia, destacando que os adeptos de jogos em aparelhos tecnológicos mantêm-se sempre cientes da configuração dos materiais para os jogos, discutindo a proficiência de cada peça lançada no mercado de games averiguando maleabilidade, conforto, peso, metragem, design e economia energética; clubes e conselhos, pois os jogadores administram fóruns de discussão, seminários e congressos permanentes on-line ou não, voltados para a integração contínua de todos eles. Nesses encontros, eles inteiram-se de games mais vendidos, jogadores mais habilidosos, fã-clubes com mais sócios, livros editados, patrocinadores, premiações, entre outros aspectos; o doping também é um fator que está relacionado, pois existe a ingestão de substâncias estimulantes a fim de proporcionar elevação dos níveis de concentração e performance durante as partidas, apesar de não ser recorrente, mas já existem alguns casos presentes no universo dos jogos eletrônicos; esses jogos causam fadiga física em que a maioria dos jogadores admite que a permanência prolongada diante de controles, das telas, e teclados acarreta prolongado desgaste físico e mental; além do elemento treinamento, que faz com que os jogadores reservem parcelas dos tempos livres para exercitação regular desse tipo de jogo, acreditando que este costume pode melhorar os rendimentos; e a espetacularização, que apresenta agendas internacionais de megafeiras e competições de jogos digitais, com contratação de grandes nomes reconhecidamente famosos para partidas de exibição (HÉAS e MORAS citado por GAMA, 2005).

Diante do exposto, podemos entender que o universo dos jogos em aparelhos tecnológicos cresce entre as crianças e jovens e se tornou algo que faz parte de suas culturas. Nesse sentido, acabam por influenciar vários setores da vida cotidiana das pessoas que os

praticam, por exemplo, na educação. Com isso, o próximo tópico desse capítulo trata de elementos ligados aos jogos em aparelhos tecnológicos e a educação.

1.3 JOGO E EDUCAÇÃO

Assim como os jogos em aparelhos tecnológicos apresentam características semelhantes a qualquer outro tipo de jogo e, inclusive, possuem aspectos referentes aos esportes, também é preciso considerar que à medida que a apropriação desses jogos em nosso cotidiano vai aumentando, os mesmos vão apresentando inovações e relações com outros aspectos presentes em nossa sociedade, como a educação. Contando com a grande influência desse tipo de jogo, principalmente, na infância e que isso interfere diretamente nos comportamentos das crianças, em seus convívios sociais e até na educação das mesmas, notamos a existência de uma relação entre a educação e os jogos virtuais. Porém, essa relação não surgiu de repente, faz parte de um avanço no conhecimento que teve início com a percepção do valor educativo que o jogo possui.

Brougère (1998) destaca que a relação entre jogo e educação no início parecia não ter um enfoque muito positivo, pois o jogo era considerado o momento do tempo escolar que não é consagrado à educação propriamente dita, mas ao repouso necessário antes da retomada dos estudos para que se pudesse aproveitar melhor o tempo destinado ao estudo. Porém, na ótica desse mesmo autor, para romper com esse paradigma entre a relação do jogo com a educação foi necessária dar uma outra dimensão ao jogo, rompendo o próprio nível da representação que se tem da criança. Pois a maneira como foi construída a imagem da criança (sendo considerada um adulto em miniatura) não pode aceitar a valorização do jogo. Com efeito, para que se pudesse elucidar a ideia de que o jogo pode ter um valor educativo, antes de qualquer intervenção adulta, foi preciso uma revolução desse pensamento. Com isso, surgiu a ideia de que há três grandes modos de relacionar jogo e educação: a recreação, o artifício e o valor educativo intrínseco, aos quais se deve acrescentar o interesse pela atividade física (BROUGÈRE, 1998).

Como afirma o próprio Brougère (1998), as relações entre jogo e educação através da recreação estão centradas no jogo como o relaxamento indispensável, ao esforço em geral, o esforço físico, esforço intelectual e, especialmente, o esforço escolar. Desta forma, o jogo contribui indiretamente à educação, permitindo ao aluno relaxado ser mais eficiente em

seus exercícios e em sua atenção. O artifício, relacionado ao interesse da criança pelo jogo, faz com que seja possível dar o aspecto de jogo a exercícios escolares, tornando o jogo como artifício pedagógico. E o valor educativo é apresentado como o lugar de uma educação física, interessando não o que se trate do jogo, mas do suporte natural de uma atividade física cujo interesse se considera para uma educação completa que não omite o corpo.

Diante da perspectiva de que o jogar é irresistível para a criança, Brougère (1998) nos conta que tentou-se conciliar essa necessidade de jogar na criança com a educação que se deve dar a elas. E essa relação, segundo o mesmo autor, acontece fazendo do jogo o meio de educar a criança. Brougère (1998) ressalta ainda que o jogo é um fim em si mesmo para a criança e não se trata, portanto, de deixar a criança livre de sua atividade, abandonada a si mesma, é preciso deixá-la jogar, mas todas as vezes que é lhes dada uma ocupação que tem a aparência de um jogo, há uma satisfação nessa necessidade de jogar apresentada pelas crianças e, assim, ao mesmo tempo, o jogo cumpre seu papel educativo.

Atualmente, muitos professores percebem o êxodo de seus alunos para o mundo da tecnologia cada vez mais cedo e isso faz com que tentem rever a sua prática pedagógica a cada instante. Para tanto, muitos se apropriam em suas aulas de jogos (em aparelhos tecnológicos ou não) que foram criados como ferramenta de auxílio para desenvolver os conteúdos escolares, com a intenção de conseguir adaptar esses conteúdos à realidade que as crianças estão vivendo. A exemplo disso, alguns autores até indicam as melhores formas de trabalhar com esses jogos na escola, como é citado por Costa (2006), apoiado em Prensky, quando indica alguns princípios para ajudar na escolha de um game para utilização em aulas. O autor destaca que:

[...] o game deve ser balanceado (nem fácil, nem difícil), criativo (trazer inovações advindas do criador do jogo e possibilitar a criatividade dos usuários para modificá-lo também), focado (manter o jogador entretido sem se distrair com outras coisas), ter personagens (que pode o realismo do jogo, como em jogos de corrida, por exemplo), ter tensão (fazer com que o jogador sinta as emoções do jogo, como em games de terror, suspense ou esportes), ter energia (levar o jogador a querer jogar mais, com desafios, música e todos os elementos misturados) [...] (COSTA, 2006, p. 48).

É notório que as relações entre jogo e educação aparecem com maior veemência ligadas à educação escolar, às possibilidades de mediar conteúdos de diversas disciplinas na escola a partir dos jogos, às possíveis contribuições desses jogos para um maior interesse dos estudantes nos conteúdos escolares e até mesmo para um melhor desempenho dos mesmos nas respectivas matérias. Contudo, para além da relação entre jogo e educação a partir da

perspectiva de utilizar jogos para fins educativos, percebemos que outros fatores também estão relacionados à educação das crianças quando jogam. Por exemplo, as relações que crianças estabelecem quando estão jogando videogame juntas e as regras e direcionamentos que elas propõem para o funcionamento dos seus jogos já são elementos consideráveis para a educação dos mesmos. Assim, a discussão de educação através de jogos em aparelhos tecnológicos pode ser abordada por um viés que pode não indicar, diretamente, possibilidades para a sala de aula, mas em uma perspectiva de processos educativos que emergem do convívio e da troca de experiências nas relações que as crianças estabelecem enquanto jogam. Tendo em vista que os pequenos em vários momentos de sua infância, e nos tempos atuais, praticamente todos os dias, se reúnem para vivenciarem esses jogos juntos, ou mesmo quando não estão jogando conversam sobre esses jogos, é possível afirmar que os processos educativos surgem a todo instante durante essas relações.

Entretanto, essas afirmações só se tornam válidas se pensarmos a partir de um viés em que as pessoas se educam durante as relações que estabelecem entre si durante toda a vida e não somente nos momentos em que estão na escola ou em instituições de ensino. Conforme argumentam Oliveira et al. (2014), todas as práticas humanas, em que há interação entre pessoas, ocorrem processos educativos, portanto, há educação. Deste modo, é preciso considerar que o aprender, a educação, não está centrada apenas no aprender escolar, no ambiente da sala de aula. É um aprender que se dá em qualquer contexto. As relações entre as pessoas nas práticas sociais que presenciam, propiciam aprendizagens de coisas para além do aprender escolar.

A educação escolar é bastante importante para a construção das pessoas por proporcionar espaços onde existe diálogo, construção de conhecimento, interação e estratégias para resoluções de problemas. Essas características são fundamentais para a educação de indivíduos que convivem em sociedade. Porém, não é apenas em uma sala de aula que esses processos podem acontecer. É preciso perceber que estamos em constante construção e não saímos da escola “formados”. Nossa formação enquanto gente e, conseqüentemente, nossa educação, se dá ao longo de toda a vida, a partir da convivência com as outras pessoas, assim como nos indicam Oliveira et al. (2014). Com isso, é possível afirmar que os processos educativos decorrentes ou inerentes das diversas práticas sociais que vivemos contribuem de forma tão significativa quanto aos conhecimentos que aprendemos em ambiente escolar.

Diante disso, podemos considerar que as relações interpessoais entre as crianças enquanto estão jogando com seus aparelhos tecnológicos também se apresentam como um momento de educação, uma vez que elas estão ensinando e aprendendo coisas. Portanto, se

existem jogos criados com o propósito de contribuir na educação das crianças, os jogos que não possuem esse viés, que apresentam características exclusivas de entretenimento, podem promover que as crianças se eduquem, ensinem e aprendam coisas a partir das relações que elas estabelecem entre si enquanto estão vivenciando esses jogos sem fim educativo. A educação pode estar presente no momento em que as crianças brincam e jogam em seus aparelhos tecnológicos. As interações entre elas no contato com esses jogos, podem favorecer o desencadeamento de processos educativos. E identificar quais são os processos educativos que acontecem durante esse brincar é algo que se faz necessário.

Alves (2004) nos diz que uma aprendizagem importante está relacionada ao fato de compreender os jogos como espaços de aprendizagem que possibilitam a construção de conceitos vinculados aos aspectos sociais, cognitivos, afetivos e culturais. Deste modo, os jogos com aparelhos tecnológicos permitem o exercício do faz-de-conta e uma maior interatividade entre as crianças, possibilitando a aprendizagem, a comunicação, o estabelecimento de novos vínculos, relacionamentos, desenvolvem habilidades motoras, linguísticas e sociais, potencializam a construção de novos olhares, significados e significantes para a sociedade na qual estão inseridos (ALVES, 2004).

Assim sendo, é possível perceber que os jogos em aparelhos tecnológicos podem ser considerados como espaços passíveis de aprendizagens que “potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação, assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidade motoras” (COUTINHO, RODRIGUES e ALVES, 2015, p.45). Essas mesmas autoras nos alertam para o fato de que há nesses jogos a capacidade de desenvolver o raciocínio lógico, de favorecer a resolução de problemas, de proporcionar maior controle do processo de aprendizado pelo aluno, e de melhorar da autoestima, potencializada pelo entusiasmo e engajamento. Além disso, ainda podem inserir a criança em vários temas pertencentes a seu mundo de uma maneira descontraída em situações que se tornam relevantes para a sua formação como cidadãos.

Coutinho, Rodrigues e Alves (2015) apontam o reconhecimento de que os jogos em aparelhos tecnológicos podem favorecer condições prévias e alimentadoras de uma inédita liberdade na sociedade humana. Com isso, é importante que não percamos de vista que o processo educativo não pode ser equacionado através de um único caminho, mas, de um processo colaborativo e em rede, que transita através de distintas linguagens e saberes, dentre eles, as tecnologias, o que faz com que os jogos em aparelhos tecnológicos sejam importantes

agentes para o desencadeamento desses processos educativos (COUTINHO, RODRIGUES e ALVES, 2015).

Assim como nos fala Santana (2007) apoiado em Johnson, os jogos eletrônicos favorecem aprendizagens quando exige que o jogador explore o conteúdo dos jogos, tome decisões, escolha a melhor estratégia, ou seja, os jogos levam o aluno a pensar. Com isso, é possível afirmar que nesse mundo de aparelhos tecnológicos, aprende-se jogando. É papel do jogador sondar as profundezas da lógica do jogo para entendê-lo o que acarreta a obtenção de resultados por meio de tentativa e erro, tropeçando nas coisas, seguindo intuições (SANTANA, 2007). Essas aprendizagens podem servir tanto para o desenvolvimento do jogador nos jogos, como para seu relacionamento com os demais, fora dele.

O mesmo autor confirma essa ideia quando salienta que tomar decisões, saber escolher, desenvolver estratégias e priorizar coisas são passos importantes que os jogos impõem ao jogador. Ele complementa a ideia se pautando em Johnson, ressaltando que esses benefícios intelectuais resultam da virtude fundamental desses jogos, destacando que aprender como pensar, está relacionado com aprender a tomar a decisão certa, pesar a evidência, analisar situações, consultar suas metas a longo prazo e, então, decidir (SANTANA, 2007).

A resolução de problemas nos jogos em aparelhos tecnológicos é necessária em muitas ocasiões. De acordo com Bogatschov (2001) essas situações-problemas apresentadas pelos jogos servem como perturbação ao jogador que passa para um estado de desequilíbrio. Para alcançar o reequilíbrio, o sujeito deve elaborar novos meios e procedimentos para solucionar o problema. A escolha dos melhores procedimentos implica no processo de regulação ativa que propicia a tomada de consciência que ocorre no momento em que o sujeito passa, em função dos resultados obtidos, a analisar e a controlar os procedimentos para ganhar o jogo. Feres Neto (2001), nos diz ainda que as crianças habituadas aos jogos em aparelhos tecnológicos em vez de refletirem teoricamente sobre um problema, elas tenderiam a fazer experiências para resolvê-los, pois pensam de maneira mais indutiva, por tentativa e erro, e impulsiva.

Diante desse cenário, é possível compreender que os jogos em aparelhos tecnológicos, podem influenciar na construção do sujeito que o joga, pois é necessário assimilar as ações, situações e estruturas dos jogos, o que favorece para o desenvolvimento de estratégias e táticas adequadas para enfrentar cada jogada. Com isso, ao jogar, ao refazer a jogada, e ao jogar novamente estará usando táticas defensivas e ofensivas, tendo a oportunidade de aprender a improvisar. Muitas vezes, somente passando por diversos passos, o jogador obterá êxito em suas jogadas (JACOBSEN, MAFFEI e SPEROTTO, 2013). Assim, concordamos com Alves

(2004) quando ressalta que ao dominar a técnica do jogo, pensamos em generalizar as estratégias a outros jogos, ou seja, aprende-se a aprender.

Jacobsen, Maffei e Sperotto (2013) destacam que entre que esses jogos os contêm um fascínio desafiador intermediado pela tecnologia, e que tendem a alterar os modos como nos constituímos como sujeitos aprendizes. Há demandas de ordem de estabelecimentos de ações em equipe, tomada de decisões individuais e grupais, desenvolvimento da percepção, do raciocínio rápido. Essas ações tornaram-se visíveis através da inserção dos jogos em aparelhos tecnológicos, quando utilizados online, por exemplo. Diante disso, esses jogos são um dispositivo de educação de si, eu através deles e de suas etapas, adquire-se uma forma diferenciada de aprendizagem. Dessa forma, é possível citar o jogo como algo para construir o sujeito, o qual pode ter participação ativa na sua construção, devido estar presente na vida, e isso acaba acarretando na ideia da constituição do indivíduo (JACOBSEN, MAFFEI e SPEROTTO, 2013).

Deste modo, consideramos que os jogos em aparelhos tecnológicos produzem efeitos em ambientes sociais e culturais, educando as crianças. “Eles caracterizam-se como um fenômeno da cultura digital, ou seja, um fenômeno do nosso tempo causador de efeitos como medos, apreensões, dúvidas, fascínios, prazer e êxtase” (JACOBSEN, MAFFEI e SPEROTTO, 2013, p. 9).

É possível afirmar que os jogos e brincadeiras que as crianças vivenciam em aparelhos tecnológicos podem contribuir para sua formação pessoal, por exemplo, ao fortalecer o bom convívio e o respeito às pessoas e às regras quando têm a oportunidade de se organizarem para jogar juntas, o que possibilita o desenvolvimento de características importantes para o convívio social. As autoras Carniello, Rodrigues e Moraes (2010) auxiliam nesse pensamento quando destacam que crianças que fazem uso de jogos eletrônicos e games desenvolvem várias habilidades que não são superficiais. Elas as exemplificam como algumas dessas habilidades a facilidade para trabalhar em grupo; a capacidade de aprender de forma rápida; a iniciativa, atitude e criatividade; a capacidade de resolução problemas e tomada de decisões mesmo com pouca informação disponível; o raciocínio e processamento de informações mais velozes; preferência do visual ao textual; facilidade em aprender jogando; não veem diferença entre as fronteiras de jogo, trabalho e estudo; alimentam um sentimento positivo em relação à tecnologia e a conectividade (o que impossibilita a solidão, uma vez que estão sempre interagindo com outros “gamers”). É necessário, ainda, como nos diz Pereira e Almeida (2014), abordar o uso lúdico das tecnologias, numa perspectiva mais ampla e complexa, onde as crianças possam refletir conceitos e significados envolvidos neste processo.

Pode-se considerar assim, que os jogos e brincadeiras vivenciados pelas crianças em aparelhos tecnológicos tão presentes em seu cotidiano também são importantes espaços em que elas se educam. A percepção de que esses jogos também contribuem para a educação e a formação das crianças permite (re)significar nossa maneira de compreendê-las, reconhecendo-as como sujeitos que significam suas experiências, que interagem e convivem com seus pares e, portanto, ensinam e aprendem.

2 INFÂNCIAS E APARELHOS TECNOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos discussões sobre as relações das infâncias com os aparelhos tecnológicos. Para isso, também houve uma subdivisão em três itens. No primeiro, “2.1 *Infâncias Atuais*”, buscamos indicar algumas características das infâncias atuais, valorizando os avanços tecnológicos que vivemos atualmente e suas influências para a infância e as influências que esses avanços sofrem das crianças de hoje. No item seguinte, intitulado “2.2 *O Brincar e os Aparelhos Tecnológicos*”, trouxemos uma discussão sobre o usufruto que as crianças estão realizando dos aparelhos tecnológicos em seu cotidiano, mas priorizando as relações com o brincar com esses aparelhos. No último tópico, “2.3 *Ciberinfância e Cibercultura*”, conceituamos esses dois termos apresentando algumas implicações para a contemporaneidade.

2.1 INFÂNCIAS ATUAIS

Dornelles (2008, p. 72) enaltece que “[...] as mudanças econômicas, sociais, familiares e eletrônicas, associadas ao acesso das crianças às informações a que estão expostas no mundo globalizado, vem mostrando novos modos de ser infantil”. Devido a essas mudanças e a existência de diferenças entre grupos de crianças e seus contextos de vidas é que justificamos a utilização do termo “infâncias” nesse tópico.

Com a notória globalização de produtos tecnológicos e a grande facilidade para sua aquisição nos dias de hoje, as crianças também estão se inserindo nesse “mundo tecnológico” cada vez mais cedo. E isso vem acontecendo independentemente da classe social que estas crianças vivem, ou seja, não é um privilégio, por exemplo, apenas de crianças que estudam em escola particular terem seus próprios smartphones, computadores e videogames, mas também as crianças de escolas públicas de bairros periféricos e empobrecidos vêm demonstrando constante acesso à tais produtos. Muller (2015) afirma que a mudança que está em curso, derivada desse novo ambiente, convida as crianças a interagirem pelos diferentes aparelhos tecnológicos. Assim, é possível pensar que essa facilidade de acesso vem influenciando cada vez mais a construção das infâncias e estas, a partir de seus interesses,

influenciam diretamente as inovações e avanços das tecnologias. Bona (2010) afirma que para compreender a influência das tecnologias sobre a vida das crianças é preciso contemplá-las num contexto mais abrangente, que considere as mudanças do status social e as diferentes formas em que a infância vem se definindo ao longo do seu percurso histórico.

É importante relatar um pouco sobre esse percurso histórico da infância, pois nos ajuda, de certa forma, a compreender como as crianças eram vistas em outras épocas e como essa visão influencia (ou não) no entendimento de infância que se tem atualmente. Bona (2010) nos conta que as primeiras demonstrações de sentimento dos adultos pelas crianças são caracterizadas pela paparicação, com isso, a criança era vista como um ser inocente e divertido, servindo como entretenimento aos adultos. O sentimento da infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos (BONA, 2010).

A mesma autora esclarece que por volta de 1600, a especificação das brincadeiras atingia apenas a primeira infância, anterior aos três anos, nessa idade a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, estando com outras crianças ou mesmo misturadas aos adultos. No final do século XVII e início do século XVIII, a percepção que até então se tinha de criança se modificou, consolidando assim a concepção de infância como etapa específica da vida. Assim, a criança passou a ser considerada como um ser que carecia de atenções especiais, por ser imatura para participar do que integrava a vida dos adultos, necessitava então ser submetida a um regime disciplinador oferecido pela educação. Em seguida, surgiu um parâmetro claro e objetivo para diferenciar adultos e crianças em que os primeiros seriam aqueles que sabem ler e escrever e as últimas, aquelas que deveriam passar por um processo gradual e lento, até adquirirem este saber. A criança foi então excluída do mundo do trabalho e de responsabilidades, foi distinguida do adulto e socialmente fundamentou-se a ideia de que deveria receber uma preparação para a vida, sendo esta preparação assegurada pela escola. Com isso, a criança deixou de aprender a vida por meio do contato direto com os adultos, ou seja, foi separada dos adultos próximos e mantida à distância na escola (BONA, 2010).

Deste modo, a definição social da infância como etapa preparatória para as subsequentes resultou na espacialização da infância a determinados claustros: a casa e a escola. Assim, brincar e estudar são dependentes da infância, enquanto assimilados numa só referência: uma identidade, uma natureza infantil. Surge, então, a lógica da universalização da infância como etapa da vida que requer cuidados e aprendizagens sob tutela dos adultos, dependente emocionalmente da família, e juridicamente do estado (CASTRO citado por BONA, 2010).

Pautados em Buckingham (2007) consideramos que a infância é, portanto, um termo mutável e relacional, cujo sentido se define principalmente por sua oposição a uma outra expressão mutável, a “idade adulta” e que “[...] a noção de infância seja em si uma construção social, histórica e que a cultura e a representação – também sob a forma das mídias eletrônicas – sejam uma das principais arenas em que essa construção é desenvolvida e sustentada” (BUCKINGHAM, 2007, p. 19).

Com isso, é possível fundamentar a ideia de que atualmente o modo de vida das crianças vem mudando em ritmo acelerado, acompanhando o dos avanços tecnológicos, aos quais se adaptam rapidamente. Muller (2015) ressalta que viver na contemporaneidade requer se deparar também com as tecnologias e com as mudanças decorrentes delas. E ao se falar nas tecnologias, na atualidade, refere-se principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações, destacando que essas tecnologias se caracterizam por estarem em permanente transformação (BONA, 2010).

Levin (2007) faz questão de nos lembrar que com o avanço digital chegando às mãos da criança é preciso que tenham cuidado, pois, a partir disso, em vez de brincar, as crianças podem entrar no sistema da mídia proposto pelo mundo adulto.

Esse pode não ser um aspecto positivo pelo fato de que

[...] ao dar sentido às mídias, as crianças são vistas como empregando uma gama de estratégias e discursos derivados de diferentes lugares e experiências sociais. O modo como as crianças julgam seu papel de espectadores, mostra a regulação ou mesmo a recusa retroativa de suas próprias reações afetivas, como por exemplo, medo ou tristeza. É como se as mesmas, aprendessem a lidar com reações emocionais potencialmente indesejáveis (BONA, 2010, p. 28).

Aquino e Cabreira (2006) citando Brougère nos falam que os brinquedos industrializados, voltados para o consumidor infantil, representam, intrinsecamente, os valores de uma visão que o adulto tem do universo infantil. Dessa forma, consideram o papel que o brinquedo representa nas relações da criança que, podendo ser utilizado tanto com o fim a que foi produzido, quanto a partir de um rol de possibilidades do qual os adultos têm apenas um controle limitado. Com isso, lembram que os brinquedos atuais podem ser considerados como uma ‘mídia’ que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens, e representações produzidas pela sociedade que a cerca (BROUGÈRE citado por AQUINO e CABREIRA, 2006, s/n).

Pensando nisso, concordamos com Friedmann (2006, p. 122) quando diz que “são fundamentais as reflexões e as discussões a respeito das mensagens que estão por trás de brinquedos, jogos e brincadeiras [...]. Cada brinquedo ou brincadeira está imbuído de um caráter cultural que diz muito a respeito dos valores daquele grupo”.

Buckingham (2007) nos alerta para o fato de que as áreas públicas disponíveis para brincadeiras diminuíram, tanto nas cidades, onde aumentou a densidade populacional, como no interior, onde a industrialização das fazendas impede o acesso a grandes áreas. Isso possibilita que as atividades de lazer das crianças vão se tornando continuamente mais privatizadas e comercializadas. Fazendo com que passem a maior parte de seu tempo em casa ou em algum tipo de atividade supervisionada.

E essa mudança de paradigma envolvendo a criança faz com que as mesmas sejam cada vez mais visadas diretamente como consumidoras elas próprias, e não mais como um meio de atingir os pais. A compreensão da criança como vulnerável e carente de proteção cede cada vez mais espaço à visão da criança como consumidora soberana. Com isso, as crianças são caracterizadas aí como um público exigente e sofisticado, difícil de atingir e satisfazer. Estão longe de serem vítimas passivas da cultura comercial, mas são vistas como consumidoras soberanas e todo-poderosas (BUCKINGHAM, 2007).

Buckingham (2007) reforça ainda que atualmente as crianças se tornaram muito mais valiosas para o nicho comercial, pois é atribuída a elas uma significativa capacidade de influenciar as decisões dos pais sobre o que comprar, além de terem também algum dinheiro disponível. Ou seja, na era contemporânea as crianças ganharam um novo status não apenas como cidadãs, mas também como consumidoras, sendo vistas como um mercado cada vez mais valioso, mas ao mesmo tempo extremamente difícil de atingir e controlar. As crianças não podem ser simplesmente “exploradas” tampouco tratadas paternalisticamente por adultos que afirmam saber o que é bom para elas. Assim sendo, não é mais possível segregar as crianças do mundo do consumo, pois mesmo que não tenham renda para gastar, elas são cada vez mais abordadas enquanto consumidores autônomos, encorajadas a tomar suas próprias decisões a respeito do que vão comprar, assistir e ler. Diante disso, “a ideia de que as crianças são simplesmente exploradas pelos interesses comerciais desconsidera os modos diversificados e complexos com que elas usam e se relacionam com as mercadorias culturais” (BUCKINGHAM, 2007, p. 237-238).

Kishimoto (1996, p. 22) afirma que “[...] se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância”. Diante disso, é perceptível a intenção de que a construção das

infâncias seja cada vez mais relacionada ao mundo dos adultos, bem como, seja moldadas pela televisão e pelos interesses das indústrias dos brinquedos. Levin (2007, p. 29) nos diz que que a “[...] indústria dedicada à criança é que, com todo seu poder mercantil global – cada vez mais concentrados nas mãos de empresas multinacionais hegemônicas - delimita o que é infantil, determina como deve ser a infância e onde ela há de se refletir”. Levin (2007, p. 120) ressalta que “a exaltação da criança e da infância feita por esses meios de comunicação passa a ser uma maneira de domesticar a ilusão, dominando-a”.

Esse mesmo autor destaca ainda que o mundo industrial que está em constante transformação, modifica o mundo da criança e oferece-lhe a possibilidade de reproduzir fielmente, em miniatura o mundo dos adultos o que “[...] as crianças já não pedem o que desejam, mas o que a televisão e a publicidade lhes oferecem e as induzem a pedir [...] e com marcas e modelos previamente determinados, o produto domina o desejo infantil” (LEVIN, 2007, p. 28).

Buckingham (2007) ressalta que a ideia de infância serve como um repositório de qualidade que os adultos veem ao mesmo tempo como preciosas e problemáticas, qualidades estas que não conseguem tolerar como parte deles mesmos, além de servir também como um mundo de sonho dentro do qual podemos escapar das pressões e responsabilidade da maturidade. Diante disso, as representações culturais da infância são muitas vezes contraditórias. Elas muitas vezes dizem mais sobre os investimentos adultos e infantis na ideia da infância do que sobre a realidade das vidas das crianças, e são frequentemente imbuídas da nostalgia de uma “era de ouro” perdida de brincadeira e liberdade. Essa nostalgia idealizada de seu próprio passado, pelos adultos, acaba por alimentar um pessimismo generalizado, uma forma de desesperança grandiosa que termina por ser paralisada.

Benjamin nos alerta para o fato de que

Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto que se vê acochado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada (BENJAMIN, 2002, p. 85).

Assim, há de se ter cuidado com essa dominação, conforme nos indica Kishimoto (1996), destacando que a visão da sociedade capitalista em relação à criança é como se fosse um miniadulto. Assim, transforma o brinquedo num objeto representativo do mundo do adulto, refletindo aquilo que o adulto objetivou para a criança. Com isso, os brinquedos produzidos conforme essa lógica acabam por representar o mundo, os valores e os interesses

dos adultos, passando a ser uma representação da sociedade em que a criança está inserida. Contudo, Aquino e Cabreira (2006) nos lembram que as crianças não se expressam apenas como marionetes da indústria e do marketing dos jogos eletrônicos, uma vez que sabem escolher o que querem, e selecionam o enredo que desejam para suas aventuras cibernéticas, apresentando, até certo ponto, noção do que determinado jogo lhes propiciam do universo dos adultos. Buckingham (2007) compartilha desse viés quando ressalta que as crianças não são vistas como receptores passivos das mensagens da mídia e das tecnologias, mas como processadores ativos de significados. Ao dar sentido a esses componentes, compreende-se que elas se apropriam de esquemas, roteiros, conjuntos de planos e expectativas que construíram a partir de suas experiências anteriores, tanto da mídia como do mundo em geral.

Em vista disso, Costa (2006) salienta que as crianças se apropriam criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura e tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande essa cultura da infância, transformando a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo das crianças, como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. E como o brinquedo carrega essa característica simbólica e a tendo em vista que a criança dispõe de um acervo de significados podendo interpretar os brinquedos e lhes conceder significados durante sua brincadeira, este não é capaz de condicionar a ação da criança, mas sim oferece um suporte determinado que ganha novos significados através da brincadeira (COSTA, 2006).

2.2 O BRINCAR E OS APARELHOS TECNOLÓGICOS

Nas infâncias de hoje a utilização de novos aparelhos tecnológicos está cada vez mais enraizada em seu cotidiano. Isso pode ser influência de alguns fatores importantes como a nova organização da sociedade em que vivemos, onde as crianças já nascem em meio à essa onda de tecnologia e ao fato de haver uma constante diminuição de espaços públicos disponíveis para a convivência entre as pessoas, o que traz consequências diretas para as crianças e para a construção da infância.

Feres Neto (2001) afirma que na contemporaneidade as novas tecnologias vêm acelerar este processo, criando uma sensação de “perplexidade” frente a tudo o que está ocorrendo. Assim, é comum ouvirmos em falas de pessoas mais velhas frases como “essas crianças de hoje não tem infância”. Benjamin (2002) já nos alertava para o fato de que frases

como “Já não se tem mais isso”, são ouvidas com frequência do adulto ao avistar brinquedos antigos. Mas o autor alerta que “na maior parte das vezes isso é mera impressão dele, já que se tornou indiferente a essas mesmas coisas que por todo canto chamam a atenção da criança” (BENJAMIN, 2002, p. 84). Frases como essas podem fazer alusão à quando essas pessoas brincavam em ruas, parques, praças, clubes e não tinham contato com esses aparelhos tecnológicos como as crianças da sociedade atual possuem. Falas como essa remetem à “morte da infância” e o entendimento de que só existiu uma infância boa. Porém, Buckingham (2007, p. 180) retrata que, “[...] as lamúrias generalizadas a respeito da “morte da infância”, são motivadas muitas vezes pela nostalgia de uma Idade de Ouro imaginária que sempre parece ter existido duas gerações atrás.

Para este autor é um exagero propor que as mudanças ocorridas na sociedade tenham conduzido à “morte da infância”, mas elas sugerem de fato que o fim da “infância” apenas está chegando alguns anos mais cedo que no passado”. É importante as crianças de hoje terem contato com brincadeiras populares que podem não estar sendo tão valorizadas devido aos interesses dessa nova organização social que vivenciamos, mas não se pode negar que vivemos em outro tempo e que nesse momento o uso dessas tecnologias faz parte da construção da criança enquanto sujeito de direito e que é protagonista de suas ações (BUCKINGHAM, 2007).

O mesmo autor reconhece que, de um lado, se encontra argumentos que afirmam que a infância tal como a conhecemos esteja desaparecendo ou morrendo, e que as mídias são as maiores culpadas. Ressalta que as mídias aparecem aí como responsáveis pelo apagamento das fronteiras entre infância e idade adulta, e, conseqüentemente, por um abalo na autoridade dos adultos, mas enaltece que, de outro lado estão aqueles que argumentam que há um crescente abismo de geração no uso das tecnologias e que a experiência das crianças e jovens com essas novas tecnologias (especialmente com os computadores) diferencia largamente sua cultura em relação a da geração de seus pais (BUCKINGHAM, 2007).

Existe um certo receio dos mais velhos em relação à utilização que as crianças fazem de seus aparelhos tecnológicos. Essa preocupação é demonstrada, dentre outros aspectos, fazendo menção de que o usufruto desses produtos pode ser maléfico à saúde dos pequenos e até mesmo afetar a dimensão social, podendo atrapalhá-los em seus relacionamentos interpessoais. Muitos pais, pensando dessa forma, acabam por restringir ou limitar o contato de seus filhos a esses aparelhos tecnológicos. Sobre essa questão, Buckingham (2007) ressalta que a tentativa de proteger as crianças restringindo o acesso às mídias (aqui incluímos às tecnologias) está destinada ao fracasso. É necessário tentar realizar o contrário disso, é preciso

prestar muito mais atenção em como preparar as crianças para lidar com essas experiências, e, ao fazê-lo, é importante parar para defini-las simplesmente em termos do que lhes falta.

Buckingham (2007) destaca ainda que existe quem veja as mídias e a tecnologia como uma influência enormemente poderosa e negativa sobre as crianças, mas enaltece, por outro lado, que as crianças é que são as poderosas, sendo as mídias os meios pelos quais adquirem poder, percebendo assim “[...] um tipo de retórica de gerações na qual as crianças e os jovens são vistos como agentes de uma transformação muito mais ampla da sociedade como um todo (BUCKINGHAM, 2007, p. 73).

Deste modo,

[...] essas diferenças entre gerações são vistas como produzidas pela tecnologia, em vez de resultantes de outras forças sociais, históricas ou culturais. Ao contrário de seus pais, que são retratados como “tecnofóbicos” incompetentes, as crianças são vistas como possuidoras de uma relação intuitiva e espontânea com a tecnologia digital. “Para muitas crianças”, dizem alguns, “usar a nova tecnologia é tão natural como respirar”. Nessa visão, é por meio da tecnologia que elas adquirem poder. As crianças tornaram-se “ativas”, mas só porque a tecnologia lhes possibilitou isso (BUCKINGHAM, 2007, p. 73-74).

Este autor salienta ainda que as crianças de hoje possuem novas e poderosas ferramentas para investigação, análise, auto expressão, influência e brincadeira. Elas têm uma mobilidade sem precedentes. Estão sabendo acolher as mudanças pela qual estamos vivendo de uma forma que seus pais nunca teriam conseguido imaginar. Ao contrário da televisão que era feita para elas, as crianças é que são atores no mundo digital (BUCKINGHAM, 2007).

Essa facilidade de adaptação às mudanças em curso nos faz pensar que, aparentemente, as crianças saberiam intuitivamente como lidar com essas novas tecnologias e o modo de operação das mesmas parece coincidir magicamente com o modo natural de aprender das crianças. Isso se dá pelo fato de que as crianças aceitam menos a autoridade estabelecida, valorizam a interatividade mais que a passividade, apreciam a diversidade e a franqueza, que são características em primazia no usufruto de aparelhos tecnológicos (BUCKINGHAM, 2007).

Assim, é perceptível que as infâncias que são construídas hoje são diferentes das infâncias vivenciadas pelas gerações passadas. Mas nem por isso são melhores ou piores, são apenas diferentes devido ao tempo em que vivemos. Levin (2007) destaca que a temporalidade da infância é o momento em que as crianças exercem a liberdade ficcional, a curiosidade apaixonada e ardente, a criatividade imaginariamente simbólica. Destaca ainda que consiste no momento em que “[...] criam e são criadas pela experiência do infantil que acontece ao

brincarem; neste sentido, o ato de brincar cria o espelho e o infantil da infância” (LEVIN, 2007, p. 43).

Um aspecto que é próprio da infância é o brincar. Tanto as crianças das outras gerações como as que vivem as infâncias de hoje não deixam de brincar. Muller (2015) reconhece que as tecnologias vêm se mostrando cada vez mais presentes na contemporaneidade e o que antes era comum e indicado para os adultos, hoje passa a ser objeto de desejo e interesse também das crianças, mas lembra que além de demonstrarem interesse pelas tecnologias as crianças não deixam de realizar outras vivências que são próprias da infância. Elas continuam brincando, criando, teimando, discutindo, passeando pelos desenhos impressos, divertindo-se nos parques e ruas, enfim, percorrendo por outros espaços que configuram e complementam suas vivências que vão se delineando em complemento umas às outras e não como substituições de umas por outras (MULLER, 2015).

Colpas e Rangel (2012) nos dizem que a partir do reconhecimento da infância, percebeu-se também que o brincar era mais do que uma distração, e passou-se a pesquisar sobre sua influência no aprendizado das crianças. Com isso, além da possibilidade de se perceber a espontaneidade do brincar, é possível nele se aprofundar e utilizá-lo como um meio para se atingir um fim, qual seja, o educacional, sem perder o prazer em jogar.

As brincadeiras são fundamentadas por características de criação, de imaginação, de interação, de experimentação que não são perdidas com o avanço do tempo e a mudança da organização social que vivemos hoje. Independentemente das brincadeiras que as crianças realizam nos dias de hoje, certamente essas são características que também estão presentes nelas, inclusive nas brincadeiras e jogos relacionados aos aparelhos tecnológicos.

Sobre os jogos em aparelhos tecnológicos, Levin (2007, p. 39) ressalta que os mesmos

“[...] reproduzem uma aparência de participação e diálogo que aumenta a vontade impossível-possível de se continuar grudado à imagem. As máquinas são “simplesmente” funções com as quais a criança não brinca mas interage, isto é, o sujeito que age e torna-se parte integrante do maquinário e nessa posição desempenha sua função “ativa”, acionando o aparelho pelo qual por sua vez é acionado”.

O autor destaca ainda que as interações das crianças com esses aparelhos vão mudando os seus modos de brincar, experimentar e pensar (LEVIN, 2007). E afirma que os jogos eletrônicos, ou seja, os realizados com aparelhos tecnológicos

“[...] exercem forte influência sobre o gostos, tendências e preferências da criança, determinando em grande parte os afazeres infantis e a “cultura” da infância. Cria-se

assim a base de um pensamento competitivo, na busca da realização pessoal adequada ao sistema da sociedade global (LEVIN, 2007, p. 43).

Friedmann (2006, p. 122) ressalta que “o brincar é uma característica inerente ao ser humano. No entanto, cada vez mais, ele tem se tornado uma atividade estranha em nossas vidas”. Esta autora faz essa afirmação indicando que alguns fatores são fundantes para isso como a redução de espaços físicos, provocada pelo crescimento das cidades e pela violência urbana; a diminuição do tempo destinado ao brincar, devido ao fato de a televisão passar a ocupar mais o tempo das crianças em suas casas; o desenvolvimento e a construção de brinquedos estão muito mais “atraentes”, deslocamento do objeto “brincante” para o centro da brincadeira, relegando a um papel secundário as interações sociais; e, por fim, ao papel da propaganda neste cenário, visto que as campanhas de marketing vieram difundir amplamente o consumo dos brinquedos industrializados (FRIEDMANN, 2006). É possível considerar que os modos de brincar, os jogos e as brincadeiras sofrem mudanças e podem ser significados de forma diferente pelas crianças de hoje, mas entendendo que o brincar está intrínseco no ser humano e principalmente na criança, é possível ponderar que o brincar não está desaparecendo das infâncias de hoje ele está sendo vivenciado, significado de formas diferentes. Formas estas que estão diretamente relacionadas ao contexto de vida que pessoas têm hoje. Winnicott (1975, p.80) nos diz que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”. E Brougère (1998, p. 30) ressalta que “a criança brinca porque, em nossas sociedades, ela não tem talvez nada mais a fazer além do trabalho escolar. É a ocupação diversificada de uma esfera original de tempo livre, livre de qualquer atividade social diretamente útil”.

Diante disso, é possível identificar que o universo da criança é regido, entre outros fatores, pela ludicidade. A ludicidade, que apresenta uma singularidade em cada sujeito, pode estar presente nas significações que as crianças fazem dos aparelhos tecnológicos que possuem contato, mas também está presente nos jogos e brincadeiras populares que também fazem parte do universo da criança. Assim sendo é possível considerar que houve uma ampliação nas possibilidades de brincar para as crianças, além de um alargamento da cultura lúdica das mesmas. Brougère (2002) aponta que cultura lúdica é um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível, ou seja, são os elementos de que uma criança pode valer-se para vivenciar seus jogos. Com isso, ainda de acordo com Brougère (2002) a cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras e

dispor dessa cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. O mesmo autor também nos diz que a cultura lúdica se origina nas relações sociais entre as crianças sendo produzida pelos indivíduos que dela participam e que “[...] não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais” (BROUGÈRE, 2002, p. 25).

Assim sendo, o conjunto de regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. Com isso, dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras individualiza-se, particulariza-se (BROUGÈRE, 2002).

Mrech (2002) nos relata que o brincar para a criança não é apenas um ato espontâneo de um determinado momento. Ele traz a história de cada criança, revelando quais foram os efeitos de linguagem e de fala em cada sujeito, sob a forma de um circuito transferencial específico e não se reduz às diferentes etapas e tipos de brincadeiras infantis, mas ultrapassa estes processos e se institui como uma categoria nova para cada criança.

É perceptível que a ludicidade é parte fundamental da relação da criança com a tecnologia, além de considerar que as brincadeiras que envolvem as tecnologias são importantes agentes na construção da infância, pois estão presentes em uma considerável parte do tempo vivido pelas crianças e por possibilitarem a realização de ações em conjunto e individuais. Desta forma, também se pode afirmar que as crianças de hoje possuem outras formas de vivenciar a ludicidade contendo uma ampliação não apenas nos jogos, regras, brinquedos e brincadeiras, mas dos seus interesses e modos de brincar. Dornelles (2008) nos auxilia nesse pensamento quando ressalta que precisa-se aprender sobre o modo como as crianças lidam com os equipamentos eletrônicos, pois há grandes relações entre infância e o mundo atual digitalizado ao qual as crianças tem acesso desde o momento em que nascem.

Levin (2007, p 56) destaca que “ao brincar a criança deforma o objeto e produz uma abstração na qual cria o brinquedo e é criada pelo brinquedo. Não há construção do infantil na infância sem brinquedo, bem como não há brinquedo sem o infantil da infância”. O mesmo autor nos diz ainda que “[...] a condição de “objeto sem” que caracteriza o brinquedo vale pelo que não é, pelo que falta, pelo que não pode realizar e, por sua vez, é essa impossibilidade que o causa como objeto de desejo” (LEVIN, 2007, p. 57).

Em vista disso, podemos afirmar que os aparelhos tecnológicos em diversos momentos também se apresentam como brinquedos para as crianças e fazer usufruto deles para brincarem, é uma ação que está cada vez mais enraizada em seu cotidiano.

2.3 CIBERINFÂNCIA E CIBERCULTURA

Com as mudanças sofridas pela infância ao longo da história é preciso considerar que as crianças possuem suas particularidades e que sua infância é constituída e afetada pelo momento histórico que a sociedade vive. Nesse sentido, é preciso considerar que não é possível falar em apenas um tipo de infância, mas sim na existência de várias infâncias, como nos fala Dornelles (2005):

[...] não é mais possível se tratar de uma só infância como a preconizada pela Modernidade. É preciso pelo menos que se leve em consideração que existem muitas outras infâncias. Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc. (p. 71).

E dentro desse contexto, Sarmiento (2003) nos alerta para o fato de que

[...] as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade (p. 4).

Diante disso, o presente estudo, neste contexto específico de pesquisa, vai de encontro com as definições desses autores. Para tanto, é preciso perceber que a “ciberinfância” se apresenta com bastante força no contexto atual em que vivemos. A ciberinfância é denominada por Amaral (2010, p. 30) como sendo “[...] um tipo de infância em que as crianças dominam as tecnologias”. Dornelles (2011) a define como a infância da multimídia e da tecnologia, a infância daqueles que estão conectados à esfera digital dos computadores, da internet, dos games, dos joysticks, do zapping. Esta autora ainda a destaca como aquela infância afetada pelas novas tecnologias que vem produzindo a infância tida como perigosa. Vê-se na

ciberinfância um perigo talvez por não se ter produzido um saber suficiente para controlá-la ou porque não se consegue melhor governá-la, o que produz nos adultos um certo sentimento de medo desta infância visto que ela nos escapa. Talvez por isso as crianças da ciberinfância muitas vezes são vistas como “anormais”. São anormais por ter o privilégio de acesso rápido às novas tecnologias virtuais na música, na eletrônica, na aceleração do tempo (DORNELLES, 2011).

Como nos diz Dornelles (2011) esta infância nos escapa porque dela pouco ou quase nada se sabe, porque das crianças se têm medo por não se saber fazer aquilo com que tranquilamente dão conta, ou seja, não se sabe o que muitos delas sabem.

Por isso, a mesma autora nos alerta para o fato de que é preciso pensar sobre essas infâncias de maneira diferente do que se pensava antes. É preciso “pensar a infância naquilo que ela nos incita, nos perturba, nos marca, nos atormenta, nos cativa” (DORNELLES, 2011, p. 79). Esta autora destaca ainda a necessidade de aprender sobre o modo como as crianças e adolescentes se apropriam e lidam com estes equipamentos eletrônicos e levar em consideração que elas não usam mais outros espaços da rua ou da casa para realizarem suas atividades, mas sim os dos shoppings ou o de seus quartos informatizados.

E este tipo de infância está inserido em um contexto de “cibercultura”, que Lévy (1999) especifica como “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (p. 17). Por “ciberespaço” o mesmo autor define ser o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores e que especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999).

Este autor indica que

A cibercultura aponta para uma civilização da telepresença generalizada. Para além de uma física comunicação, a interconexão constitui a humanidade de um contínuo sem fronteiras, cava um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa (LÉVY, 1999, p. 129).

Lévy (1999) ainda nos traz a ideia de que o cinema não eliminou o teatro, mas deslocou-o; que as pessoas continuam falando-se após a escrita, mas de outra forma; que as pessoas que mais se comunicam via telefone são também aquelas que mais encontram outras pessoas. O desenvolvimento das comunidades virtuais acompanha, em geral, contatos e interações de todos os tipos. Com isso, a imagem do indivíduo “isolado em frente a sua tela” é

muito mais próxima de algo que se tem medo do que qualquer outra coisa. Essa questão nos faz pensar que, assim como nos seguimentos citados, por Lévy, os jogos virtuais não substituirão as brincadeiras tradicionais ou que a ciberinfância tomará ou está tomando o lugar de outras infâncias, mas estão possibilitando que haja modificações, ampliações nos modos de ser criança na contemporaneidade.

Cruz Junior (2012) nos diz que no rastro de outros debates articulados à cibercultura, a problemática envolvendo os perfis e identidades infanto-juvenis também produziu embates teóricos que se polarizam entre o bloco dos “otimistas” e dos “pessimistas”. Este autor salienta que de um lado, encontram-se aqueles que enaltecem o papel salutar exercido pelas tecnologias sobre as novas gerações, especialmente no que se refere à preparação para o futuro que se revela; do outro, aqueles que as consideram causas da degenerescência de uma pretensa bondade e inocência intrínsecas às crianças e jovens, tornando-as mais suscetíveis às condutas socialmente nocivas – como a rebeldia e a erotização precoce. Há de se ter cautela com esses aspectos acerca da geração digital, pois trata-se de um contexto de intensa mudança, e como tal, rico em possibilidades ligadas ao fortalecimento coletivo e individual da autonomia, ao estreitamento de laços sociais, à multiplicação das formas de expressão e à ampliação dos canais de participação na esfera pública. E por outro lado, nos caminhos dessa realidade tecnológica, também espreitam riscos capazes de minguar todas essas oportunidades, mantendo-as em estado latente, inertes (CRUZ JUNIOR, 2012).

Contudo, não é papel deste estudo comparar um lado e outro e indicar quem estaria certo ou errado, se é que seja possível ter essa definição. Até porque, como nos mostra Fróis (2010 no plano digital ou no “analógico”, como diz a autora, afirmando ser um plano “concreto”, que há manipulação do objeto em si, a formação infantil apresenta pontos positivos e negativos, indicando que o que atuaria prejudicando a formação da criança poderia ser o modo de relação com o qual a criança estabelece com o brincar. Assim, ao estar na relação inter-humana, quer seja no plano digital como no analógico, pode se beneficiar de uma vasta construção de itens associados a seu desenvolvimento, como a capacidade de negociação, administração e manifestação das frustrações e emoções, construção de alternativas para resolver problemas e criar meios de atender suas próprias demandas. Já na impossibilidade destas relações, no caso se a criança passa grande parte de tempo brincando sozinha no computador ou fora dele, perde algumas dessas possibilidades. O que não quer dizer que ao brincar sozinha no computador ou fora dele a criança não tenha benefícios. É perceptível que ela constrói aprendizagens, embora de outra ordem, como habilidades psicomotoras, de atenção, memória e destreza motora. Contudo, o que se ressalta é que ambas as habilidades

caminham relacionadas. Uma criança que se vê privada dos relacionamentos interpessoais, do brincar com outras crianças, pode se ver prejudicada nas habilidades interpessoais (FRÓIS, 2010).

Deste modo, é preciso apenas considerar a realidade de que as crianças de hoje estão inseridas em um contexto imbricado às tecnologias e que o usufruto de aparelhos tecnológicos são uma de suas maiores ações, seja elas feitas individualmente ou com outras pessoas. Assim como nos diz Lima (2009, p. 103)

[...] se a criança satisfaz seu desejo com os jogos eletrônicos, como o faz em qualquer outra forma de brincar, então o que o que importa não é ser contra ou a favor dos jogos virtuais. O que importa é o fato de reconhecer as mudanças que a cultura virtual tem promovido na vida social e cultura, as diferentes possibilidades de uso dos jogos eletrônicos e do ciberespaço, seus efeitos e irreversibilidades, para que a “experiência virtual” seja apenas uma das possibilidades do exercício da ficção do brincar [...].

Pautados em Ferreira (2014) percebemos que no ciberespaço, os cenários podem ser escolhidos e produzidos; sons, fotografias e gráficos podem ser criados, estratégias de ação podem ser discutidas, o que chama bastante atenção das crianças. Contudo, isso não as torna meras consumidoras passivas da cultura global; podem tornar-se produtoras, realizadoras e personagens das próprias ficções.

Nesse sentido, Canassa (2013, p.40) ressalta que

[...] as crianças buscam o que as interesse e seja atraente para elas, e, com tantas “qualificações” é provável que recorram ao videogame em todos os momentos que tiverem disponíveis para essa prática, já que podem jogar sozinhas, em casa, com o consentimento dos pais, é seguro etc.

Segundo Costa (2006) o videogame foi um dos brinquedos que encontrou seu lugar na cultura lúdica infantil, e cada vez mais nela se estabelece como brincadeira. Este autor ressalta que “as “novas manipulações” eletrônicas marcam a presença da virtualização na cultura lúdica infantil, já que ela não aparece isolada, mas, sim, imersa na cultura geral à qual pertence a criança” (COSTA, 2006, p. 32).

Corrêa (2010) informa algumas características que fazem o videogame ser tão atrativos às crianças. Ela afirma que

[...] o videogame é jogado voluntariamente (o jogador escolhe tanto jogar como o que jogar); o jogador é livre para fazer suas escolhas (jogadas) no decorrer do jogo; embora os videogames possam ter seus conteúdos fundamentados em fatos reais, durante um jogo há uma evasão da vida real; os videogames têm regras que sustentam

seu desenvolvimento; por mais realistas que possam ser as imagens, o conteúdo do jogo é fictício; os sentidos das ações são atribuídos pelos jogadores, diante das situações num jogo, o jogador é levado a buscar alternativas de ação; enquanto joga, a atenção do jogador está dirigida à atividade em si. Enfim, certamente, muitas dos atributos dos videogames coincidem com os atributos dos jogos, evidenciando a ideia de que videogames são jogos e que isso, por si só, já é motivo de atração para os jogadores” (CORRÊA, 2010, p. 94-95).

Veen e Vrakking (2009) compartilham desta opinião confirmando que esta nova geração apresenta enorme interesse por jogos em videogame e no computador, mas destacam que o seu interesse ronda, especialmente, os jogos difíceis. Eles afirmam que isso esteja relacionado a três fatores principais:

Primeiramente, qualquer que seja o tipo de jogo, as crianças têm de estar ativas desde o começo; [...] Em segundo lugar, os jogos exigem e desafiam os jogadores a tomar as rédeas e estar no controle, a descobrir caminhos e soluções sozinhos; [...] Em terceiro lugar, as crianças imergem nos jogos de computador – adotando a personalidade do papel que estão interpretando e agindo de acordo com suas características. [...] Essas três características despertadas pelos jogos – atividade, controle e imersão – são cruciais para que as crianças sintam-se motivadas a jogar jogos bastante complicados (VEEN e VRAKING, 2009, p. 38-39 citado por FERREIRA, 2014, p. 173-174).

O interesse por jogos em aparelhos tecnológicos não é algo particular das infâncias vividas na contemporaneidade. Antônio Junior (2014) pautado em Alves, ressalta que nos últimos trinta anos os jogos eletrônicos têm marcado presença na sociedade contemporânea, principalmente pela vertente do entretenimento. Contudo, na última década houve bastante significativo nessa área que pode ser justificada pelo surgimento de celulares mais potentes, com maior possibilidade de processamento de dados e gráficos, pelo aumento na venda de notebooks e tablets com acesso a redes móveis, o aumento de acesso de banda larga e a introdução de novos consoles que disponibilizam a conexão com a internet.

Antônio Junior (2014) nos relata que a história dos jogos em videogames começou no início da década de 1970, com um aparelho intitulado “Pong”. Esse dispositivo era conectado na televisão e, na tela, duas raquetes (pequenas linhas verticais) se moviam com o objetivo de rebater a bola para o campo do adversário. Com o passar dos anos e com a evolução da tecnologia, novos videogames foram surgindo e novas empresas ingressaram nesse ramo, como no caso da Atari, com o lançamento do “Odyssey” por volta de 1972; mais para frente a Nintendo com a criação do “Famicon” por volta de 1985; da Sega, com a invenção do “Megadrive” em 1986. Esse mercado ficou ainda mais forte com o lançamento de novos videogames por essas empresas, principalmente a Nintendo com seu tradicional “Super Nintendo”, em 1990, depois o “Nintendo 64”, em 1996, “Gamecube”, em 2000 (já não mais

com a utilização de cartuchos de jogos, mas com CD) e com chegada da Sony, com a inovação de jogos em CD-ROM, lançando a primeira versão do “PlayStation” em 1997. A Microsoft também está inserida nesse contexto, tendo o lançamento da primeira versão do Xbox em 2001.

Os videogames lançados recentemente são o “PlayStation 4”, (2014, pela Sony) o “Xbox One” (2014, pela Microsoft) e o “Nintendo Wii U” (2012, pela Nintendo). O segundo conta com a tecnologia interativa “Kinect”, que é um sensor de captação de movimentos que possibilita a interação da pessoa com o jogo sem a necessidade de um “joystick” (um controle), afirmando as inovações trazidas pelo console *Wii* da Nintendo e *Move*, da Sony (ANTÔNIO JUNIOR, 2014).

Os jogos em computadores também foram evoluindo com o passar do tempo, crescendo mais ou menos na mesma proporção dos videogames. A maioria dos jogos lançados para o videogame tinha condições de ser executado nos computadores, desde que fossem jogos em CD-ROM.

Já a primeira geração de jogos em celulares teve início, somente em 1997, deu-se com jogos que já vinham pré-instalados em alguns aparelhos da Nokia, como os jogos “Serpente”, Tétris e Memória, disponibilizados gratuitamente (ANTÔNIO JUNIOR, 2014).

Antônio Junior (2014) ainda ressalta que “a grande facilidade em se criar jogos para aparelhos celulares foi viabilizada pela tecnologia Java, que possibilitou produzir o programa com um único código que funcionasse em vários celulares” (p. 53). Este autor também informa que atualmente a nova geração de jogos digitais para plataformas móveis ganha novos contornos e possibilidades com o iPhone, destacando que a ausência de botões e a inclusão de tela touch screen, além da aceleração de hardware e de gráficos em 3D, mudaram drasticamente a forma de interatividade dos jogadores com os dispositivos móveis.

É perceptível que a criança, ao ter em mãos esses aparelhos tecnológicos das quais têm acesso desde bem pequenos, pode usufruí-los para diversos fins, conforme os mesmos os possibilitam, porém acredito que se apropriam desses dispositivos, na maior parte do tempo, para colocar em prática sua ludicidade, ou seja, para jogarem. Essa afirmação leva em consideração que os videogames são os únicos artefatos tratados neste estudo que são feitos para jogar. Os computadores, os tablets e smartphones que estão nas mãos da garotada a quase todo instante é destinado à outras funções, mas em muitos casos os pequenos fazem usufruto destes aparelhos como uma ferramentas de jogos.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Com o intento de perceber quais relações são estabelecidas por crianças quando jogam em seus aparelhos tecnológicos e de compreender como organizam essas brincadeiras, entrei a campo na busca de alcançar esse objetivo. Assim, neste capítulo será apresentado toda a trajetória percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa. No tópico “*Instrumentos para a coleta de dados*” se encontram descritos os instrumentos adotados para coleta dos dados, assim como, os motivos de sua escolha e sua aplicação neste estudo. No item “*Caracterização da escola e das crianças*” foi realizada uma breve apresentação da escola em que me inseri para realizar o estudo, foi apresentada algumas características das crianças do sexto ano que acompanhei, bem como a indicação de ações prévias à efetivação da metodologia da pesquisa. O item “*Procedimentos para análise dos dados*” apresentada o método e todos os procedimentos utilizados na análise dos dados obtidos.

INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Ao considerar as crianças como sujeitos protagonistas desta investigação, busquei trilhar os caminhos estabelecendo uma relação dialógica, de confiança e preocupação com as crianças a ponto de permitir realizar uma pesquisa com elas e não sobre elas.

Nesse sentido, a pesquisa se apresenta com um caráter qualitativo, com ida a campo, sendo adotado o método de observação participante. De acordo com Correia (2009) esta é uma técnica de investigação caracterizada por interações sociais intensas entre investigador e sujeitos, e que é utilizada pelo pesquisador que visa compreender as pessoas e as suas atividades no contexto da ação permitindo-lhe uma análise indutiva e compreensiva. Na observação participante “o observador permanece no seio do grupo que estuda, observa de modo espontâneo, como espectador, embora mobilizando a informação na condução do seu olhar” (CORREIA, 2009, p. 33).

Desta forma, essa técnica de investigação pautou minha inserção em uma escola que se deu entre os dias 16 de fevereiro a 29 de abril de 2016. Durante esses dois meses e meio eu acompanhei uma turma de sexto ano do ensino fundamental do período matutino, o 6º ano

A, da E.E. Maria Pia Silva Castro, em três dias da semana. Às quartas e quintas-feiras durante o tempo do recreio, que acontece das nove e meia às nove e cinquenta, e às terças-feiras estando com a turma na aula de Educação Física, nos dois últimos horários do período da manhã, com início às dez e quarenta e término ao meio dia e vinte. É importante ressaltar que a inserção em um ambiente escolar se deu apenas como uma possibilidade de me aproximar e conversar com as crianças enquanto estivessem reunidas, pois isso possibilitaria a aplicação dos métodos de coleta de dados adotados desta pesquisa. Assim, não se trata de investigar aprendizagens escolares das crianças, mas apenas de me apropriar de um momento em que estão reunidas para que a pesquisa fosse realizada, tanto que minha interação com elas e deu fora de momentos de aula (recreio) ou com conversas sobre assuntos que não estão ligados ao que aprendem na escola (durante aula de Educação Física).

A inserção com três dias da semana teve início apenas em minha terceira semana na escola. Na primeira, estive apenas na terça-feira, na aula de Educação Física para me apresentar, ter um primeiro contato com os estudantes e informar qual o motivo de estar ali com eles. Na segunda semana, voltei a acompanhar a aula de Educação Física, porém também me inseri no recreio da quinta-feira. Em seguida, da terceira semana até a última, sempre estive às terças, quartas e quintas-feiras.

Em conversa com a diretora da escola, ela já havia adiantado que os alunos não poderiam fazer uso de aparelhos eletrônicos nas dependências da escola, com exceção ao horário do intervalo. Diante disso, sabendo que no horário de recreio certamente os estudantes fariam usufruto de seus aparelhos tecnológicos, vi nesse momento um espaço onde minha interação com os estudantes poderia ser fortalecida, bem como, a possibilidade de surgir dados importantes para meu estudo a partir desse convívio. Assim, inicialmente, a opção de acompanhar os discentes em seu horário de recreio se deu com a intenção de poder me aproximar mais da turma, poder conhecer melhor as crianças com que iria conviver afim de estreitar laços de amizade e criar vínculos de confiança e empatia. Segundo Oliveira et al. (2014) essa atitude é indispensável para a pesquisa na área da Educação, uma vez que “conviver não é apenas um desejo ou uma opção pessoal do pesquisador [...] mas, sim, o cerne do “fazer” da pesquisa [...]” (p. 40). Contudo, como senti que a turma me acolheu muito bem desde o primeiro dia que entrei na sala de aula para me apresentar, fato que até me surpreendeu um pouco, isso fez com que o recreio se definisse mesmo como esse importante momento de convivência com os estudantes, mas também se consolidou como espaço para troca de experiências, diálogos e jogos em celular e *tablet*. Os discentes se empolgaram com minha presença na escola, e estando diante da possibilidade de conversarem sobre jogos em aparelhos

tecnológicos facilitou minha aproximação junto deles e fez com que os recreios fossem, na maior parte do tempo, destinados à conversa sobre jogos e às vivências dos mesmos.

A turma era bastante numerosa, contando com cerca de 35 crianças de ambos os sexos. Foi decidido que todas poderiam participar da pesquisa, desde que se sentissem à vontade em participar e fosse respeitado os preceitos éticos para a participação no estudo (entrega de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por seus pais ou responsáveis e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelas próprias crianças). Também foi determinado como critério de inclusão que para participar da pesquisa as crianças do 6^a ano A não precisariam ter contato constante com jogos em aparelhos tecnológicos, pois possivelmente já tiveram uma experiência relacionado a isso para compartilhar, o que já se apresenta como um fator relevante para esse estudo. Contudo, ao final da pesquisa, dos trinta e cinco alunos da sala apenas vinte e sete devolveram os TCLE e TALE assinados, com isso, esses que entregaram os termos são as que se constituem como os sujeitos da pesquisa.

Deste modo, acompanhei os estudantes do sexto ano em dezoito recreios ao longo desses pouco mais de dois meses junto deles. Durante todo esse tempo eu me preocupei em tentar ficar junto de vários estudantes, buscando me aproximar de todos eles para que fosse possível alcançar os objetivos da minha pesquisa coletando dados estando com o máximo de estudantes possível. Porém, teve um grupo formado por cinco meninos que eu me tornei mais próximo e que assim que chegavam no pátio da escola logo me procuravam para nos sentarmos e conversarmos. Rei dos Games, Playgamer, Jubileu, Tenshinhan e Darksynk⁸ foram as minhas principais companhias nos intervalos das aulas. Esses meninos se mostraram muito solícitos em me acolher em seu grupo, pois desde os primeiros recreios, se dispuseram a estar comigo e, com o passar do tempo, demonstraram que gostavam de minha presença junto deles, o que gerou, conseqüentemente, uma satisfação para mim também em ter a companhia desses garotos.

Entendemos essa aproximação com os estudantes como algo fundamental para a realização da pesquisa. Em vista disso, inicialmente, também sentia a necessidade de estar com outros grupos de alunos, inclusive, em algumas ocasiões, eu deixava esse grupo que melhor me acolheu e procurava outros discentes para interagir no espaço do recreio.

Assim sendo, fui percebendo que havia um outro grupo de meninos dessa turma de sexto ano que também se reuniam durante o intervalo. Eram alguns garotos que eu também

⁸ Com vistas em seguir os preceitos éticos, salientamos que os nomes verdadeiros das crianças foram alterados por nomes fictícios escolhidos por eles próprios, a fim de garantir sigilo da identidade e privacidade das crianças.

matinha contato, principalmente nas aulas de Educação Física e que, aparentemente, também gostavam de minha presença junto deles, pois Jhon Sena, por exemplo, pediu em algumas ocasiões que eu também ficasse com seu grupo e não só com os outros alunos de sua turma. Essas solicitações do estudante aliada à minha sensação de ser necessário estar com outros grupos de alunos fez com que em alguns dias eu também buscasse ficar junto com outros estudantes e não somente com o primeiro grupo de alunos. É preciso frisar, que nessas ocasiões, não deixei de conversar com esses primeiros alunos, apenas não fiquei com eles durante todo o tempo do recreio como fiz na maioria dos intervalos, somente dividi o tempo entre os dois grupos.

Nesse segundo grupo, que era formado pelos estudantes Jhon Sena, Nego do Borel, Robinhood, Resende Ivo e mais um aluno que não participa da pesquisa, os meninos também jogavam em seus celulares em alguns momentos, porém com muito menos frequência que os do outro grupo. Além disso, apesar de aparentemente também gostarem da minha presença junto deles, notei que em algumas vezes que me aproximei deles, eles não queriam falar muito sobre jogos em aparelhos tecnológicos durante o tempo do recreio. Em alguns momentos eu perguntava algumas coisas, eles respondiam, mas logo mudavam de assunto. Isso fez com que eu buscasse ficar menos com esse grupo e mais com os meninos do primeiro grupo, que demonstravam a ação contrária desses.

Deste modo, como dito anteriormente, minha presença durante os dezoito recreios se deu na maior parte do tempo com a companhia de Playgamer, Rei dos Games, Jubileu, Darksynk e Tenshinhan. Entretanto, isso não impediu que eu interagisse com outros estudantes da turma, como as meninas e outros meninos que não ficavam em nenhum desses dois grupos. Em praticamente todos os recreios vários estudantes, meninos e meninas passavam por mim para me cumprimentar, se sentava por alguns instantes, faziam alguns comentários, alguma brincadeira e depois saiam. Dentro do próprio grupo que eu estava, alguns meninos saiam, voltavam, brincavam de outras coisas sem aparelhos eletrônicos, jogavam em outros celulares, que não o meu, enfim, não se demonstravam presos à minha presença no meio deles.

Também é salutar evidenciar que busquei a cada momento, que minha interação com os discentes fosse a mais espontânea possível, com conversas sobre vários assuntos, como filmes, curiosidades sobre suas famílias, sobre passeios, contudo a preocupação maior era sempre em pautar nossas conversas nos jogos virtuais que vivenciam, como se organizam enquanto estão jogando em suas casas ou com seus amigos, enfim na temática que envolve a pesquisa. Isso foi ficando forte em nosso convívio que, em algumas ocasiões a primeira fala de alguns alunos era sobre o jogo novo que vivenciou, a fase que conseguiu alcançar ou algo novo

que descobriu. Assim, essas várias indicações de jogos que os estudantes faziam, fez com que eu me visse na obrigação de conhecer e saber mais sobre esses jogos. Para tanto, decidi baixar alguns desses jogos em meu celular e também começar a experimentá-los. Essa ação tornou as nossas interações no recreio voltada principalmente aos jogos que estavam em meu aparelho. Isso fez com que em todos os recreios após a instalação desses jogos em meu celular (a partir do quarto recreio, aproximadamente) os mesmos se tornassem parte do intervalo, pois os estudantes mal chegavam próximo a mim e já perguntavam do jogo ou pediam meu celular para poderem jogar. Eu consentia cada pedido, é claro, e jogava junto com eles. Contudo, os estudantes não deixaram de levar seus aparelhos para a escola, tampouco de jogarem neles durante os recreios. Apenas utilizamos o meu celular para jogar com mais frequência.

Ainda visando a espontaneidade em nosso relacionamento, optei por não anotar nada do que conversávamos, nada do que fazíamos, no momento em que estivesse junto deles no campo da pesquisa (pátio do recreio), pois queria que minha relação com as crianças fosse algo genuíno e ficar anotando não teria esse resultado. Deste modo, a estratégia utilizada para registrar os acontecimentos do recreio, que se fazia minha coleta de dados, foi a elaboração de Diários de Campos logo após o momento da inserção. Saía da escola e ia direto para casa para realização as anotações do que tinha acontecido no dia e, assim, confeccionar o Diário de Campo daquele respectivo dia. Essa ação se deu devido a tentativa de transcrever detalhes dos episódios vivenciados em cada inserção no recreio.

A opção pela utilização de Diários de Campo foi feita pela concordância Bogdan e Biklen (1994), quando indicam que os notas de campo são fundamentais para o desenvolvimento de uma observação participante, pois se constituem como um “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.152).

Assim sendo, os diários foram construídos de acordo com a perspectiva considerada por Bogdan e Biklen (1994) apresentando trechos descritivos e trechos reflexivos (apontados como “C. O.”, que significa “comentário do observador”). Esses autores ressaltam que a parte descritiva (que é denominado de “material descritivo” pelos autores) deve representar o melhor esforço do pesquisador para realizar os registros dos detalhes do que ocorreu em campo. E na parte reflexiva (denominada pelos autores de “material reflexivo”) são registradas as impressões, as ideias, os sentimentos e os palpites do observador (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A elaboração dos diários manteve os episódios vivenciados no recreio o mais próximo do real, inclusive, descrevendo os sentimentos expressados pelos estudantes e suas falas assim como foram ditas, não descartando erros de pronúncia ou concordância verbal.

Como informado anteriormente, eu também acompanhei os mesmos discentes de sexto ano em suas aulas de Educação Física, às terças-feiras. Da mesma forma, foram elaborados diários de campo para registrar essas observações utilizando-se dos mesmos critérios para a elaboração dos registros sobre o recreio. Contudo, esses registros foram feitos, com exclusividade, sobre as conversas que tinha com as crianças, sobre minhas interações com elas. Em nenhum momento, o conteúdo trabalhado da aula pela professora foi descrito. Além disso, não foi realizada nenhuma intervenção do pesquisador nessas aulas. Assim, o intuito dessa observação durante as aulas da Educação Física foi de interagir com os estudantes para me aproximar mais deles e, na medida do possível, conversar com essas crianças sobre a temática da pesquisa buscando o levantamento de dados para a pesquisa.

Contudo, além de proporcionar um convívio mais próximo com os estudantes e da realização de conversas informais durante poucos momentos da aula (apenas quando foi possível, tendo a grande preocupação de não atrapalhar a aula da professora), a minha presença nas aulas de Educação Física teve o propósito de colocar em prática segundo método de coleta de dados: a realização de Rodas de Conversa. Esse segundo método foi aderido para colaborar com as observações participantes registradas em diário.

Deste modo, minha presença nas aulas de Educação Física era dividida em dois momentos. Os momentos de observação participante em que conversava com os alunos sobre vários assuntos, inclusive sobre a temática da pesquisa (na medida do possível, uma vez que estávamos em momento de aula e devíamos respeito à professora da sala), vivenciava as atividades junto com os estudantes, ajudava-os em alguma situação específica (acatando pedidos da professora). Esse momento se mostrou importante, pois em algumas oportunidades gerou algum assunto que foi discutido com mais afinco nas Rodas de Conversa ou mesmo nos recreios, tornando-se assim, de fundamental importância para que as crianças se sentissem à vontade para se exporem no segundo momento a que me propus nas aulas de Educação Física que foi a realização de Rodas de Conversa, pois eu já estava acompanhando-as desde o início da aula. O segundo momento, este da realização das Rodas de Conversa, era realizado, em média, por cerca de vinte minutos, conforme combinado anteriormente com a docente da turma.

Durante o período em que fiquei junto com a turma, estive presente em onze terças-feiras acompanhando as aulas e, dentro dessas onze aulas, foram realizadas Rodas de Conversa em oito oportunidades.

É salutar ressaltar que acompanhar as aulas de Educação Física dessa turma do sexto ano se deu apenas com o intuito de facilitar a realização das Rodas de Conversa, pois os estudantes já estariam reunidos e eu interagindo com os mesmos. Desta forma, apesar de estar inserido em um ambiente escolar, reforço que minha presença na escola se deu apenas como um agente facilitador para que eu convivesse com as crianças em um momento em que estivessem em grupo, pois isso facilitaria a realização dos métodos de coleta de dados adotados para a presente pesquisa. É importante salientar que não se trata de uma investigação sobre uma educação escolar das crianças, mas da busca pela percepção de processos educativos que são gerados em momentos distintos aos horários de aula, uma vez que nossas conversas tratavam de temáticas vivenciadas pelas crianças fora do ambiente escolar ou fora dos horários de aula.

Nas duas primeiras terças-feiras de inserção (16 e 23 de fevereiro) não foram realizadas Rodas de Conversa, pois eu ainda estava me aproximando dos estudantes, não tinha condições de dar início à esse método. Solon, Costa e Rossetti-Ferreira (2008, p. 210) ressaltam que “essa conversa envolve igualmente uma observação participativa, que pressupõe assistir, ouvir, refletir e envolver-se com a criança em atividades diversas, muitas vezes, propostas pela própria criança”. Para tanto, julgou-se necessário ter mais proximidade com os sujeitos da pesquisa para se dar início às Rodas de Conversa. Assim, a primeira Roda foi realizada somente no quarto encontro com eles, pois devido a rápida aceitação dos estudantes em relação a minha presença junto deles, em algumas ocasiões os próprios alunos perguntaram quando conversaríamos sobre jogos em aparelhos tecnológicos.

Nesses dois dias não houve as Rodas de Conversa, porém, aproveitei para me apresentar aos discentes, informar o meu propósito de estar junto deles, mas também para apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando-o e indicando a necessidade de me entregarem esse documento assinado pelos seus pais ou responsáveis autorizando-os a participarem da pesquisa, bem como para a indicação da necessidade de receber o consentimento dos próprios alunos para eu estar junto deles durante algum tempo, entregando-lhes o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Mencionei que para a realização da pesquisa, para seguir preceitos éticos, os seus nomes verdadeiros não poderiam ser identificados e, com isso, eu precisaria que escolhessem nomes fictícios a qual gostariam de ser chamados. Recolhi esses nomes trazidos por eles apenas no segundo dia em que estive com eles.

A terceira ocasião que não aconteceu a Roda de Conversa foi no dia 15 de março (quando já se tinha feito duas Rodas), pois não houve tempo hábil para a realização da mesma,

devido à demanda que a professora teve de conteúdo a ser passado em sua aula. Depois desse dia, nas outras seis terças-feiras as Rodas de Conversa aconteceram normalmente.

A escolha pela realização de Rodas de Conversa se deu pelo fato de entendermos as Rodas, assim como Warschauer (1993, p. 50) como “o momento privilegiado da rotina em que a troca entre os participantes do grupo ocorre”. Além de visarem questionar e auxiliar na busca de definições, esclarecimentos e encaminhamentos a respeito de questões pertinentes a cada contexto (SILVA e BERNARDES, 2007). Para essas autoras:

A Roda de Conversa é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidade de elaborações provocadas por falas e indagações (p. 54).

Nesse sentido, cada Roda de Conversa realizada foi pautada em algum tema, almejando que os discentes tecessem suas opiniões e comentários sobre o respectivo assunto da roda. A temática de cada Roda era definida pelo pesquisador, previamente à discussão. Porém, essa demarcação se dava a partir das falas e ações dos próprios estudantes. Não foi algo que se deu subjetivamente a partir da intencionalidade do pesquisador, este somente elencava os assuntos que poderiam ser debatidos nas rodas, pautando-se nos acontecimentos e conversas que ocorriam nas rodas anteriores ou nos recreios, ou seja, os temas das Rodas de Conversa partiam dos próprios alunos, de suas falas e ações, apesar de não serem escolhidos por eles próprios. É válido ressaltar que apenas a primeira Roda de Conversa não foi pautada nas falas ou ações das crianças, pois a mesma teve por objetivo a apresentação de algumas das minhas experiências relacionadas aos jogos virtuais, e o levantamento de algumas informações iniciais como, por exemplo, qual a intensidade do contato com os jogos em aparelhos tecnológicos que as crianças possuem. Também é importante lembrar que a proposta das Rodas é a de levantamento de dados sobre a temática da pesquisa e não de promover intervenção nas aulas sobre os jogos em aparelhos tecnológicos ou uma conscientização dos estudantes para reverem suas ações perante o usufruto de seus aparelhos tecnológicos, mesmo que em algum momento, em alguma Roda, essa conscientização possa ter aparecido.

Além da definição do assunto das Rodas, que partiram das falas ou ações das crianças, mas que foram trazidas para as Rodas pelo pesquisador, preparou-se também, sempre no dia anterior ao acontecimento das mesmas, um roteiro com algumas perguntas para que fosse possível mediar a discussão e ouvir a opinião dos estudantes sobre o tema proposto para a determinada Roda. Por exemplo, na Roda de Conversa 3, o tema foi “Perigos dos Jogos

Online”. Como essa discussão já havia surgido em um dos recreios e na Roda de Conversa anterior com o apontamento de que é perigoso ficarem viciados nos jogos, elaborei algumas questões para serem tratadas nessa Roda de Conversa, como: “É possível jogar sem ficar viciado?”, “Como podemos nos organizar para que isso não aconteça?”, entre outras. No entanto, essas eram questões orientadoras que me ajudavam na mediação do diálogo, contudo, nem sempre esse roteiro foi seguido, pois tiveram ocasiões em que com o questionamento inicial o curso da conversa levou um rumo bem diferente do esperado, assim novas argumentações foram surgindo para que fosse possível ouvir o que as crianças tinham para falar sobre o determinado tema.

Essa mudança de curso do assunto tratado na Roda de Conversa não se apresenta como um problema, pois uma característica fundante da roda é a reunião de “[...] indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante” (WARSCHAUER, 1993, p. 46).

Em conversa com a professora de Educação Física desta turma, ficou combinado que ela cederia cerca de vinte minutos de sua aula para a realização das Rodas. Delimitamos esse tempo por viabilizar um diálogo razoável com os estudantes e porque não atrapalharia tanto a sua aula e a aplicação do conteúdo da matéria. Inicialmente definimos que a Conversa aconteceria sempre nos vinte minutos finais da aula. Porém, as duas primeiras não tiveram bons resultados, pois os estudantes se encontravam eufóricos pelo fato de terem realizado atividades físicas e se mostraram ansiosos para irem embora, uma vez que, nessas duas ocasiões, as Conversas iniciaram por volta do meio dia. Já no terceiro dia que seria destinado para mais uma Roda, a mesma nem foi realizada devido à falta de tempo. Deste modo, decidimos transferir o acontecimento das Rodas para a parte inicial das aulas. Combinamos que a professora chegaria na sala, faria a chamada e logo em seguida passaria a palavra para que a Roda fosse realizada. E assim se sucedeu nas seis terças-feiras seguintes.

Nas duas primeiras Rodas tivemos alguma dificuldade de conduzi-las, pois as crianças conversavam bastante, queriam manifestar suas opiniões durante a fala de outros, assim, a partir da terceira Roda fizemos algumas alterações na dinâmica das mesmas. Adotamos as estratégias de organizar o ambiente fazendo dois círculos com as carteiras, indicando que apenas quem estivesse no círculo de dentro poderia tecer comentários sobre a temática da Roda e que, em um primeiro momento, os que estivessem no círculo externo deveriam apenas escutar, havendo a inversão das funções na sequência; e para tentar diminuir um pouco a conversa

paralela, também foi lançada uma bolinha na cor vermelha e indicado que só poderia falar quem estivesse no círculo central e em posse dessa bolinha. Essas estratégias surtiram um efeito positivo e foi possível ouvir as crianças com mais nitidez.

Diante disso, a seguir é apresentado um quadro que expõe a temática que foi debatida em cada uma das Rodas de Conversa e o seu tempo de duração.

Roda	Temática da Roda	Duração
1	Apresentação	12min
2	Preferência por jogar em qual aparelho?	10min09seg
3	Perigos dos jogos online	18min45seg
4	Como mais jogam e mais gostam de jogar	18min41seg
5	Objetivos dos jogos	19min21seg
6	Jogos e brincadeiras no cotidiano	15min08seg
7	Jogos e brincadeiras no cotidiano	22min36seg
8	Como escolhem seus jogos	19min47seg

Quadro 2: Apresenta a temática de cada Roda de Conversa e a origem de cada assunto para cada Roda.

Em todas as Rodas de Conversa, apesar de todos os estudantes presentes no dia da aula estarem envolvidos nas Rodas, não eram todos que se manifestavam. Tiveram vários estudantes que não se posicionaram em nenhuma das Conversas. Contudo, optou-se por não excluir ninguém, por deixar que todos fizessem parte da Roda, até mesmo os que não entregaram o Termo de Consentimento assinado. Esses, porém, participaram das Conversas normalmente, mas suas falas e opiniões não foram utilizadas como dados para a pesquisa.

As conversas de todas as Rodas foram gravadas e, depois, transcritas na íntegra (com alguma dificuldade devido ao constante barulho, principalmente nas primeiras Rodas) respeitando até mesmo os erros de pronúncia e concordância verbal. Também durante as Conversas o pesquisador apropriou-se de registros das falas das crianças em um caderno pessoal, para que servissem de auxílio no momento da transcrição e também na delimitação dos temas que poderiam ser abordados nas Rodas de Conversa posteriores. Warschauer (1993) nos conta que o registro é um grande instrumento para a sistematização e organização dos conhecimentos, além de possibilitar que a Roda não se feche em si mesma, mas se abra novas possibilidades, o que, segundo a autora, “é uma característica importante do “espírito” da Roda” (WARSCHAUER, 1993, p. 56).

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DAS CRIANÇAS

A Escola Estadual Professora Maria Pia Silva Castro é uma unidade escolar localizada em um bairro periférico, na zona norte da cidade de Franca/SP. Ela é bastante conhecida na cidade por se tratar de uma escola existente há mais de vinte e cinco anos. A predominância de seus alunos é de classe média baixa, devido ao fato de estar localizada na periferia da cidade e de receber crianças dos bairros circunvizinhos, que são caracterizados como bairros empobrecidos. A escola possui aulas nos períodos matutino para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no vespertino para Ensino Fundamental II e no noturno para Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola apresenta-se como um ambiente acolhedor, pois encontra-se em ótimo estado de conservação devido a recente reforma, além de apresentar limpeza nos espaços internos como salas de aula, pátio e banheiros e preservação de materiais como carteiras, cadeiras, bebedouros, bancos e mesas (para refeições no pátio).

Nessa escola eu estudei durante boa parte da minha vida, dos sete aos dezesseis anos de idade, ou seja, da antiga primeira série até meio do segundo ano do Ensino Médio. Sempre me identifiquei com a escola, pois gostava muito do ambiente, dos professores e dos funcionários que lá trabalhavam. Eu era conhecido pela maioria dessas pessoas e tinha um relacionamento bastante harmonioso com todas elas, principalmente com os professores.

Nesta nova etapa da minha vida, na qual me deparei com a escolha de me inserir em uma escola para conviver durante um período com os estudantes, não pensei em um lugar que eu poderia ser tão bem acolhido como a escola em que estudei durante tanto tempo. Assim, decidi realizar a pesquisa com os estudantes dessa unidade escolar porque a mesma faz parte da minha história de vida. Além das boas memórias que possuo do espaço, o fato de ainda conhecer alguns professores que lá atuam, me fizeram ver o ambiente como um possível local para a realização da minha pesquisa.

Chegando na escola, me dirigi à sala da diretora e me identifiquei como ex-alunos da escola que gostaria de realizar uma pesquisa de mestrado. Ela se lembrou de mim e ficamos conversando durante alguns minutos. Comentei que estava feliz por voltar à escola e indiquei o motivo de estar ali, anunciando a proposta do meu projeto de pesquisa. Fui muito bem acolhido pela vice-diretora. Ela também se interessou pelo meu projeto e abriu a possibilidade de eu realizar a pesquisa naquele contexto.

Indiquei que tinha a intenção de desenvolver o estudo junto com os alunos do sexto ano pelo fato de ainda estarem na fase da infância, chegando na pré-adolescência, ou seja,

entre os dez e onze anos de idade e que gostaria de acompanhá-los nos recreios durante dois dias da semana e nas aulas de Educação Física, por já ser professor desse componente curricular, acreditando que isso facilitaria na minha aproximação junto delas. Foi salientada a intenção de realizar Rodas de Conversa nas aulas de Educação Física, além da observação.

Também conversamos sobre as características dos estudantes das turmas de sexto ano da escola. A diretora sugeriu que a pesquisa fosse realizada com os estudantes do 6º ano A, no período matutino, sinalizando que a maioria das crianças dessa turma já possuem alguma proximidade com os colegas de sala, pois muitos moram nos bairros circunvizinhos à escola, além de notar que esses fazem uso de seus celulares durante o recreio muito mais do que os estudantes do período vespertino. Considerei a proposta interessante e assim que foi definida a realização do estudo com essa turma.

Com a autorização da diretora e posteriormente da professora de Educação Física, esta docente indicou que cederia um tempo de suas aulas para que eu pudesse realizar as Rodas de Conversa com a turma.

Desde o meu primeiro contato com os discentes, os mesmos já me acolheram muito bem e demonstraram grande interesse em participarem da pesquisa. Porém, ressaltai que antes de iniciar a pesquisa, seria interessante ter a autorização deles para acompanhá-los nas aulas de Educação Física, tendo em vista que cerca de vinte minutos de todas as aulas seriam destinados à conversas entre nós sobre jogos em aparelhos tecnológicos. Quando pedi essa autorização perguntando aos discentes, a aceitação foi unânime.

Na primeira conversa com os estudantes, foi feito um pequeno diagnóstico buscando saber quantas crianças possuem acesso aos aparelhos tecnológicos tratados nessa pesquisa (celular, tablet, videogame e computador) e todas elas indicaram ter acesso a pelo menos um desses aparelhos e sinalizaram que utilizam ou já utilizaram os mesmos para jogarem.

Após os dois meses e meio de convívio com os estudantes desse sexto ano, foi possível identificar algumas características próprias desse grupo de alunos. O modo como se organizavam durante os recreios é algo que chama a atenção, pois buscavam sempre se juntar com os colegas de turma e se dividirem em pequenos grupos. Na maioria das vezes, os mesmos estudantes formavam os mesmos grupinhos; como possuem média de idade entre dez e onze anos e participavam dos recreios com os alunos de todos os anos escolares superiores, essas crianças buscavam sempre os seus pares e raramente se juntavam aos mais velhos. Dos vinte e sete alunos, sendo quinze meninas e doze meninos, os garotos foram os que mais se mostraram envolvidos com os jogos em aparelhos tecnológicos, ao menos durante os recreios; um grande

grupo de meninas buscavam a vivência de outros tipos de brincadeiras durante o intervalo, como pular corda e cantigas de roda. Contudo, algumas outras meninas aparentemente estão vivendo outra etapa da vida, pois com frequência faziam comentários sobre suas “paqueras” e aproveitavam o tempo do recreio para ficarem andando e conversando com essas “paqueras”. Alguns dos meninos também demonstraram estar entrando nessa etapa, porém, ao menos os meninos dos grupos com eu tive maior contato preferiam, durante o recreio, jogar em seus aparelhos tecnológicos.

Aqui, é válido elucidar quem são esses sujeitos, pois devido a utilização de nomes fictícios em alguns casos fica difícil até mesmo indicar qual é o sexo da criança. Deste modo, na sequência é apresentado um quadro que identifica cada uma delas, preservando, é claro, os nomes fictícios das mesmas. Este quadro também indica a idade de cada um deles e, com um asterisco à frente dos nomes, marca os meninos que formaram os dois grupos aos quais mais interagi durante os recreios.

Nome Fictício	Sexo	Idade
Bianca	Feminino	10 anos
Darksynk*	Masculino	11 anos
Dayla	Feminino	11 anos
Renesmee	Feminino	11 anos
Isadora	Feminino	11 anos
Jhon Sena*	Masculino	10 anos
Jubileu*	Masculino	10 anos
Lara	Feminino	11 anos
Larissa	Feminino	11 anos
Larissa Manoela	Feminino	10 anos
Maju	Feminino	11 anos
Manoela	Feminino	11 anos
Manu	Feminino	10 anos
Maysa	Feminino	11 anos
Messi	Masculino	11 anos
Mileide	Feminino	11 anos
Naira	Feminino	11 anos
Nego do Borel*	Masculino	11 anos

Neymar	Masculino	10 anos
Paula Fernandes	Feminino	10 anos
Playgamer*	Masculino	11 anos
Pitcho	Masculino	12 anos
Rei dos Games*	Masculino	11 anos
Resende Ivo*	Masculino	11 anos
Robinhood*	Masculino	11 anos
Sophia	Feminino	11 anos
Tenshinhan*	Masculino	11 anos

Quadro 3: Identificação dos sujeitos da pesquisa.

As crianças desse sexto ano são de classe média baixa, moram nos bairros circunvizinhos à escola e foi possível notar através das conversas durante as Rodas que a maioria dessas crianças, tanto meninos quanto meninas, possuem ao menos um aparelho tecnológico, a maior parte sendo celular e/ou computador. Nem sempre levavam seus aparelhos para a escola (celular ou tablet), mas indicaram que em momentos fora da escola fazem usufruto desses dispositivos.

Assim sendo, após ver animação das crianças e o interesse imediato que apresentaram em participar do estudo, isso fez com que tivesse certeza que poderia realizar a pesquisa com essa turma de sexto ano. Devido essa recepção e acolhida senti-me confortável em realizar a pesquisa com a metodologia proposta, realizando as Rodas de Conversa e acompanhando-os nos momentos de recreio. Após todos os dados serem coletados nas Rodas de Conversa e na convivência com as crianças durante os recreios, iniciou-se a etapa de análise dos dados.

PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Com a transcrição de todas as Rodas de Conversas realizadas e a elaboração de todos os Diários de Campo, ao todo obtivemos um material a ser analisado que contasse com 29 Diários de Campo (sendo 18 referentes aos recreios e 11 alusivos às aulas de Educação

Física), com média de seis páginas cada, somados a 8 Rodas de Conversa, as quais transcritas somaram-se em cinquenta e quatro páginas.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da análise desse material estiveram de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Este instrumento, constitui-se como um conjunto de técnicas de análise marcado por grande diversidade de formas e adaptável aos tipos de dados apresentados e aos objetivos do pesquisador.

Neste estudo, sua aplicação se deu através das três etapas fundamentais da Análise de Conteúdo descritas por Bardin (2011): a pré-análise, a exploração dos materiais e o tratamento dos resultados.

Segundo esta autora, a fase da pré-análise “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 125), tendo por objetivo a organização do material a ser analisado. Deste modo, para o cumprimento dessa etapa, de acordo com Franco (2008), é necessária a realização de quatro atividades: a leitura flutuante, a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Porém, é importante elucidar que estes fatores podem não se suceder, obrigatoriamente, em uma ordem cronológica, mas se mantem estreitamente conectados entre si, pois “[...] a escolha de documentos dependo dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices (BARDIN, 2011, p. 125).

A fase da pré-análise nesta pesquisa teve início com a leitura flutuante de todo o material a ser analisado. Bardin (2011, p. 126) ressalta que esta etapa “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Para se ter uma ampla visão do material que seria analisado optou-se, já nessa fase de leitura flutuante, por destacar em amarelo tudo o que se apresentava como possíveis resultados da pesquisa e que nos fazia compreender os aspectos que envolvem a organização dos alunos do sexto para vivenciarem jogos em aparelhos tecnológicos.

Depois disso, teve início a etapa de escolha dos documentos, que tem por finalidade escolher o universo de documentos suscetíveis de fornecer informações sobre o problema levantado. Esta etapa pode ser definida a priori ou pode ser delimitada por objetivos previamente delimitados (FRANCO, 2008). Para tanto, considerou-se todos os dados obtidos

nessa pesquisa como pertinentes para perceber quais jogos em aparelhos tecnológicos estão sendo vivenciados pelos alunos, como organizam esses jogos e quais aspectos estão envolvidos nesse brincar, uma vez que a coleta já estava direcionada a isso.

Contudo, a escolha dos documentos deve ser pautada em quatro regras essenciais: a regra da exaustividade; a regra da representatividade; a regra da homogeneidade; a regra de pertinência. Bardin (2011) nos demonstra que para o cumprimento da regra de exaustividade não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos encontrados nos documentos por esta ou aquela razão, mesmo que não pareçam relevantes. A regra de representatividade possibilita que a análise pode ser efetuada em uma amostra desde que o material a isso se preste. A regra da homogeneidade necessita que documentos analisados sejam homogêneos, ou seja, os documentos devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios. E a regra de pertinência está relacionada ao fato de que os documentos retidos sejam relevantes e adequados enquanto fonte de informação.

Assim sendo, esta etapa de escolha dos documentos foi cumprida levando em consideração estas quatro regras. Buscando contemplar a regra de exaustividade, considerou-se que todo material obtido nesta pesquisa – através dos Diários de Campo e as Rodas de Conversa – é relevante e se apresenta como necessário de ser analisado. Para a regra de representatividade julgou-se que não é possível obter uma amostragem dos dados, assim como ressalta Franco (2008, p. 54) “[...] nem todo o material a ser analisado é susceptível à obtenção de uma amostragem”. Observando a regra de homogeneidade escolheu-se como critério analisar todos os documentos que contassem com observação e conversa com os estudantes sobre jogos em aparelhos tecnológicos, deste modo, nenhum Diário de Campo foi excluído da análise, uma vez que em todos os recreios e aulas de Educação Física tiveram, mesmo que rapidamente, esse tipo de conversa. Por fim, considerou-se todos os dados obtidos como relevantes e adequados enquanto fonte de informação, fazendo com que a regra da pertinência seja contemplada.

Após esse processo, inicia-se a etapa seguinte, a de formulação das hipóteses. Bardin (2011) descreve que a formulação das hipóteses “trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros (p. 128). Contudo, a mesma autora aponta não ser obrigatório obter-se hipóteses como um guia para se proceder a análise, pois “algumas análises efetuam-se “às cegas” e sem ideias preconcebidas (BARDIN, 2011, p. 128). Assim sendo, optou-se por dar continuidade à análise apreendendo as ligações entre as diferentes variáveis presentes nos documentos, mas sem a

elaboração de hipóteses previamente estabelecidas, e sim, considerar como relevante todas informações obtidas que nos dessem condições de identificar como as crianças organizam seus jogos em aparelhos tecnológicos.

Em seguida, também se optou por não elaborar indicadores para fundamentar na interpretação final. O que foi realizado nesta etapa, foi uma nova leitura do material coletado novas marcações em amarelo para buscar trechos que demonstrassem coerências com as primeiras impressões observadas na leitura flutuante e que se apresentassem com frequência nos documentos. Pois, como nos alerta Franco (2008), é possível que não exista temas explicitamente mencionados, mas subjacentes às mensagens, passíveis de observação por parte do investigador e cuja frequência de ocorrência passa a ser um elemento indispensável para que se possa efetuar uma análise mais consistente e uma interpretação mais significativa. Deste modo, iniciou-se a preparação do material, que consiste na organização dos dados a serem analisados. Segundo Bardin (2011, p. 130) “Trata-se de uma preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal (“edição”)”. Aqui foi realizada a substituição dos nomes reais das crianças pelos nomes fictícios escolhidos por elas e a marcação de elementos que não serviriam como dados, advindos de crianças que não entregaram o Termo de Consentimento assinado. Como já informado, dos trinta e cinco alunos da turma, vinte e sete devolveram esse documento assinado pelos pais ou responsáveis.

Depois disso, deu-se início a fase seguinte de exploração dos materiais. Esta etapa, segundo Bardin (2011) é o resultado da aplicação das decisões tomadas na fase de pré-análise, pois e consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. Deste modo, realizou-se nova leitura apropriando-se de todos os trechos, dos Diários e das Rodas que tiveram destaque em amarelo, e buscou-se refinar ainda mais os dados que seriam utilizados na análise, sublinhando-os e fazendo uma separação dos mesmos, em outro arquivo, indicando a que Diário ou Roda determinado trecho era referente. Essa ação se apresenta com o objetivo de analisar mais profundamente os elementos que se demonstram relevantes, compreendê-los em sua relação com o todo, e se conveniente, selecioná-los como uma Unidade de Análise (BARDIN, 2011).

Essa leitura possibilitou o encontro de Unidades de Registo⁹ que, somadas às Unidades de Contexto¹⁰, formaram as Unidades de Análise. Este procedimento foi realizado em todos os dados obtidos, sublinhando-se o trecho que julgou-se relevante e coerente com o objetivo da pesquisa. Os trechos sublinhados, ou seja, as Unidade de Análise demarcadas, foram copiadas para um outro documento, constituindo um material exclusivo das Unidades de Análise para que fosse possível prosseguir com sua análise em outro momento. Inicialmente,

as Unidades de Análise encontradas nos Diários de Campo, ficaram em um documento separado das provenientes às Rodas de Conversa.

Assim sendo, as Unidades de Análise foram referenciadas conforme o documento da qual ela é proveniente e a data da qual a atividade (Observação ou Roda de Conversa) aconteceu. Por exemplo, o trecho que corresponde a um Diário de Campo da observação do quinto recreio, está referenciada da seguinte forma: (Diário de Campo 5 – 05-03-2016). Ou, uma Unidade de Análise proveniente da quarta roda de conversa está indicada como: (Roda de Conversa 4 – 29-03-2016). Essa referenciação foi realizada em todas as Unidades de Análise para facilitar a identificação do material que aquele determinado trecho corresponde e para propiciar o encontro da determinada Unidade de Análise dentro do bojo de documentos analisados.

Com a finalização desse procedimento, seguiu-se com o processo de análise dos dados, iniciando-se o tratamento dos resultados.

Nesta fase dos tratamentos dos resultados iniciou-se a formação de categorias através da junção das Unidades de Análise. Esse processo é importante para que possa se ter uma melhor compreensão dos dados obtidos, tornando os resultados significativos e válidos colocando em relevância as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2011).

Franco (2008) nos avisa que não existem "fórmulas mágicas" que possam orientar a construção das categorias. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição. Assim, é possível se apropriar de categorias criadas a priori, que neste caso, as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador ou das categorias não definidas a priori, que são as que emergem da "fala", do discurso dos sujeitos de pesquisa, ou seja, as Unidades de Análise que vão sendo selecionadas nos documentos vão dando forma às possíveis categorias (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008).

Nesta pesquisa optou-se pela utilização das categorias não criadas a priori, por entender que possibilitam fornecer informações que possibilitarão compreensões menos fragmentadas dos dados (FRANCO, 2008). E uma outra vantagem desse tipo de categorização

⁹ As Unidades de Registro podem ser de natureza e dimensões variáveis, porém constituem-se como a menor parte do conteúdo e podem ser delimitadas por palavras, por temas, por personagem (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008).

¹⁰ As Unidades de Contexto servem como "pano de fundo" para a compreensão exata das Unidades de Registro, pois, apresentam elementos que imprimem significado à estas últimas, por exemplo, o que seria a frase para a palavra, ou o parágrafo para o tema (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008).

“[...] diz respeito à grande quantidade de dados novos e diversificados que podem surgir” (FRANCO, 2008, p. 65). Deste modo, a organização das categorias respeitou critérios¹¹ semânticos (categorias que agrupam temas), de maneira que as Unidades de Análise foram reunidas de acordo com seu tema, compreendendo que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2011, p. 148).

Assim sendo, retomando o arquivo em que constava todas as Unidades de Análise retiradas dos Diários de Campo e das Rodas de Conversa, iniciou-se um longo processo de agrupamento por tema desses dados. À medida que se (re)lia cada Unidade a mesma era demarcada com uma cor que foi indicada ao seu respectivo tema. À medida que iria percebendo Unidades com temas semelhantes, estas eram demarcadas com a mesma cor. Aparecendo Unidades com temas que possuíam significações distintos, essas foram sendo demarcadas por cores diferentes. Esse processo foi realizado durante todo o documento. Ao final, todas as Unidades de Análises foram demarcadas com 13 cores diferentes. Cada uma dessas cores tinha uma significação diferente e agrupava uma quantidade de Unidade de Análise, por exemplo, com a cor vermelha, que representava ações e falas dos estudantes indicando “estratégias que utilizam para vivenciarem os jogos” foram marcadas 128 Unidades de Análise; com a cor roxa, que tinha a temática “formas como jogam” foram destacadas 56 Unidades de Análise, e assim aconteceu com as outras onze cores.

Apropriou-se dessa divisão por cores, para compreender de forma mais ampla os dados obtidos, apreender seus significados e, a partir disso, seguir com o processo de categorização. Nova leitura foi feita de cada um dos temas que as Unidades representavam. Notou-se que algumas temáticas apresentavam características semelhantes e as suas Unidades de Análise foram unificadas em uma cor apenas. Em seguida, foi verificado se haveria relações entre essas temáticas para aglomera-las em um conjunto, mas sem união de suas respectivas Unidades de Análise. Esse processo foi realizado e algumas junções aconteceram, o que deu forma ao aparecimento de quatro categorias que estão divididas em dois eixos temáticos devido suas consonâncias de assuntos. Formou-se o eixo “CONVIVÊNCIA E JOGOS”, que tem como

¹¹ Segundo Bardin (2011) os critérios para agrupamento das Unidades de Análise em categorias podem ser semânticos (temas), sintáticos (por verbos e adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo seu sentido) ou expressivo (por exemplo, categorias que classificam diversas perturbações de linguagem. Nesta pesquisa optou-se pelo critério semântico, por entender que este agrupamento facilita a compreensão dos dados obtidos de maneira mais ampla e contextualizada.

categorias “*Interesse por jogos virtuais*” e “*Meios e modos para jogarem*” e o eixo temático “COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS”, que apresenta como categorias “*Ensinando a jogar*” e “*Análises sobre os jogos*”.

A reorganização desses dados se deu com a tentativa de melhor compreender quais jogos em aparelhos tecnológicos as crianças do sexto ano estão vivenciando, como elas organizam esses seus jogos e os processos educativos que envolvem esse brincar.

Assim, no capítulo seguinte, serão apresentadas as categorias que foram formuladas e em cada uma delas será realizada uma discussão contemplando as Unidades de Análise obtidas através do processo de análise dos dados.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os dados que foram coletados através das inserções feitas nos recreios e das Rodas de Conversa organizados em suas respectivas categorias de análise.

CONVIVÊNCIA E JOGOS

Esse eixo temático retrata aspectos que fazem parte da convivência entre os discentes quando estão em contato com jogos em aparelhos tecnológicos. Destaca o envolvimento que apresentam com os jogos virtuais em seu cotidiano e ressalta algumas das estratégias que utilizam para vivenciarem jogos em seus aparelhos tecnológicos. Deste modo, esse eixo está dividido em duas categorias: *“Interesse por jogos virtuais”* e *“Meios e modos para jogarem”*. A seguir essas categorias são apresentadas de forma mais detalhada contando com os trechos dos Diários de Campo e das Rodas de Conversa que deram forma a elas.

INTERESSE POR JOGOS VIRTUAIS

É notório que os aparelhos tecnológicos estão presentes no cotidiano das crianças de hoje com muito mais intensidade do que há alguns anos atrás. E essa assiduidade no contato com esses aparelhos faz com que o interesse do público infantil e jovem pelas potencialidades que esses dispositivos oferecem, aumente cada vez mais. Os jogos virtuais estão inclusos nessas possibilidades, assim como nos afirma Ramos (2008), quando destaca que jogar ou conhecer o mundo dos games faz parte do universo da juventude, e enaltece que mesmo quem não joga têm ideia do que seja esse mundo e partilham experiências virtuais.

Como as crianças demonstram interesse pelos jogos em seus aparelhos tecnológicos, elas mostram isso com bastante espontaneidade e a todo instante querem compartilhar o que possuem com os que estão ao seu redor, como observamos quando

“Renesmee também se levantou novamente e veio até mim com seu celular em mãos. A garota veio me mostrar o que estava jogando. Ela disse sorridente e entusiasmada: “Fessor, olha aqui onde eu já estou no “Candy Crush”, mostrando-me a tela do aparelho” (Diário de Campo 22 - 12-04-2016). E essa espontaneidade é demonstrada em outros momentos, como quando

Renesmee nos interrompeu mostrando em seu celular o jogo a qual ela se referiu ontem na roda de conversa. Ela me chamou, virou o celular em minha direção e disse sorridente: “Fessor, olha o jogo que eu falei ontem. Ele é muito louco” e começou a jogar. Ela se levantou do seu banco e se sentou ao meu lado (Diário de Campo 5 - 02-03-2016).

E mesmo que as crianças estejam fazendo outras atividades com seus aparelhos tecnológicos, muitas vezes elas sinalizam seu interesse pelos jogos virtuais demonstrando-os para os demais, por exemplo quando

Jubileu se levantou de seu lugar e foi até mim com seu tablet em mãos para me mostrar o jogo de que havia comentado [...] bastante empolgado e sorridente, começou a comentar sobre o jogo e dizer que em uma de suas batalhas, havia duelado contra o Príncipe e que este é muito difícil de ser derrotado (Diário de Campo 13 - 22-03-2016).

É perceptível que esse tipo de atitude é recorrente, pois assim como Jubileu, Tenshinhan ao me ver “retirou o fone de ouvido do aparelho e virou a tela em minha direção para me mostrar como estava o seu “Pou”” (Diário de Campo 6 - 03-03-2016). E essas ações podem gerar o entusiasmo de outras crianças para acompanharem o jogo do amigo, como foi o caso de Playgamer “[...] que também jogava “Pou” em seu celular, achou graça na fala do amigo parou de olhar para seu celular e começou a prestar atenção no desafio do colega” (Diário de Campo 6 - 03-03-2016).

Ver um colega vivenciar algum jogo virtual parece ser contagiante para as crianças. Quando os sujeitos dessa pesquisa viam algum amigo jogar, rapidamente tentavam se aproximar deste, demonstrando interesse em saber o que estava acontecendo, qual jogo era vivenciado. Em várias ocasiões do recreio em que eu conversava com os meninos e algum deles solicitavam meu celular para jogar ou mesmo começavam a jogar em seus próprios aparelhos, isso atraía os olhares dos demais. “Logo Jubileu também se juntou a nós. O garoto veio sorridente e curioso para ver o que nós estávamos fazendo. Sentou-se ao lado de Rei dos Games e começou a observar seu jogo (Diário de Campo 18 - 31-03-2016). Além dos olhares, ver o outro jogando também desperta a vontade de experienciar o jogo, assim como Jubileu nos

mostra: “Não passou muito tempo e Jubileu pediu para Rei dos Games deixa-lo jogar também. Rapidamente o garoto passou o celular para o colega também comentando que o jogo era difícil” (Diário de Campo 18 - 31-03-2016).

Um colega se interessar pelo jogo que o outro está vivenciando, pode gerar algumas situações de cumplicidade e os dois podem começar a jogar juntos

Jubileu me viu com o tablet nas mãos e logo veio até nós. Tenshinhan mostrou o jogo para o colega e este se interessou. Enquanto Tenshinhan jogava, Jubileu se divertia assistindo. Tenshinhan passou o aparelho para o amigo e este se divertiu mais ainda com a simulação de tiro nas pessoas do recreio. Os dois deram uma pequena volta no espaço “atirando” nas pessoas e retornaram para nosso lado (Diário de Campo 20 - 06-04-2016).

Muller (2015) salienta que é característica das crianças, de forma geral, os pedidos para jogar, o compartilhamento do laptop/tablete para jogar em dupla ou trio e para a conclusão das fases. Essa situação de cumplicidade para começarem a brincar juntos é importante na relação entre as crianças, pois de acordo com Canassa (2013, p. 29) “[...] colabora no processo de socialização entre as crianças, pois, aos poucos, pelo contato com seus pares, começam a perceber que estão inseridas em uma realidade com outras crianças a quem devem respeitar dialogar para resolver conflitos e socializarem-se. Corroborando com esse pensamento, Alves (2004) ressalta que as crianças encontram formas de socializarem seus jogos e isso, além de potencializar uma variedade de aventuras lhes permitem estabelecer relação entre quem sabe mais ensinar ao que, momentaneamente, sabe menos, o que se constitui uma demanda nos jogadores de aprenderem uns com os outros, num processo de trocas coletivas com os pares.

A novidade também é atraente. Estar diante da possibilidade de vivenciar um jogo novo é empolgante. Os discentes demonstraram entusiasmo ao se depararem com um novo jogo (ao menos alguns deles), como vemos no trecho: “[...] os alunos que não conheciam o jogo gostaram do mesmo e ficaram interessados em jogar. Rei dos Games e Tenshinhan foram os primeiros a pedirem para jogar. Jubileu, Playgamer e Darksynk também solicitaram a vivência” (Diário de Campo 21 - 07-04-2016). E quando se tratou de um jogo mencionado em outra oportunidade por uma das crianças, o interesse demonstrado pelos estudantes foi bastante notório, ao saberem que eu havia feito o download.

Peguei o meu celular e decidi contar para Nego do Borel que havia baixado em meu celular o jogo que ele havia comentado comigo dias atrás, o “Traffic Rider”. O garoto gostou muito de saber disso, pois se aproximou rapidamente de mim almejando ver o jogo. Esse movimento inspirou os demais. Todos vieram mais para perto de mim para

ver o jogo. Jubileu e Tenshinhan, inclusive, se levantaram de seu lugar para descobrir a novidade (Diário de Campo 21 - 07-04-2016).

Quando tiveram a possibilidade de vivenciar este novo jogo, a animação estava presente e foi demonstrada pelas crianças enquanto jogávamos. “Os meninos visualizavam o jogo e vibravam, além de fazerem alguns comentários. Quando eu passava muito perto dos carros, quase batendo, eles se manifestavam euforicamente” (Diário de Campo 21 - 07-04-2016). Contudo, a euforia demonstrada e os comentários feitos em cada jogada se estendiam também para outros jogos, como notamos quando “Darksynk e Tenshinhan mais uma vez com rapidez, voltaram para seu lugar para observar o colega, que demonstrava grande alegria em jogar. Comemoravam a cada movimento acertado e comentavam tudo o que acontecia no jogo” (Diário de Campo 23 - 13-04-2016). Segundo Ramos (2008) essas reações das crianças enquanto estão envolvidas no jogo, ficando com os olhos fixos na tela, quando interjeições e palavras são ditas em voz alta, tudo isso revela uma imersão dos sujeitos no mundo virtual que abre “um parênteses” no mundo e na vida cotidiana. A autora justifica que isso é decorrência da possibilidade de desempenhar papéis e fazer coisas que não são possíveis na realidade. No mundo virtual morre-se e revive-se sem nenhum trauma ou desconforto, o que demonstra várias possibilidades de obter satisfações, mesmo que momentâneas e virtuais (RAMOS, 2008). Amaral (2010) vai mais além, indicando que os jogos, por mais fictícios que sejam, mostram de forma dinâmica e fantasiosa algumas vivências reais e que para as crianças, muitas vezes, é fácil e oportuno relacionar o jogo com suas vidas.

Durante o tempo que estávamos jogando, as crianças demonstraram se divertir bastante. E um desses momentos é visto quando um deles conseguia realizar algum feito novo e, mais que depressa, queria compartilhar a novidade, como mostra Rei dos Games: “O garoto, bastante empolgado, comentou que seu time havia ganhado um jogo no “Top Eleven” de quatro a zero do time de uma pessoa que está em um nível bem a frente do seu, [...] Contou que com o resultado seu time foi para a liderança do campeonato” (Diário de Campo 22 - 12-04-2016). Já Tenshinhan demonstra seu entusiasmo de forma bem mais enfática: “O garoto deu um pulo do seu banco e veio me mostrar o resultado que conseguiu no “Traffic Rider”. Foi maior do que todos nós havíamos conseguido até o momento. O estudante ficou entusiasmado e já pegou o celular novamente para voltar a jogar” (Diário de Campo 24 - 14-04-2016).

Conseguir realizar uma nova marca, superar desafios e recordes demonstrou-se como algo muito prazeroso para as crianças desse 6º ano A. Além de prazeroso, tornou-se algo indispensável. Contudo, isso é justificado por Brougère (1998), quando salienta que o jogo “[...]”

trata-se de uma atividade que supõe um desafio. Não há jogo a não ser que um desafio seja proposto [...]” (p. 47). Caillois (1990) também compartilha dessa ideia ao ressaltar que no jogo há uma necessidade de afirmação, uma ambição de se mostrar o melhor, o que faz do prazer do desafio, do recorde, ou simplesmente da dificuldade ultrapassada serem aspectos centrais dos jogos.

Estar diante de desafios é algo bastante instigante. Encarar a possibilidade de alcançar metas e superar marcas motiva cada um a tentar ter um desempenho melhor naquilo que realiza para alcançar o objetivo que deseja, mesmo que essas marcas e esse objetivo estejam relacionados à vivência de um jogo virtual. As crianças criam desafios por conta própria, apenas para deixar o jogo mais emocionante, como Tenshinhan demonstra: “[...] Ao final o garoto sorriu, pegou o aparelho e disse pomposamente: “Empresta aí que eu vou te ensinar”. Tenshinhan, querendo provocar, disse sorrindo: “Ainda vou com uma mão só”” (Diário de Campo 6 - 03-03-2016).

Vivenciando esse tipo de jogo, a competição entre as crianças se faz presente, pois as mesmas adotam essa postura de querer superar recordes dos colegas com bastante frequência, a ponto de parecer que em alguns momentos este seja um fator fundamental para motivar a participação em um determinado jogo. Rei dos Games demonstra determinação em querer bater o recorde de um colega, concentrando-se na vivência do jogo para alcançar tal objetivo: “Aparentemente concentrado, o estudante pegou o celular e disse que bateria o recorde de Tenshinhan. Indicou a quantidade de pontos do amigo e declarou que desta vez iria conseguir ultrapassá-lo” (Diário de Campo 25 - 19-04-2016). Porém, essa obsessão por superação de resultados aparece não apenas com as marcas dos colegas. Bater recordes individuais também gera bastante animação para as crianças, como demonstra Rei dos Games: “Rei dos Games lembrou de seu resultado no dia anterior, que havia batido um recorde e ficou ainda mais motivado com o jogo. Disse que queria alcançar a marca do dia anterior” (Diário de Campo 21 - 07-04-2016).

Caillois (1990) nos relata que querer demonstrar-se melhor que o outro é algo bastante comum entre os jogadores, o que favorece o surgimento de certo tipo de rivalidade, uma vez que se tenta “ofuscar seus rivais, talvez invisíveis ou ausentes, realizando inéditas proezas, aumentando a dificuldade, estabelecendo recordes precários de tempo, [...] alcançando a glória, mesmo que só para si, por uma qualquer proeza difícil de igualar” (CAILLOIS, 1990, p. 59).

A aproximação da superação de uma marca pode gerar uma certa tensão em quem está jogando e em quem está acompanhando o jogo: “Rei dos Games ia se aproximando

da marca de Tenshinhan e os meninos ficavam cada vez mais apreensivos. Um por superar colega e o outro por ser superado” (Diário de Campo 29 - 28-04-2016). E ter um recorde batido representa a continuação do desafio, pois quem teve seu resultado superado espera ter uma nova oportunidade de voltar à hegemonia no jogo, como vemos em outra oportunidade de competição entre Rei dos Games e Tenshinhan durante uma das aulas de Educação Física na quadra:

Muito animado com sua marca, se levantou e gritou Tenshinhan várias vezes até o colega olhar. Ele parou o jogo de futsal para ouvir de Rei dos Games, bastante empolgado, dizer que seu recorde havia sido batido. Tenshinhan continuou no futsal, mas disse que quando jogar “Traffic Rider” novamente irá alcançar o colega (Diário de Campo 25 - 19-04-2016).

Até mesmo os que estão alheios à disputa ressaltam que a tentativa de superar o resultado do colega é algo que vai se estender para outras ocasiões: “Rei dos Games comentou que estava indo bem e que iria alcançar o recorde de Tenshinhan. Messi sorriu e disse: “Vixe, agora um bate o recorde do outro, depois o outro vai querer bater o recorde de novo e vão ficar nisso um tempão”” (Diário de Campo 25 - 19-04-2016).

Quem está apenas assistindo os colegas batalharem por melhores marcas, demonstra gostarem de acompanhar os recordes sendo batidos. Playgamer demonstra isso realizando uma atitude que não agrada a todos, mas que enaltece seu desejo de ver os índices serem alcançados. Ele opta por interromper a jogada de um colega para que outro amigo tentasse alcançar o resultado que acabara de ser superado:

Quando estava se distanciando do índice de Rei dos Games, Playgamer empurrou seu braço, mexendo no celular e fazendo Tenshinhan cair e perder o jogo. Tenshinhan desaprovou a atitude do companheiro, mas o entusiasmo em ter o recorde principal do jogo foi maior do que sua chateação. Playgamer, sorridente, justificou sua ação alegando que o menino ficaria jogando eternamente (Diário de Campo 26 - 20-04-2016).

Deste modo, percebemos que há nos sujeitos dessa pesquisa o interesse pela competição. Canassa (2013), inclusive destaca que os jogos eletrônicos estimulam nas crianças o desejo de competição. Contudo, a competição é um aspecto que é recorrente não apenas nesse tipo de jogo, além de ser algo que convida à criança ao jogo, que desperta interesse nela para jogar. Conforme nos diz Amaral (2010), podemos olhar para qualquer jogo, compreendendo que ele além de entreter crianças, também mostra formas de agir, de competir, de superar desafios, lidar com os adversários, de vencer, de perder. E Alves (2004) complementa essa ideia ressaltando que nos jogos virtuais os jogadores se identificam, ora com o vencedor, ora como

perdedor das disputas, o que se torna algo construtivo para o desenvolvimento desses indivíduos. Nesse sentido, os jogos se constituem em espaços de elaboração de conflitos, medos e angústias.

Essas atitudes são interessantes, pois elucidam o quanto esses alunos se importam com os jogos virtuais. E os estudantes demonstram interesse, inclusive, pelo desempenho dos companheiros nos jogos que estes vivenciam, como apresentado por Jubileu quando vem perguntar para mim como estou indo no jogo “Clash Royale” ou por Rei dos Games que questiona sobre meu desenvolvimento no “Top Eleven”. “Logo em seguida, Jubileu se preocupou em perguntar se estou jogando “Clash Royale”. Ele fez a pergunta todo sorridente. Ao ouvir minha resposta positiva ele sorriu ainda mais e ficou empolgado com o assunto” (Diário de Campo 16 - 29-03-2016). “Rei dos Games, perguntou como estava meu “Top Eleven” (Diário de Campo 20 - 06-04-2016). E essas perguntas se repetiram em outras ocasiões: “Imediatamente, Jubileu perguntou sorridente: “E o Clash Royale, está bem? Quais cartas já possui?” Ele mesmo foi respondendo: “Gigante, Príncipe, Valquíria, quais outras?” (Diário de Campo 18 - 31-03-2016).

Esse gosto por jogos virtuais demonstrado pelas crianças faz com que além de perguntarem sobre como estamos indo nos jogos, elas também apresentem novos jogos que conheceram ou que têm a intenção de jogar, destacando algumas características dos mesmos e indicando possibilidades para conseguir acesso ao jogo, como é o caso de Playgamer ao dizer que está pedindo que seu pai compre o jogo para que possa vivenciá-lo.

Playgamer comentou que estava tentando convencer seu pai a comprar o “GTA 5”. Ele descreveu que em uma das missões do jogo é preciso combater alienígenas. O garoto demonstrou bastante empolgação enquanto falava. Comentou que as missões dessa nova versão do jogo estão muito mais interessantes e fazem com que o jogador não queira parar de jogar (Diário de Campo 9 - 10-03-2016).

Playgamer justificou seu interesse pelo “GTA 5” destacando a novidade nas missões e apontando que isso faz com que o jogador não queira parar de jogar. Essa ação de justificar seu interesse pelo jogo, de demonstrar o que chama a atenção dos alunos em um jogo é fato recorrente em nossas conversas. A fala de Paula Fernandes contribui com um exemplo disso:

Ela sorriu indicou que gosta de jogos de moto. [...] A garota informou que muitas vezes vivencia jogos de corrida de moto e de carro no videogame em sua casa. [...] Comentou que gosta de apostar corridas e de passar de fases [...] são emocionantes e divertidos. [...] Salientou que tem vários outros jogos, mas que muitas vezes escolhe esses de carro e de moto (Diário de Campo 24 - 14-04-2016).

O interesse demonstrado por essas crianças por esses jogos virtuais esclarece o quanto estão envolvidos com esse fenômeno em seu cotidiano, além de apresentar algumas atitudes que são comuns entre eles nesse universo dos jogos em aparelhos tecnológicos, como o fato de comentarem com espontaneidade sobre novos jogos, de demonstrarem animação diante do novo e de quererem compartilhar com os demais sua vivência.

Porém, em algumas oportunidades, apesar do interesse apresentado pelas crianças por jogos virtuais, elas também se veem em uma situação adversa demonstrando certa raiva ou chateação com algumas ocasiões encontradas no jogo que as fazem deixar de vivenciá-lo, ao menos momentaneamente, como é o caso de Playgamer: “Eu, quando, dependendo do jogo, eu não consigo passar, eu começo a ficar com raiva. Aí quando eu to com muita raiva e não consigo passar, tem hora que eu não consigo, eu saio do jogo” (Roda de Conversa 5 – 05-04-2016). E em um momento a frustração com o jogo fez com que Nego do Borel desistisse de jogá-lo:

É daí, vai ter, tipo, eu sofri pra, pra zerar um joguinho de carro, não lembro o nome dele, quando eu zerei o último carro, é, tipo, os carinha ficava preso não dava pro cê escolher ele, daí eu fui escolhendo, assim, só tinha carinha ruim. Daí chegou lá no último achei que era o melhor, era o pior. Aí eu desisti (Roda de Conversa 5 – 05-04-2016).

Entretanto, esses são fatores esporádicos não influenciam no gosto dos estudantes pelos jogos em aparelhos tecnológicos. Pelo contrário, faz com que seu interesse seja fortalecido, buscando, inclusive, propor soluções para os problemas que se deparam nos jogos, como nos diz Jubileu:

É, tipo assim, tem um jogo, tem um parte chata nesse jogo quando cê zera. Cê não continua jogando, não tem mais fase pra você jogar. Isso que eu acho chato. Porque, tipo assim, cê já jogou tudo? Podia ter mais fase pra jogar [...] Senão, depois você fica jogando, fica muito fácil jogar ele (Roda de Conversa 5 – 05-04-2016).

Os relatos de chateação são muito menores do que as falas demonstrando interesse, empolgação e gosto pelos jogos em aparelhos tecnológicos. Esse é um fator importante e que revela que o quanto essas crianças se sentem confortáveis com a vivência desse tipo de jogo. Esse gosto e conforto ao lidar com jogos virtuais, segundo Ramos (2008), está relacionado ao fato de os jogadores conseguirem fazer coisas impossíveis em nosso mundo cotidiano, podendo satisfazerem seus desejos de ser o herói, o forte, o voador, ampliando as capacidades humanas.

Nesta categoria, percebemos que o interesse das crianças desse sexto ano pelos jogos virtuais está centrado na novidade, na possibilidade de conhecer um novo jogo, nos desafios que esses primeiros contatos com determinado jogo podem gerar e na competição que realizam com o jogo. Além disso, esses alunos demonstraram constante interesse em compartilhar o que está jogando com os amigos, fazendo-o com espontaneidade; estiveram interessados em sempre acompanhar o jogo do outro, ver o que está acontecendo no jogo do amigo e no desempenho que o mesmo vem tendo, o que também desperta a vontade de vivenciar o mesmo jogo do colega. Nos momentos em que vivenciaram os jogos virtuais no contexto desta pesquisa, por vezes eles demonstraram grande entusiasmo com seus feitos e se preocuparam em justificar seus interesses e gostos por determinado jogo apontando o que mais os chama atenção nos mesmos. Em alguns momentos (em vivências nos recreios ou em relatos dos discentes), houve situações de frustrações e raivas com os jogos virtuais que possuem contato, porém, nesse tempo, eles também propuseram soluções para tais fatores.

MEIOS E MODOS PARA JOGAREM

É fato que a cada dia que passa, o número de adeptos dos jogos virtuais só aumenta. Entre as crianças do 6º ano A do ensino fundamental da E.E. Profa. Maria Pia Silva Castro podemos notar que a grande maioria vivencia com frequência esse tipo de jogo, seja em seus smartphones, tablets, computadores ou videogames. E, aparentemente, o acesso dessas crianças aos jogos virtuais não é dificultoso, pois ao longo do tempo que estive com elas na escola, demonstraram conhecer vários desses jogos e disseram ter vivenciado vários deles nos diferentes aparelhos tecnológicos. Tendo a companhia desses estudantes foi possível perceber que esse universo dos jogos virtuais conta com uma enormidade de jogos de todos os gêneros, com características diferentes, com várias possibilidades, com diferentes versões do mesmo jogo, enfim, existem jogos para agradar a todos e que esses discentes estão bastante atentos às novidades e aos jogos de seu interesse. Como nos afirma Costa (2006), cada criança possui sua preferência por este ou aquele jogo, que muda constantemente com os lançamentos, mas não importa de onde elas vêm ou onde estão, sabem “falar a mesma língua” quando o assunto é o seu “game” preferido.

Em vista disso, o interesse por vivenciar um determinado jogo pode surgir de várias formas. Mas uma estratégia que se faz válida antes de jogá-lo pode ser a de realizar uma

pesquisa na internet sobre as características do jogo, ou assistir a vídeos no Youtube para ter maiores informações sobre o mesmo, como conta Jubileu:

O garoto respondeu que o interesse nesse jogo, em particular, surgiu através de um outro jogo, o “Clash of Clans”. Informou que inicialmente jogava apenas esse, mas como os dois são da mesma produtora, de vez em quando aparecia propagandas do “Clash Royale” enquanto jogava o outro. Ressaltou que um dia, por curiosidade, decidiu analisar se o jogo era tão legal quanto parecia na propaganda. Buscou ver alguns vídeos no YouTube e o jogo o agradou. Resolveu instalá-lo em seu tablet e agora joga mais este do que o primeiro (Diário de Campo 12 - 17-03-2016).

Porém, é pertinente se pensar de onde surge o interesse inicial desses alunos por um determinado jogo ou o que fez com que começassem a vivenciar o jogo que mais jogam e não começaram a jogar outro. Alguns estudantes demonstram que esse primeiro contato com o determinado jogo pode surgir de várias formas. Pode ser através da propaganda de um jogo dentro de outro, como vimos no depoimento de Jubileu ou pode ser que seja algo passado de um irmão para outro, como o próprio Jubileu indicou ter começado a jogar “Clash of Clans”: “Bom, as vezes eu procuro ver alguns vídeos de jogos novos na internet, mas o “Clash of Clans” comecei a jogar porque vi o meu irmão jogando. Ele me mostrou o jogo e eu achei muito legal, daí baixei no meu tablet” (Diário de Campo 12 - 17-03-2016). Rei dos Games também expõe que seu primeiro contato com o “Top Eleven” se deu a partir de seu irmão: “Informou também que começou a jogar o “Top Eleven” por causa do irmão. Ao vê-lo jogando, se interessou e perguntou como se jogava. Prontamente o irmão o ajudou a criar um time e ensinou como se joga” (Diário de Campo 14 - 23-03-2016). Nego do Borel vem nos confirmar que um jogo pode ser conhecido através de outros que o jogaram primeiro, nesse caso, alguns de seus amigos, porém, é preciso que seja de algum gênero de seu interesse para que procure o determinado jogo: “Eu jogo por experiência. Tipo, amigos meus falam que o jogo é legal, vou lá e compro [...] É, mas dependendo do jogo eu jogo, eu gosto de jogar mais de carro e de tiro, de tiro” (Roda de Conversa 8 - 26-04-2016). Contudo, existem outras crianças que não se prendem a um tipo específico de jogo e se propõem a experimentar vários gêneros para ver se gosta ou não, como é o caso de Maysa quando expõe que “[...] tem vez que eu já vi, eu acho que, tipo assim, se um jogo parece legal eu começo. Ou então, eu acho cinco, eu vou jogando um pouquinho pra ver se eu gosto [...]” (Roda de Conversa 8 - 26-04-2016). Ou mesmo como vemos na fala de Maju:

Eu fessor, eu também faço igual a Maysa, tipo assim, eu vou no, eu vou lá, puxo no, no coisa de jogo aí aparece um monte de jogo lá aí eu vou vendo qual que é legal, qual que não é. Aí você vai [...] Ah, eu, eu pego qualquer um que eu vejo lá [...] E começo jogar [...] aí eu vejo como é [...] É, aí eu pego eu vou jogar pra ver se eu gosto ou não (Roda de Conversa 8 - 26-04-2016).

Entretanto, os critérios de escolha por um determinado jogo podem variar de criança para criança. Nego do Borel, por exemplo, nos mostra a possibilidade de preferir diversificar os tipos de jogos, optando por experimentar alguns diferentes dos que tem jogado ultimamente: “Vamo vê, tem jogo de tiro e de carro, se eu joguei por último [...] É, tipo assim, tem um jogo de carro e um jogo de tiro, se eu joguei um jogo antes que foi de tiro, eu jogo o de carro primeiro aí depois eu jogo o de tiro. Aí eu faço assim” (Roda de Conversa 8 - 26-04-2016). Maysa, porém, experimenta o jogo vivenciando as fases iniciais do mesmo, se gostar dessas etapas ela continua jogando, porém, se perceber que não saberá jogá-lo, prefere nem começar: “Eu costumo jogar até a terceira fase, segunda fase, mas se for legal eu vou jogando até [...] Aí eu mudo pro outro no outro dia” (Roda de Conversa 8 - 26-04-2016). Porém, a menina ressalta: “Fessor, tem outro jeito também que eu procuro também, tipo assim, meus amigos me falam, aí eu vou lá ponho o jogo, chega lá é um jogo que eu não sei joga, aí eu também não jogo” (Roda de Conversa 8 - 26-04-2016).

Conforme Maysa ressaltou, as crianças estão passíveis de encontrar dificuldades para vivenciar algum jogo. Deparando-se com tais adversidades, Nego do Borel nos conta que em algumas vezes recorre a ajuda de amigos que também vivenciam o jogo e estão em níveis ou fases superiores ou vale-se ainda da possibilidade de acessar sites de vídeos para ter informações sobre como lidar com um problema em determinada fase. “Dependendo do jogo você pega dicas, dicas com seu amigo que também joga ou vê vídeo no Youtube [...] pra passar de fase [...]” (Roda de Conversa 5 – 05-04-2016). E em outra ocasião o garoto continua:

É... tem um jogo que eu to jogando [...] um jogo de, estilo jogo de carro, aí eu to no nível doze e quero chegar no nível vinte, aí, tem alguma arma, alguma coisa que eu não to conseguindo achar, você vai lá vê vídeos sobre o jogo, é, você vê o nível de experiência dos jogador, eles ensina jogar o jogo, é, dá algumas dicas (Roda de Conversa 8 - 26-04-2016).

Relacionado a essa questão de receber ajuda quando estão jogando, em algumas oportunidades essa solicitação nem parte das crianças que estão jogando, como é o caso de Rei dos Games que testemunhou estar vivenciando o jogo “Top Eleven” em sua casa e seu irmão, ao notar que o menino jogava, se aproximou e se propôs a ajudar em possíveis ocasiões que fosse preciso. “Indicou que em vários momentos que ele está jogando seu irmão se aproxima para conversar e ver o que está jogando e como está seu desempenho. Quando o irmão conhece o jogo, o ajuda a vivenciá-lo orientando as melhores ações a serem realizadas [...]” (Diário de Campo 14 - 23-03-2016). E essa relação de ajuda com os mais experientes no jogo, pode

contribuir para que as crianças melhorem seu desempenho dentro do jogo: “O discente comentou que seu irmão havia o ensinado que essa seria a melhor sequência. Indicou que no início não fazia dessa forma, mas quando seu irmão demonstrou, o garoto percebeu que a evolução de seu time” (Diário de Campo 20 - 06-04-2016). Porém, em algumas oportunidades, parece que os que os jogam a mais tempo aproveitem da inexperiência dos iniciantes, como aponta Rei dos Games: “Ele destacou os jogos de futebol [...] que jogava principalmente com seu irmão [...] no começo não era muito bom. Salientou que seu irmão aproveitava que ele não sabia jogar muito bem e sempre ganhava dele” (Diário de Campo 14 - 23-03-2016). Mas essa situação pode se reverter quando se joga com mais frequência, de acordo com o próprio Rei dos Games: “[...] destacou que durante um tempo passou a jogar bastante com seu primo e informou que este sim havia o ensinado jogar. Contou que após seu primo o ensinar, conseguiu ganhar algumas vezes de seu irmão” (Diário de Campo 14 - 23-03-2016).

Nesse sentido, percebemos que os sujeitos dessa pesquisa encontram formas de se socializarem utilizando esse tipo de jogo, o que potencializa uma variedade de experiências e permite estabelecer relação entre diferentes dispositivos. Com isso, quem sabe mais ajuda e ensina ao que, momentaneamente, sabe menos, o que se constitui uma demanda nos jogadores de aprenderem uns com os outros, num processo de trocas coletivas com os pares (ALVES, 2004). Concordando com Brougère (2002), isso significa que as experiências não são transferidas de um indivíduo a outro. Quem recebe a ajuda é um “co-construtor”, pois toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação, e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros.

Diante disso, é perceptível que os jogos em aparelhos tecnológicos podem gerar certa cumplicidade entre os jogadores, como demonstrou Rei dos Games nos trechos acima. O mesmo discente ressalta que mesmo quando o jogo é direcionado para apenas um jogador, considera relevante que haja a proposição de alguém para ajudá-lo, no caso seu irmão: “Bom, é só um que joga, mas meu irmão também gosta de jogar, aí ele me ajuda. Ele sabe umas técnicas boas. [...] Eu jogo mais sozinho, mas eu gosto quando meu irmão joga também” (Diário de Campo 5 - 02-03-2016). A fala de Playgamer também expõe a existência da procura por ajuda enquanto estão vivenciando algum jogo. Seu exemplo é referente ao seu amigo que experienciava um jogo de terror:

Playgamer informou que o amigo não queria jogar sozinho, pois estava com medo [...] O garoto, no entanto, destacou que não deixava o colega levar muitos sustos, pois conhecia o jogo e informava os locais em que os monstros ficavam, o que preparava o amigo contra os sustos (Diário de Campo 19 - 05-04-2016).

Essas ações de cumplicidade e ajuda mútua rebate a crítica feita por Taylor (2014) ao enfatizar que a geração atual de criança, devido ao contato com a tecnologia, está menos altruísta, menos preocupada em ajudar ou oferecer coisas boas ao próximo e de que também esteja deixando de desenvolver a empatia, instrumento fundamental para a construção de amizades e confiança.

É preciso enfatizar que a proposição de ajudar pode não ser interessante a todos. Alguns podem preferir jogar sozinhos, como insinua a Maju, ao dizer que entende que essa ação feita por seu irmão mais a atrapalha dentro do jogo do que ajuda: “[...]Aí, às vezes, quando eu vou jogar GTA, às vezes eu tem uma missão, mas eu não gosto de fazer missão, aí ele fica em cima falando onde eu tenho que ir, aí eu não gosto. [...] eu gosto de jogar sozinha, [...]” (Roda de Conversa 4 – 29-03-2016). Porém, não é correto dizer que as crianças de hoje estão menos altruístas, pois as relações estabelecidas por essas do sexto ano pesquisado demonstraram que elas buscam companheirismos e empatia de seus pares através do contato com jogos em aparelhos tecnológicos.

Durante as conversas com os estudantes desse sexto ano, além de demonstrarem alguns dos jogos que estão acostumados a vivenciar, das estratégias utilizadas para conhecerem e iniciarem novos jogos e avançarem de nível e das ações relações de ajuda apresentadas, os meninos também indicaram alguns dos modos que mais vivenciam os jogos virtuais. E uma modalidade que teve destaque nas falas dos alunos foi a de jogar online no videogame “Xbox”.

Como eu tive a oportunidade de ter contato com esse videogame poucas vezes em minha vida, para mim esse jeito de jogar é novidade. De forma bastante paciente Rei dos Games e Playgamer me explicaram os procedimentos a serem realizados para se jogar online. Disseram que “[...] é preciso adicionar a pessoa à sua rede de amigos e quando você for jogar essa pessoa precisa estar online para vocês jogarem juntos” (Diário de Campo 12 - 17-03-2016). Pedindo um exemplo, perguntei como faria para jogar com eles, Playgamer indicou: “Bom, é só enviar convite de amizade pelo Xbox, daí a gente aceita. Quando estivermos online nós jogamos juntos [...] Rei dos Games e Playgamer sorriram e demonstraram estar acostumados com isso” (Diário de Campo 12 - 17-03-2016). Playgamer ainda indicou que para se comunicar com quem está jogando é preciso que ambos tenham o aparelho “Kinect”, porém como ele não possui esse artefato sinalizou que “[...] se comunica com os outros através de um “Headset”.

Destacou que assim é possível ouvir o colega e combinar estratégias de jogo ou definir as regras que querem estipular para organizarem o jogo da maneira como preferirem” (Diário de Campo 12 - 17-03-2016).

Aspectos como esses demonstram o domínio que os estudantes apresentam sobre os jogos em aparelhos tecnológicos e as diferentes estratégias que conseguem realizar para vivenciarem esses jogos da maneira como mais lhe agrada. É relevante perceber que as crianças estão atentas às diversas possibilidades que esses jogos oferecem e que sabem desfrutar com destreza todas essas potencialidades. Concordando com Ferreira (2014), esse domínio é apresentado pelas crianças devido a atração que sentem por esse tipo de jogo, mas não é uma atração tanto pela diversão, mas sim por se sentirem desafiadas a solucionar um problema para chegar ao próximo nível.

Os sujeitos da pesquisa demonstraram, inclusive, terem a consciência do que podem ou não fazer enquanto estão vivenciando um jogo online. Diante da indagação de se viam algum problema em jogar online ou se é preciso tomar algum cuidado específico com esse tipo de jogo alguns foram categóricos em dizer que não veem perigo algum e que, inclusive, jogam com pessoas desconhecidas e veem aspectos interessantes nisso: “Robinhood respondeu que cada um joga em seu celular, mas que é possível jogar online. Empolgado, Messi disse que jogar online é o modo mais legal, pois o jogador consegue se unir com mais jogadores para formar um clã e duelar contra outros clãs” (Diário de Campo 13 - 22-03-2016). Outros estudantes também se manifestam de forma parecida: “Rei dos Games comentou que é possível jogar online e que isso possibilita jogar com mais de uma pessoa. Playgamer informou que na maioria das vezes joga online, às vezes com pessoas desconhecidas” (Diário de Campo 12 - 17-03-2016). O mesmo Playgamer continua:

Eu mesmo já joguei até com um moleque da China. O difícil é apenas ter que usar o “Google Tradutor”. Playgamer também se posicionou dizendo que já fez várias amizades a partir dos jogos online e que ontem mesmo estava jogando com um menino que nem conhecia. Rei dos Games concluiu dizendo que isso é como se fosse o Facebook (Diário de Campo 12 - 17-03-2016).

Outros, porém, demonstraram certa cautela ao dizer que é preciso se ter cuidado com conversas suspeitas, não passando nenhuma informação pessoal quando estiverem jogando online ou até mesmo, pedir a supervisão dos pais, como indica Dayla: “É, nunca pode aceitar conversar e é pra falar pros pais, pra eles olharem” (Roda de Conversa 3 – 22-03-2016). Essa percepção de Dayla é interessante, pois como nos alerta Alves (2013), é importante haver

preocupação dos pais com a interação das crianças que vivem imersos no mundo das telas e dos jogos, pois esse universo midiático tem o poder de provocar comportamentos hediondos.

Já Renesmee entende que pode haver algum perigo em jogar online desde que não envolva pessoas conhecidas, caso contrário essa modalidade de jogo é algo agradável:

Eu acho que, tipo assim, se é seu amigo, tudo bem. Só que agora se for pessoa, tipo, de outra cidade, pessoas mais velhas que você, alguma coisa assim, [...] a gente tem que tomar muito cuidado com essas coisa. Acho que é errado. Mas assim, se for seu amigo, acho normal (Roda de Conversa 3 – 22-03-2016).

Nego do Borel ressalta que gosta de jogar online, mas nos dá algumas dicas para sermos cautelosos quando jogarmos: “Eu gosto de jogar jogo online. É, acho que, acho legal, mas tem que ter consciência pra não, não deixar te levarem pra outro jogo. Aí eu acho perigoso” (Roda de Conversa 3 – 22-03-2016). E o garoto continua com as dicas:

Nego do Borel: Eu tenho uma opinião aqui, que quando cê for jogar jogo, jogos online, cê colocar, não colocar seu nome verdadeiro, colocar outro nome. É, é, colocar nome de personagem de jogo, essas coisas [...] Ah, eu acho que é importante, porque senão, é, podem hacker, descobrir coisas pessoais, coisas desfavoráveis. Aí eu acho que é perigoso (Roda de Conversa 3 – 22-03-2016).

Contudo, Nego do Borel não abre mão de jogos online, pois enxerga pontos favoráveis: “É, cê fazer amigos, é, eles pode te ajudar nas fase mais difícil porque às vezes cê conhece pessoa que tão num nível mais evoluído, tipo, nível vinte, essas coisa, daí cê pode tá no nível dez e ele pode te ajudar subir de nível” (Roda de Conversa 4 – 29-03-2016).

Alguns estudantes mostraram ter algum receio sobre jogos online, outros indicaram ter consciência do que se pode ou não fazer nesse tipo de jogo. Contudo, é válido ressaltar que essa percepção não é possibilitada pelo próprio jogo, mas são fatores externos que influenciam no posicionamento das crianças sobre o mesmo. Verem ou ouvirem nas diferentes mídias que esses jogos podem apresentar certos perigos, terem alerta de seus pais em suas casas, conversas com outras pessoas sobre esse assunto, tudo isso são aspectos que podem delimitar a opinião que os estudantes desse sexto ano traçaram nesse contexto de pesquisa. O que é certo, é que eles vivenciam esse tipo de jogo como mais um modo possível de brincadeira em seu cotidiano, mas que o mesmo, por si só, não é capaz de despertar na criança tal conscientização.

Jogar online em seus aparelhos tecnológicos demonstra ser uma modalidade bastante presente entre essas crianças e que as agradam, majoritariamente. Porém, um outro modo de jogar que esteve presente durante nosso convívio foi o de vivenciar alguns jogos que

foram baixados através de um aplicativo próprio para isso em meu celular ou nos celulares e tablets dos próprios alunos. E enquanto vivenciávamos alguns desses jogos, alguns discentes demonstraram bastante interesse e envolvimento, pois assim que nos encontrávamos no recreio eles logo solicitavam a vivência: “Tenshinhan também se aproximou de nós. O garoto me cumprimentou e todo empolgado, em pé ao meu lado, pediu para eu deixá-lo jogar em meu celular. [...] O discente ficou muito animado, chegou até a vibrar com o aparelho nas mãos” (Diário de Campo 23 - 13-04-2016). Entretanto, também há que não goste de jogar no celular durante o tempo do recreio e prefira aproveitar esse momento realizando outras atividades, como nos fala Robinhood: “Ele mencionou que não gosta de trazer celular para a escola e que não vê necessidade nisso, pois já utiliza o aparelho o dia todo em sua casa” (Diário de Campo 26 - 20-04-2016). Messi é outro estudante que demonstrou não ter muita empolgação em jogar com aparelhos tecnológicos. Esse, no entanto, não somente no ambiente escolar, como vemos no trecho de um dos diários: “Timidamente o aluno informou que não tem jogado muito. [...] indicou que não gosta de ficar muito tempo no celular e que, por isso, só joga de vez em quando” (Diário de Campo 25 - 19-04-2016).

Aos que se prontificaram para jogar durante o tempo do recreio, se organizavam para jogar rapidamente. A disputa para ver quem jogava primeiro era constante. Em um desses casos, Darksynk alegou ter pedido meu celular para jogar antes de Tenshinhan, porém, “Tenshinhan contestou dizendo que havia pedido para jogar antes do colega. O outro, em contrapartida, retrucou afirmando que tinha sido ele o primeiro a se manifestar” (Diário de Campo 23 - 13-04-2016). E o debate se estendeu: “Tenshinhan mais uma vez se contrapôs alegando que estava na fila desde ontem, pois havia pedido na aula de Educação Física de ontem” (Diário de Campo 23 - 13-04-2016).

Essa disputa sobre quem seria o primeiro a jogar aconteceu em vários recreios. Esse tipo de ação demonstra o quanto as crianças gostam de repetir a vivência dos seus jogos. Querem jogar sempre que possível e jogar o quanto antes. Em várias das ocasiões, o pedido era para jogar o que foi vivenciado no dia anterior. Essa vontade em manter a vivência de um jogo nos dias seguintes é uma característica própria da criança em contato com o jogo, não necessariamente o realizado em aparelhos tecnológicos. Brougère (1998) enaltece que há uma mania de repetição que se manifesta nos jogos das crianças. Para esse autor, elas utilizam o jogo como experiência essencial quanto a manifestação de uma compulsão e repetição que leva a buscar algo diferente de uma dominação única do princípio de prazer, e cada nova repetição parece fortalecer esse domínio.

A organização que os alunos faziam para vivenciarem os jogos envolve a questão de decidir quem joga primeiro, porém vai mais além. De forma espontânea, as próprias crianças vão se colocando na “fila” para jogarem. “Ao entregar o celular a ele, Rei dos Games disse que seria o próximo. Em seguida foram “formando a fila” anunciando quem seria o subsequente. Animado, o garoto pegou o celular e demonstrou grande domínio com o jogo” (Diário de Campo 21 - 07-04-2016). Em outro dia: “o celular chegou nas mãos de Rei dos Games. Darksynk, alegremente destacou que depois de Rei dos Games seria minha vez e, depois de mim, o aparelho voltava para ele” (Diário de Campo 23 - 13-04-2016). Em outra ocasião: “Paula Fernandes, então, tratou de organizar a fila de espera. Informou que Jubileu poderia jogar e destacou que depois de Rei dos Games seria Playgamer, em seguida, Jubileu e só depois o celular voltaria nela” (Diário de Campo 25 - 19-04-2016). Além de se organizarem para jogar, os estudantes também demonstraram preocupação com seus colegas mais próximos almejando que estes também fizessem parte da fila de espera para jogar:

[...] (Darksynk) perguntou se o colega poderia entrar na fila para jogar em meu celular também [...] e o aluno propôs uma nova organização que favorecia aos dois. Ele destacou: “Então, depois de Tenshinhan sou eu, depois (nome do amigo que não participa da pesquisa), depois Rei dos Games e depois você, pode ser?” (Diário de Campo 23 - 13-04-2016).

Na maioria das vezes, as crianças demonstraram ser importante respeitar a organização proposta: “Jubileu disse que seria o próximo, contudo, Playgamer se posicionou de forma contrária ao colega alegando que já estava na fila. O garoto solucionou a questão sem causar problema, aceitando jogar depois de Playgamer” (Diário de Campo 26 - 20-04-2016). Em outra oportunidade, a aceitação em esperar sua vez também se deu de forma tranquila:

Nego do Borel perguntou se o colega não emprestaria seu Tablet para jogar um pouco. O garoto sorriu e disse que Rei dos Games estava jogando, mas que Isadora e Lara já esperavam para jogar também e que depois delas o menino poderia jogar. Nego do Borel concordou em esperar sua vez (Diário de Campo 16 - 29-03-2016).

Porém, quando a fila não é respeitada há contestação: “Tenshinhan estava com as mãos esticadas e eu entreguei o aparelho para ele. Darksynk rapidamente já cobrou ao colega e a mim alegando que estava em sua vez. “Fessor, pede pra ele me dar, é minha vez”, foi a fala do estudante querendo o dispositivo para jogar” (Diário de Campo 23 - 13-04-2016). Ou em outro caso:

Mencionou que depois de Tenshinhan (que era quem estava jogando) seria minha vez. Jubileu, timidamente, retrucou dizendo que depois do colega seria sua vez, pois quase não havia jogado. Rei dos Games discordou dizendo que ele seria o último, pois antes de Paula Fernandes tinha sido a vez dele. O garoto sorriu, concordou, informou que não se lembrava e permaneceu ali observando os amigos (Diário de Campo 24 - 14-04-2016).

Essa organização que as próprias crianças fazem é algo bastante relevante e é uma característica comum de quem joga, não necessariamente, apenas os jogos em aparelhos tecnológicos. Caillois (1990) afirma que isso coloca o jogo num sistema coerente e equilibrado, quer de direitos e deveres, quer de privilégios e responsabilidades, onde a regra, respeitada voluntariamente por todos, não favorece nem lesa ninguém.

Essas situações de construção de regras tanto para jogar, como para organizar o jogo e as cobranças que foram feitas para que as mesmas fossem seguidas se mostra como um aspecto relevante com esse grupo de estudantes. Eles demonstraram ter autonomia para se organizarem para jogar em seus aparelhos tecnológicos. Contudo, Brougère (2002) ressalta que essa seja uma característica essencial cultura lúdica e particulariza-se e individualiza-se em cada grupo, em qualquer que seja o tipo de jogo vivenciado. Assim, apesar de não se tratar de uma característica específica desse grupo crianças, é importante perceber que a cultura lúdica dessas crianças era expressada a todo instante no contato com os jogos em aparelhos tecnológicos.

Caillois (1990) também comenta a respeito da questão de construção de regras para se jogar, indicando que todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, o que é permitido ou proibido. Estas convenções são simultaneamente arbitrárias, imperativas e inapeláveis. Assim, é prazeroso e essencial respeitar voluntariamente as regras. Deste modo, elas não podem ser violadas, podem, inclusive, acabar com o jogo.

Entretanto, mesmo diante da cobrança do seguimento das regras por parte dos alunos do sexto ano, quando houve conflitos pelo desrespeito das mesmas, os problemas que apareceram foram resolvidos de forma rápida e bem tranquila, como demonstra Playgamer: “Darksynk, no entanto, pediu o aparelho alegando ser sua vez. Playgamer aceitou, passou o celular e disse que seria o próximo, então” (Diário de Campo 21 - 07-04-2016). Em outra oportunidade foi a vez de Rei dos Games ceder sua vez sem causar nenhum transtorno:

Darksynk perdeu as duas vezes que tinha direito e passou o celular para Playgamer. No entanto, rapidamente Tenshinhan lembrou que estava na vez de Rei dos Games e não de Playgamer e pediu para o colega não jogar e passar o celular. Contudo, Playgamer relutou e Rei dos Games autorizou que o amigo jogasse em seu lugar (Diário de Campo 28 - 27-04-2016).

Foi notório que os sujeitos dessa pesquisa preferiam sempre solucionar os problemas sem maiores conflitos, abrindo mão de seu direito de jogar mesmo quando pudessem se sentir lesados. Porém, Caillois (1990) afirma que, geralmente, quando alguém viola a organização proposta, ele finge respeitá-la. Não as discute, abusa da lealdade dos outros jogadores. Contudo, afirma ainda a desonestidade do trapaceiro não destrói o jogo.

Quando o problema não é resolvido, uma alternativa é recorrer ao dono do celular para tentar solucioná-lo, como Darksynk fez: “Darksynk me chamou e acusou que os meninos não estavam deixando ele jogar e pediu para eu resolver a situação. Disse que os colegas estavam jogando pela terceira vez e ele tinha jogado apenas duas” (Diário de Campo 21 - 07-04-2016).

Ocasões como essas ocorreram por diversas vezes, durante a vivência dos vários jogos virtuais que tivemos durante os recreios. Dentre esses jogos, “Traffic Rider”, que é um jogo de moto e que baixei em meu celular depois da indicação de Nego do Borel, “Clash Royale”, que é um jogo de duelo de personagens escolhidos através de cartas, que foi indicação de Jubileu e que também fiz o download para meu celular e “Piano Tiles”, que é um jogo que simula o tocar piano de forma cada vez mais rápida, que vivenciávamos nos tablets de Jubileu e de Tenshinhan foram os mais experienciados por nós durante os recreios que participei no período da pesquisa. Abaixo seguem algumas imagens que demonstram esses jogos. A primeira mostra o campo de batalha e algumas das cartas dos personagens que podem ser escolhidos para os duelos no “Clash Royale”. A do centro ilustra como se joga o “Piano Tiles”. E a terceira é referente ao jogo “Traffic Rider”, demonstrando a visão que o jogador possui quando está vivenciando o mesmo.



Fonte: Google Imagens. Produtoras: Supercell (2015); Umoni Estúdio (2014); Soner Kara (2014).

Durante a vivência desses jogos algumas estratégias para melhor aproveitar suas possibilidades foram adotadas. Essas estratégias, por vezes, estavam relacionadas a favorecer

que os estudantes pudessem vivenciá-los por mais tempo e favorecer uma melhor organização para que todos consigam jogar, como foi proposto por Tenshinhan:

O menino estava mexendo nas configurações do jogo. Em uma dessas ações ele mudou a proposta do mesmo. Ao invés de jogarmos as fases que devemos cumprir desafios dentro de um tempo determinado, ele alterou para uma alternativa em que não há a demarcação de tempo. Quem estivesse jogando deveria passar o celular quando caísse da moto uma vez. Tenshinhan comentou que assim aproveitaríamos melhor o tempo do jogo. Todos os estudantes concordaram com sua sugestão e acataram mudança (Diário de Campo 23 - 13-04-2016).

Em algumas oportunidades, as estratégias adotadas para a vivência dos jogos ainda poderiam ser refeitas para que favorecessem quem tivesse menos experiência no jogo.

A menina iniciou o jogo e errou rapidamente. Rei dos Games cobrou sua vez de jogar. Entretanto, para deixar que a menina brincasse um pouco mais, Jubileu propôs que cada um teria o direito de jogar por três vezes. A menina ficou satisfeita e Rei dos Games também aprovou a decisão. A garota começou a jogar e o discente a observava e contava a quantidade de erros cometidos por ela para que pudesse chegar sua vez (Diário de Campo 15 - 24-03-2016).

Essas estratégias para vivência dos jogos são importantes, pois, segundo Alves (2004, p. 20), “por intermédio das regras construídas nos jogos, as crianças aprendem a negociar, a renunciar à ação impulsiva, a postergar o prazer imediato”.

Uma ação como essa de Jubileu de propor que a menina jogue mais vezes e a de Rei dos Games de aceitar essa posição além de mostrar gentileza por parte dos meninos, demonstra que pode haver solicitude e preocupação com o outro para organizar a vivência dos estudantes nesse tipo de jogo. E esses valores também podem ser encontrados na relação entre o pesquisador e os alunos, como Jhon Sena demonstra ao perceber que eu estava tendo dificuldade com um jogo:

Jhon Sena percebeu que eu o observava jogar e teve a sensibilidade de perguntar se eu queria jogar. Eu pedi para me deixar ver e prontamente atendeu meu pedido, me entregando seu celular. [...] O garoto viu que eu estava demorando a começar se preocupou em perguntar se havia alguma coisa de errado, se levantando e colocando em pé, atrás de mim, para ver o que estava acontecendo. Pegou o celular e abriu o jogo novamente para mim. Estava em dúvida em onde clicar para iniciar e o menino me ajudou (Diário de Campo 15 - 24-03-2016).

Diante desse cenário, é possível se pensar que essa preocupação em facilitar a participação do outro nos jogos pode ser algo que esteja relacionado ao modo como as crianças dessa pesquisa vivenciam os jogos em seus aparelhos tecnológicos, muitas vezes tendo que

dividi-los com seus irmãos ou parentes próximos. Ter que delimitar regras e traçar estratégias para favorecer que todos joguem de forma equivalente pode ser um aspecto constante no cotidiano dos estudantes e, por isso, acabam trazendo essa experiência para as vivências realizadas nos recreios. No relato de Nego do Borel percebemos que é preciso se preocupar com o outro para jogar, pois caso isso não acontecesse, seria difícil se organizarem para dividir dois celulares para quatro pessoas jogarem.

[...] afirmou que joga junto com sua irmã, seu cunhado e seu irmão. Contou que os quatro dividem dois celulares para jogar. Informou que seu irmão e seu cunhado possuem suas contas no celular de seu irmão e que ele e sua irmã possuem suas contas do jogo no celular da menina. Comentou que os quatro vivenciam o jogo. Geralmente, cada um em momento, mas que às vezes se unem para jogar (Diário de Campo 16 - 29-03-2016).

O modo como vivenciam seus jogos em suas casas pode apresentar formas distintas. Enquanto Nego do Borel vivencia o jogo dividindo o celular com seus irmãos e cunhado, Renesmee demonstra que possui um jogo em conjunto com sua mãe e que ambas o experienciam como sendo a mesma jogadora. Elas não jogam cada uma com um personagem, ou cada uma com sua própria “conta”. Apropriam-se do mesmo servidor para ir avançando nas fases do jogo: “Ela comentou também que tem a ajuda de sua mãe para jogar e por isso alcançou esse nível. [...] a menina informou que as duas jogam com apenas uma conta no celular, assim, ora a mãe joga e vai passando de fase, ora a menina joga e vai alcançando melhores níveis” (Diário de Campo 22 - 12-04-2016). Essa proposta de dividir um mesmo jogo com sua mãe, como Renesmee nos relata, mostra as várias formas que as crianças se organizam para jogar. E jogar com um adulto, neste caso a mãe, pode favorecer um contraponto aos dizeres de Levin (2007), quando indica que há um isolamento cotidiano entre adultos e crianças que representa a mútua separação e o desconhecimento entre uns e outros. Este autor afirma que as crianças-filhos não atingem o que os pais esperam delas e os adultos-pais não percebem o desejo e a demandados filhos. Vivenciar um jogo com sua mãe, em alguns casos, pode contribuir para que haja interação entre o adulto e a criança e não um isolamento, como afirma o autor. Pode ser que essa interação não envolva tanto uma questão emocional, de intimidade ou afetiva, nesse caso entre mãe e filha, porém, passar um tempo juntas, mesmo que jogando em um celular, pode favorecer que outras relações sejam estabelecidas para além desse jogo.

Ultimamente, muito se ouve falar que os jogos em aparelhos tecnológicos têm proporcionado às crianças e jovens um afastamento do convívio social, além da adoção de posturas egoístas e individualistas. Paiva e Costa (2015) demonstram tal crítica quando indicam

que com a utilização da tecnologia, cada vez mais frequente, as crianças acabam substituindo as amizades reais pelas virtuais e preferem se divertirem aderindo ao mundo virtual (jogos eletrônicos e redes sociais), o que provoca vários questionamentos sobre o desenvolvimento afetivo e social da criança. Porém, as organizações de jogo demonstradas pelos sujeitos dessa pesquisa apresentam diferentes formas que as crianças encontram de compartilharem seus jogos com outras pessoas, além de expor o interesse por jogar em coletivo, valorizando o estar junto. Ações como essas vão na contramão do argumento de que esses jogos podem promover um afastamento entre as pessoas. Essa valorização do estar com o outro e, inclusive, de querer ajuda-lo é encontrado na fala de Renesmee quando argumenta que:

[...] quando eu to na casa do meu irmão, né, de consideração, aí nós pega, eu pego um celular, ele pega outro, o irmão dele outro e meu irmão outro, aí nós joga o mesmo jogo, que é Nebulous. E esse jogo tem as sala, aí nós entra na sala, aí, tipo, o que nós combina, aí quando um vai comer o outro, o outro vai lá e come. Aí nós fica ajudando um o outro. É mó “dahora” esse jogo (Roda de Conversa 3 – 22-03-2016).

A aproximação entre as pessoas também pode aparecer quando o interesse de um por determinado jogo, influencia na decisão de que jogo o outro vai vivenciar. No caso dos alunos dessa pesquisa, jogar um jogo diferente do que o colega se tornou algo que os afasta, assim, em alguns momentos preferiram abrir mão do jogo que iriam vivenciar para jogar o mesmo que o amigo, conforme demonstra o diálogo de Playgamer e Rei dos Games:

Rei dos Games percebeu que nós dois estávamos jogando outro jogo e se dispôs a jogar conosco dizendo que seria o próximo. Quando perdi, passei o aparelho para Playgamer. Ele pegou e tirou do jogo. Rei dos Games perguntou se ele não iria experienciar aquele jogo. Playgamer negou dizendo mais uma vez que o jogo é chato e retornou a pergunta, indagando se o colega gostaria de vivenciá-lo. Rei dos Games afirmou que queria. Playgamer, então comentou: “Beleza, vou jogar uma vez o jogo do piano e depois você joga aquele”. Rei dos Games respondeu animado: “Ah não, você vai jogar aquele, então eu também o jogo” (Diário de Campo 21 - 07-04-2016).

O contato com os jogos em aparelhos tecnológicos pode favorecer, inclusive, que dois irmãos se apropriem de seus aparelhos para passarem mais tempo juntos, como podemos observar na fala de Jubileu: “[...] eu e meu irmão nós pega, ele pega o celular dele e eu pego meu tablet e nós fica mexendo até cinco hora da manhã. [...] se pudesse eu jogava mais” (Roda de Conversa 3 – 22-03-2016).

Contudo, estar no mesmo ambiente e cada um com seu aparelho não garante que esses irmãos estejam interagindo e aproveitando com qualidade esse tempo que estão passando juntos. Para Meneghel (2016) cada hora que a criança passa em frente a um computador ou em

jogos com videogames e outros aparelhos, é uma hora a menos que essa criança tem para realizar outras atividades simples e prazerosas, como interagir pessoalmente com seus pares, andar de bicicleta, subir em árvores. Esse posicionamento é bastante válido, entretanto, o simples fato de estarem no mesmo local, mesmo com seus aparelhos tecnológicos em mãos, já é um precedente de que pode haver conversas, interações, diálogos entre os dois e daí realizarem outro tipo de interação. Podemos perceber essa questão, quando Bianca nos relata que prefere vivenciar esse tipo de jogo com suas primas, pois além de jogarem podem realizar outras brincadeiras: “Eu gosto de jogar com minhas prima, por que aí a gente dança, brinca, faz um tanto de coisa [...] É, mais legal jogar com as prima do que sozinha” (Roda de Conversa 4 – 29-03-2016).

Deste modo, percebemos que a vivência de outras atividades lúdicas e outros tipos de interações entre as crianças também podem ser emergidas a partir do jogo em aparelhos tecnológicos. Outro exemplo disso é que quando os estudantes que estavam esperando sua vez para jogarem durante o recreio, aproveitaram para brincar de outras coisas: “Jubileu, que estava ao lado de um amigo de sala no palco também foi se sentar no banco, ficando à frente deste seu colega. Esses dois logo começaram a brincar entre si, com as pernas. Um pisava no pé do outro. O outro passava o pé na panturrilha do um” (Diário de Campo 24 - 14-04-2016). E brincadeiras como essa também influenciaram outros a vivenciá-la:

Darksynk e um amigo de sala também chegaram onde nós estávamos e se sentaram no palco, ficando ao lado de outro da turma assistindo a brincadeira dos colegas. Essa brincadeira parece ter estimulado os dois, pois eles também começaram a empurrar um ao outro, como se disputassem um espaço (Diário de Campo 24 - 14-04-2016).

Entretanto, faz-se necessário ponderar que ao jogar em aparelhos tecnológicos, a interação entre os estudantes está limitada pelas condições que esse tipo de jogo possibilita. Talvez se não tivessem em contato com esses aparelhos, as crianças poderiam estar brincando de outras coisas e interagindo entre si de maneira mais efetiva. Porém, o que é importante ser ressaltado aqui, é que jogar em aparelhos tecnológicos não tolheu a possibilidade de iniciar ou vivenciar outro tipo de brincadeira nesse momento de diversão para essas crianças. É importante perceber que elas não se limitaram a ficar apenas vidradas no jogo da tela do celular, mas conseguiram, de certa forma, conciliar atividades que são de interesse delas no momento do recreio. Jogavam no celular e, enquanto não faziam isso, brincavam de outras coisas.

Nesse contexto de pesquisa, além de favorecer ocasiões para conviver e se aproximar de outras pessoas, os jogos em aparelhos tecnológicos também se apresentaram

como algo que é levado bastante à sério por essas crianças, a ponto de relacioná-los a algo ligado à sua religião, como é o caso de Rei dos Games. Esse estudante “[...] comentou que ficaria sem jogar por um tempo. Perguntei o motivo e menino respondeu que iria fazer uma penitência, justificando ser algo relacionado à igreja” (Diário de Campo 23 - 13-04-2016). Indicando que o prazo da penitência seria de apenas uma semana, salientou que “[...] está com vontade de jogar, mas que vai resistir até o prazo que ele delimitou. [...] Ressaltou que não está vivenciando nenhum jogo em seus aparelhos, tanto no videogame quanto no computador ou em seu celular” (Diário de Campo 23 - 13-04-2016).

Além da seriedade com que encara sua relação com os jogos, Rei dos Games também demonstra bastante autonomia em sua organização para jogar: “É, eu, eu divido, por tempo assim, com as tarefas de casa, com a catequese e o videogame. O videogame é uma hora, aí na hora que dá essa uma hora, eu faço outra, faço lição” (Roda de Conversa 3 – 22-03-2016). Essa autonomia para organizar seu próprio tempo para jogar não é exclusividade de Rei dos Games. Darksynk também demonstrou saber gerir seu tempo de jogo, além de mostrar ter consciência de que não é possível apenas ficar jogando o dia todo, mas é preciso conciliar seu tempo com outras atividades importantes:

Ele aproveitou para comentar que controla o tempo que reserva para jogar. Mencionou que todo dia joga pelo menos uma hora em seu computador, ressaltando que depois de jogar uma hora, descansa cerca de trinta ou quarenta minutos e depois volta a jogar por mais uma hora. Destacou que se por ventura jogar mais de uma hora, o tempo de intervalo também é maior. O menino informou que essa atitude partiu dele mesmo (Diário de Campo 17 - 30-03-2016).

No entanto, não são todas as crianças dessa turma de sexto ano que possuem a capacidade de organizar seu tempo de contato com os aparelhos tecnológicos. Dayla, por exemplo, ressalta que não deixa seu celular nem para realizar tarefas de casa ou mesmo para ir ao banheiro: “[...] minha vó manda eu varrer casa, eu fico no meu celular, aí eu varro, mexo no celular. Tudo que eu vou fazer eu fico no celular. Até quando eu vou no banheiro, levo o celular no banheiro [...]” (Roda de Conversa 7 - 19-04-2016). A fala dessa garota, porém, demonstra que saber dosar o uso dos aparelhos tecnológicos não é privilégio de todas as crianças, o que pode se tornar algo preocupante, pois o contato excessivo com esses aparelhos pode gerar consequências negativas ao desenvolvimento do indivíduo, como “[...] atrasos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, impulsividade e problemas em lidar com sentimentos como a raiva” (ROWAN citado por MENEGHEL, 2016, p. 86).

Aqui é importante destacarmos o papel dos pais sobre o tempo que seus filhos passam jogando em seus aparelhos tecnológicos. Mesmo os estudantes que indicaram alguma autonomia de gerirem de forma interessante seu tempo para jogarem, é válido lembrar que essa percepção, essa consciência não é despertada pelo jogo. Os jogos são criados para serem vivenciados cada vez mais. As produtoras dos jogos não se importam com a quantidade de tempo que a criança vai passar vivenciando seu jogo. Elas se preocupam em, quase que semanalmente, lançar uma atualização, uma novidade em seus jogos para atrair a criança a se manter na frente da tela do aparelho e não parar de jogar. Diante desse contexto, é função dos pais educarem seus filhos para não ficarem por muito tempo jogando em seus aparelhos tecnológicos.

Em uma realidade em que as crianças estão cada vez mais imersas nesse mundo de jogos virtuais, o auxílio de seus pais nessa conscientização e limitação de tempo que elas devem passar jogando, certamente as ajudarão a ter um usufruto mais proveitoso desses aparelhos, conseguindo conciliar essa atividade que tanto gostam com outras que também são importantes em seu cotidiano. Paiva e Costa (2015) afirmam que os dispositivos eletrônicos necessitam ser utilizados conforme regras e horários estabelecidos entre os pais e as crianças. Para esses autores, fatores como agressividade e ansiedade podem ser gerados pela falta de limites na utilização dos aparelhos eletrônicos de tela e que isso pode comprometer, por exemplo, o desempenho escolar, desestruturar relacionamentos interpessoais, além de debilitar a saúde física e psicológica da criança ao longo de seu desenvolvimento.

Fromme (2003) salienta que, na maioria dos casos, os adultos não participam das culturas de jogos das crianças de uma forma ativa ou interativa, e indica ser uma atitude a ser revista por eles. Assim, Ramos (2008), questiona, por exemplo, se são realmente os jogos em aparelhos tecnológicos que desestruturariam relacionamentos interpessoais em casos de pais que não consegue definir limites e conviver com seus filhos. Essa autora indicar ser preciso questionar se de fato são os jogos eletrônicos que diminuem, por exemplo, o convívio entre pais e filhos. Ela traz esse argumento perguntando “o que há na dinâmica familiar que torna o mundo virtual mais interessante? Quais mecanismos e recursos o suporte parental teria para resgatar seu filho para o convívio familiar? Como a família lida com os limites?” (RAMOS, 2008, p. 204-205).

Deste modo, voltamos a afirmar que os pais precisam estar atentos ao que os filhos vêm jogando e devem buscar auxiliá-los a limitarem o tempo que passam em contato com os aparelhos tecnológicos, possibilitando assim, terem momentos de diálogos e realização de outras atividades no cotidiano familiar. Com isso, não se trata de proibir as crianças de jogar,

até porque, como afirma Ramos (2008), ao proibir algum tipo de jogo, pode-se promover uma maior fascinação e curiosidade a seu respeito, sem que se possa inibir por completo o seu acesso. Isso também impediria as crianças de se abrirem com seus pais para discutir sobre esses jogos e estariam mais propensos a desaparecer, dentro do seu quarto, com seus aparelhos. Trata-se, porém, de reconhecer que os jogos virtuais são algo que as crianças gostam de vivenciar, fazem parte da cultura infantil, do cotidiano em que estão inseridos, mas é preciso leva-las a também saber valorizar e realizar outras atividades que são tão relevantes para suas vidas, quanto os seus jogos.

Outro fator que demonstrou ser fundamental para os estudantes desse sexto ano é o cuidado que se deve ter com os aparelhos tecnológicos. Não uma preocupação sobre como usar, ou sobre limitar o uso, mas uma preocupação com o próprio aparelho. A preocupação com o que é do outro, por vezes foi percebido nas observações. Preocupação no momento de guardar o tablet em um lugar que estivesse protegido durante a aula de Educação Física, ou mesmo a precaução de não utilizar o aparelho em sala de aula solicitar que quem estivesse tendo esse tipo de comportamento, deixasse de tê-lo, como aconteceu em uma oportunidade. Porém, algo que se demonstrou bem forte foi o cuidado em não estragar ou não comprometer o desenvolvimento do jogo do outro. Em uma ocasião em que jogávamos “Piano Tiles” no tablet de Jubileu, o aparelho estava em minhas mãos, mas ao nos deparar com um problema no jogo, Rei dos Games, logo fez que questão de mostrar o ocorrido para o dono do aparelho para que ele próprio encontrasse a solução, pois assim não nos comprometeríamos em realizar alguma ação indevida: “Rei dos Games pegou o tablet de minha mão, mostrou para Jubileu, o dono do aparelho, o que estava acontecendo e perguntou o que era aquilo. Jubileu mencionou que isso é comum acontecer e com apenas dois cliques na tela do aparelho voltou ao início do jogo” (Diário de Campo 20 - 06-04-2016). Nesse mesmo dia, uma situação parecida acontece novamente, agora em meu celular, e mais uma vez Rei dos Games demonstra cautela e prefere que o dono do aparelho solucione o problema: “Em um determinado momento, o meu celular também travou. Rei dos Games passou o celular para mim para que eu visse o que tinha acontecido” (Diário de Campo 20 - 06-04-2016).

O cuidado com o pertence do outro se faz importante, mas a preocupação com o que é de sua propriedade também se faz presente nas falas dos estudantes. Playgamer, ao contar como fazer download de jogos em seu Xbox com a conta de um amigo, destacando que há uma troca de informação entre eles para que ambos possam baixar jogos em seus videogames, se demonstra precavido ao passar seus dados para outras pessoas. Ele destaca:

Salientou que é preciso fazer isso só com pessoas confiáveis e que, geralmente, quando se pede a conta de alguém também é preciso fornecer a sua, pois essa troca impede que haja um roubo na conta de quem te emprestou. Sorridente, Playgamer ressaltou que, caso haja esse infortúnio, o amigo estaria “protegido” por ter sua conta em mãos (Diário de Campo 26 - 20-04-2016).

Ao demonstrarem esse cuidado com seus aparelhos e com os dos colegas, algumas das crianças dessa turma de sexto ano evidenciaram terem responsabilidade no contato com os aparelhos tecnológicos e mostram que esse zelo é fundamental para continuarem usufruindo das possibilidades apresentadas pelos dispositivos e para permanecerem com a oportunidade de vivenciar os jogos.

O modo como cada um joga pode desvelar algumas preferências entre os estudantes. Alguns destacam preferir jogar no computador, outros no videogame e outros ainda em seus dispositivos móveis. Percebendo a diversificação dos aparelhos tecnológicos de que as crianças possuem acesso, é notório que cada aparelho tem sua particularidade e a preferência por jogar em um ou em outro também é um fator que está presente nesse cenário dos jogos virtuais. Alguns preferem jogos no computador por entenderem que estes apresentam qualidade superior aos jogos de celular ou apenas por uma questão de dimensões físicas do aparelho, como destaca Maysa: “Eu gosto de jogar no computador [...] porque a tela é maior e porque no celular, o negócio fica travando as vezes aí o joguinho não dá certo” (Roda de Conversa 2 – 08-03-2016). Darksynk entende que no computador há mais variedades de jogos e diferentes possibilidades para vivenciá-los e esse é um fator de extrema relevância para o aluno, pois contar com a dinamização do computador para vivenciar os jogos pode favorecer relações de ajuda, além da criação de vínculos de amizade:

Eu prefiro jogar no computador, por causa que, por exemplo, Playstation esses negócio assim, tem menos jogos pra jogar. Tem mais alternativa pelo notebook ou pelo computador porque o tipo de jogo que eu, que eu prefiro jogar é, jogos online, porque, por exemplo, é possível se conectar com outras pessoas, conseguir mais amizades [...] Eu acho legal isso [...] Porque, por exemplo, a gente pode tá longe do outro, mas, mesmo estando longe pode conseguir mais ajuda e amigos (Roda de Conversa 4 – 29-03-2016).

Outros, porém, destacam a preferência pelo videogame enaltecendo sua tradicionalidade e suas várias qualidades, como enfatiza Rei dos Games: “Videogame é videogame. Porque videogame é, não trava [...] Porque é, não trava, é mais rápido, é mais dinâmico. Os controles são mais interessantes [...] e também porque os gráfico é melhor” (Roda de Conversa 2 – 08-03-2016). Essa preferência sobre a estética dos jogos é abordado por Alves (2004), e a autora ressalta que a estética das diferentes telas que os jogos apresentam, o

desenvolvimento de estratégias e habilidades presentes nesse tipo de jogo, possibilita uma maior interação do jogador e isso pode estimular a construção de novas possibilidades cognitivas, acionadas quando os players são desafiados.

A preferência por um determinado aparelho tecnológico pode ser delimitada pela diversão que este pode gerar e pela possibilidade de ter companhia para se jogar que o mesmo pode oferecer. Como é o caso de Jubileu que gosta de vivenciar jogos online e, por isso, prefere os jogos de computador ou videogame que dão essa oportunidade. “É, eu quero falar, tipo assim, online tem muito mais diversão, porque sozinho você não tem, tipo assim, você tem seu amigo jogando online, mas, tipo assim, sozinho não tem como você jogar com seus amigos” (Roda de Conversa 4 – 29-03-2016). Darksynk tem uma opinião parecida com a do colega, pois valoriza os jogos que dão a possibilidade de jogar com outras pessoas, como é destaque em sua fala: “Por exemplo, a coisa que mais me atrai num jogo é, por exemplo, ter, poder, poder conversar com, com outras pessoas, se comunicar [...]” (Roda de Conversa 5 – 05-04-2016).

Porém, outro fator que pode delimitar a preferência por jogar em determinado aparelho é a novidade. Deparar-se com um jogo que a agrada faz com que a criança se volte para essa vivência com mais veemência, independentemente do aparelho que o jogo é disponibilizado. Nego do Borel nos confirma isso quando destaca: “Agora, eu to preferindo, é... jogar videogame [...] Porque o Darksynk trocou um jogo comigo, daí eu achei o jogo legal e to jogando (Roda de Conversa 7 - 19-04-2016). E em uma opinião anterior ele havia ressaltado que:

Ai, por enquanto, eu gosto mais de jogar no celular por causa que... é diferente de videogame. Tipo, o joguinho que eu jogo é, joguinho de moto, daí você não precisa ficar apertando botão. É, eu já acostumei, só que pra quem tá começando jogar videogame é, essas coisa, é meio cansativo, os dedo machuca assim (Roda de Conversa 4 – 29-03-2016).

É possível perceber que a liberdade para realizarem o que quiser, sem se preocuparem muito com suas ações, é um fator determinante para escolher aparelhos e jogos preferidos. Kishimoto (2002), anuncia que é o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres, o que contribui para a flexibilidade do ser que brinca. Também Paiva e Costa (2015) nos alertam que a diversão da criança do mundo contemporâneo encontra-se basicamente dentro de casa, no computador ou tablet, nas redes sociais virtuais, onde as mesmas constituem amizades e realizam as atividades escolares por meio desses dispositivos eletrônicos sem haver a necessidade de estabelecer contato físico com a outra pessoa.

Deste modo, as possibilidades oferecidas pelos jogos ou pelos aparelhos são fundamentais para a delimitar a escolha e a preferência das crianças por jogar em um determinado artefato. Contudo, a preferência por jogar em um determinado dispositivo é feita por fatores intrínsecos a cada um, pois a justificativa para tal escolha depende do que é valorizado por cada criança nos determinados jogos que vivenciam. Porém, um fator que aparece como algo determinante para todas crianças desta pesquisa é a diversão, a possibilidade de evoluir no jogo e realizar estratégias e combinações, como nos afirma Renesmee: “[...] quando eu vou jogar jogos em grupos é, eu acho legal também, não é chato. Tipo que tem um jogo que tem grupo né, aí cê monta o grupo lá e joga, aí cê combina as coisa com seu outro amigo, é muito “dahora”” (Roda de Conversa 4 – 29-03-2016). As falas de Nego do Borel, Rei dos Games e Playgamer, respectivamente, informando seus objetivos quando vão vivenciar determinado jogo nos mostra a valorização do divertimento e da possibilidade de evolução que o jogo deve apresentar: “Meu objetivo é passar de nível ou de fase no jogo, dependendo do jogo” (Roda de Conversa 5 – 05-04-2016); “Meu objetivo é diversão e passar de nível... e gastar tempo (risos)” (Roda de Conversa 5 – 05-04-2016); “O meu objetivo é diversão, só isso” (Roda de Conversa 5 – 05-04-2016).

Brougère (1998) nos lembra que o próprio jogo, promove a alegria e o prazer e que os objetivos são simplesmente acessórios. O jogo é uma atividade que encontra sua satisfação, seu resultado em si mesma, não em um objetivo. Contudo, esse objetivo existe, a natureza o colocou no íntimo da criança, mas ela não tem consciência disso. O mesmo autor destaca ainda que o jogo se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios, assim, é frequente que os jogadores modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa (BROUGÈRE, 1998).

Percebemos, então, por meio dessa categoria, que os sujeitos dessa pesquisa lançam mão de várias estratégias para viabilizarem a realização de seus jogos. Assistir a vídeos no Youtube sobre o jogo antes de começar a jogar ou acessar sites e aplicativo de jogos para escolher qual jogar foi algo relevante que apareceu nas conversas com essas crianças. Os modos como começam a vivenciar seus jogos também chama a atenção, pois são os mais variados. Vai de ir experimentando, jogando o jogo durante um tempo ou suas primeiras fases, para ver qual prefere até por começar a jogar a partir dos irmãos ou amigos que o jogam. Alguns optam por diversificar os gêneros dos jogos que vivenciam e outros não se restringem de pedir a ajuda de amigos ou recorrer a vídeos para esclarecer dúvidas sobre o jogo que está vivenciando, assim, estão sempre recebendo ou procurando ajuda para evoluir em seus jogos.

Jogar online é um modo de bastante relevância para os estudantes do sexto ano pesquisado. E, de certa forma, algumas falas demonstraram que esses alunos possuem consciência das potencialidades e possíveis adversidades desse tipo de jogo. Alguns dão dicas para aproveitar melhor esse tipo de jogo, não veem problemas e gostam de jogar com pessoas desconhecidas no jogo online e outras, no entanto, alertam que é preciso ter a supervisão dos pais nesse tipo de jogo. Outra forma de jogar que se fez presente no contexto dessa pesquisa foi a vivência de jogos baixados por aplicativo próprio para isso no celular do pesquisador ou dos próprios sujeitos de pesquisa. Em contato com esses jogos, a facilidade e rapidez para inicia-lo sugeriram a rápida organização dos alunos para a vivência, além de se preocuparem com a estipulação das regras para possibilitar que todos jogassem. Essas crianças demonstraram certa autonomia para se organizarem para jogar, uma vez que em algumas oportunidades alteravam as estratégias utilizadas visando melhorar a vivência do jogo e favorecer que todos participassem. Assim, cobravam que a organização proposta fosse respeitada. Em vista disso, alguns conflitos surgiram, porém, foram solucionados com tranquilidade, o que mostra uma valorização por parte dessas crianças de jogar junto com os colegas. Jogar com pais, irmãos ou parentes em suas casas mostrou-se como um elemento presente no cotidiano dos alunos desse sexto ano pesquisado e alguns deles, inclusive, demonstraram ter autonomia para gerir o tempo de jogo em aparelhos tecnológicos. Entretanto, outros pareceram não ter a mesma preocupação. Em alguns momentos das vivências no recreio alguns estudantes demonstraram não se importar em ter que esperar para jogar o determinado jogo, pois enquanto esperavam aproveitavam para brincar de outras coisas.

Nessa categoria também pudemos identificar que os alunos demonstram preferência por jogar nos diferentes aparelhos e por diferentes fatores: facilidade de manuseio; estética e gráficos das imagens; pelas dimensões físicas; pela variedade de jogos oferecidas; pelas possibilidades de jogar em conjunto; pela novidade apresentada por determinado aparelho. Essa preferência apresentada por eles é, no entanto, um fator intrínseco e individual que varia de criança para criança.

Assim sendo, de forma geral, esse eixo temático “Convivência e Jogos” nos evidencia que os sujeitos dessa pesquisa, enquanto jogam em seus aparelhos tecnológicos, se apropriam destes também como um meio para poderem interagir com seus pares, para observar e aprender outras coisas, para cuidar uns dos outros, enfim, para melhor conviver com as demais crianças nesse mundo tecnológico em que estão inseridas. Com isso, essa apropriação que fazem desses aparelhos tecnológicos contribuem, de certa forma, para se educarem. De acordo com Oliveira et al (2014), para a convivência é preciso estar aberto ao que o outro tem a dizer,

estar disposto ao diálogo, pois assim é possível surgir a simpatia, a confiança e o respeito entre as pessoas. Em vista disso, percebemos que valores como esses foram emergidos entre a maioria das crianças do 6º ano A durante o tempo da pesquisa e na medida em que o contato com aparelhos tecnológicos possibilitaram. Assim, é certo afirmar que essas crianças conviveram e se educaram enquanto jogaram.

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

Esse eixo temático apresenta as situações em que os estudantes expõem os conhecimentos que possuem sobre os jogos em aparelhos tecnológicos, demonstra algumas situações em que estes fazem análises reflexivas sobre seus modos de jogar ou das relações que estabelecem quando estão jogando. O eixo também destaca momentos em que as crianças se dispõem a ensinar como se joga determinado jogo, explicando os procedimentos a serem realizados, além de dar dicas para melhor vivenciar o jogo. Assim sendo, o eixo temático está dividido em duas categorias: “*Ensinando a jogar*” e “*Análises sobre os jogos*”. Na sequência, estas estão apresentadas de forma mais detalhada contando com os excertos dos Diários e das Rodas que fundamentaram sua construção.

ENSINANDO A JOGAR

Em algumas esferas da vida encontramos pessoas que ao descobrirem ou aprenderem algo novo que também possa ser relevante para outras pessoas, ao invés de compartilharem essa informação ou esse conhecimento com os demais, preferem guardar isso apenas para si. Esse é um cenário que não foi encontrado com os sujeitos dessa pesquisa no que diz respeito à relação entre as crianças frente aos jogos em aparelhos tecnológicos que vivenciam. As crianças dessa turma demonstraram não ter intenção de privar os conhecimentos que possuem e, mais do que isso, mostraram fazer questão de compartilhar o que sabem e de ensinar a vivência de determinado jogo aos que não sabem.

Essa partilha é tão valorizada que um dos alunos do sexto ano abriu um canal de vídeos no Youtube para que pudesse publicar vídeos para ajudar outras crianças a descobrirem

possibilidades das fases de determinados jogos, para desvelar alguns segredos, enfim, para compartilhar o que sabe em prol de contribuir para que o outro consiga vivenciar melhor seu jogo. E essa preocupação parece ser com todos os jogadores, pois o estudante se propôs a gravar alguns vídeos de jogos que não são atuais, mas pensando nos que ainda podem gostar e querer vivenciar esses jogos:

Empolgado, Darksynk respondeu que está gravando uma série de vídeos sobre os jogos do videogame “Super Nintendo” que é possível jogar no “Playstation”. Ele contou que possui um CD que roda no “Playstation” que contém mais de duzentos jogos que só eram possíveis de se jogar no “Super Nintendo”. Mencionou alguns dos jogos disponíveis nesse CD, como “Mario Bros” e “Donkey Kong” e que fazia os vídeos falando dos jogos disponíveis nesse CD e dando dicas e sugestões para quem deseja jogá-los (Diário de Campo 17 - 30-03-2016).

A preocupação com o outro também se fez presente nos recreios em que eu estive. Essa preocupação resulta no querer ajudar a resolver problemas e na partilha de conhecimentos e informações para que o outro tenha melhor desempenho no jogo, como percebemos na atitude de Rei dos Games ao se prontificar a ajudar um colega quando notou que o mesmo estava com dificuldades no jogo:

Jhon Sena jogava (Angry Birds) mas demonstrava alguma dificuldade para vencer os obstáculos do jogo. De forma bastante espontânea, Rei dos Games o auxiliava dando algumas sugestões de ações a serem realizadas e explicando o motivo de tais ações, e em outros momentos ele mesmo realizava a jogada desejada no lugar de Jhon justificando e explicando sua atitude (Diário de Campo 15 - 24-03-2016).

Prontificar-se a ajuda um colega ao perceber uma necessidade nos mostra o quanto essas crianças estavam interessadas em interagirem com seus colegas por meio dos jogos em aparelhos tecnológicos. A disposição em ajudar e compartilhar as experiências que possuem com o determinado jogo também se mostra como um modo de interação possível entre esses meninos. Segundo Fromme (2003), as crianças estão interessadas em integrar os jogos em suas atividades de pares, o que possibilita a elas comparar e competir com os outros, demonstrar seu progresso em um jogo, obter ajuda ou aconselhar sobre as partes mais difíceis de um jogo ou de discutir os jogos. E Brougère (2002), indica que essa interação é importante no contexto dos jogos, pois indica que a experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento das ações que a criança é capaz.

Assim sendo, apropriar-se de recursos e aparelhos tecnológicos para compartilharem seus conhecimentos, para tentar ajudar o colega de alguma forma, apresenta-

se como uma diferente forma de aprender, de brincar e de interação social que as crianças de hoje estabelecem. Isso se mostrou como algo que é valorizado pelos alunos desse sexto ano pesquisado, para o convívio com seus pares, mas também entendemos que a valorização desses aspectos e o estabelecimento dessa nova forma de aprender e de brincar não é algo particular desse grupo, mas se estende para as demais crianças da contemporaneidade. Muller (2015) destaca que as crianças raramente ficam sozinhas para usufruir do aparelho tecnológico e se juntar para a utilização dos mesmos contribui para aprendizagens colaborativas. Costa (2006), citando Brougère, salienta que a cultura lúdica infantil envolve diversos elementos externos (incluindo aparelhos tecnológicos) que influenciam as brincadeiras, e para se tornar um verdadeiro objeto de brincadeira, deve encontrar seu lugar nessa cultura lúdica infantil. Em cada brincadeira a criança incorpora elementos da cultura para alimentar sua diversão, deste modo, seria inverossímil elas não se apropriassem também das tecnologias para vivenciar suas brincadeiras.

É interessante notar que quando um estudante se propunha a ajudar alguém, suas ações sempre eram justificadas demonstrando fundamento no que estava fazendo tendo a intenção, exclusiva, de contribuir de forma positiva no jogo do outro. Deste modo, não se privaram de expor as ações particulares que realizam e que acha mais interessante para determinado jogo, destacando fatores que podem contribuir para um melhor desempenho da pessoa no jogo. Assim demonstrou Jubileu ao explicar sobre o “Clash Royale” que eu havia instalado em meu celular:

O garoto, olhando para a tela do celular começou a indicar algumas ações que eu poderia realizar. Como quem já joga a bastante tempo começou a indicar algumas estratégias para que a batalha seja finalizada com mais rapidez. Indicou que é interessante escolher as cartas dos personagens com níveis mais alto para derrubar as torres do adversário e elegeu os de nível menor para se defender dos ataques do oponente. Disse isso afirmando que muitas vezes os adversários atacam com personagens de nível menor, assim é possível defender suas torres mais facilmente, enquanto os seus escolhidos para atacar combatem com maior potência, tendo assim, mais chances de derrubar as torres adversárias. Enquanto citava essas estratégias, as colocava em prática vivenciando uma batalha (Diário de Campo 12 - 17-03-2016).

Em algumas vezes, o modo que a criança adota para indicar algumas possibilidades do jogo é realizando ela própria algumas modificações no jogo do outro, justificando as adequações e indicando os benefícios que podem ser gerados. As alterações demonstram ser criteriosas visando sempre um melhor desempenho da pessoa no jogo. É notória a preocupação em se ter uma estratégia de jogo em mente para que se possa vivenciar o jogo, pois assim, o êxito nas disputas é mais frequente. E a realização dessas ações confirma

a intenção de Jubileu em ajudar uma pessoa que é iniciante no “Clash Royale”, no caso o pesquisador:

Jubileu começou a fazer algumas alterações no meu baralho. Ele analisava quais eram as cartas “reservas” e trocava por outras que estavam no baralho principal. O garoto fez três mudanças. Ao realizar as modificações ele justificou todas elas. Disse que, apesar de as cartas reservas serem um pouco mais fracas que as outras, elas utilizam pouco “elixir”, assim é possível utilizá-las mais vezes dentro do jogo, o que faz com que se leve alguma vantagem em relação ao oponente. O garoto ia clicando nas cartas e me mostrando as características de cada uma delas (Diário de Campo 18 - 31-03-2016).

Faz-se necessário ressaltar, no entanto, que Jubileu adotou essa postura de ensinar o jogo, tomando a liberdade de fazer alterações no jogo do iniciante, no contexto bem específico dessa pesquisa e em contato com o pesquisador e não com outra criança. Porém, também é válido lembrar que este estudante se mostrava bastante empolgado ao me ensinar o jogo e parecia, muito mais do que outra coisa, querer mostrar o domínio que possui sobre o mesmo. Deste modo, como ele agiu de forma espontânea ao tentar ensinar o jogo, isso nos faz pensar que ele também poderia ter uma atitude parecida no contato com outros colegas e em contextos diferentes e não o fez apenas por se tratar do pesquisador. Podemos perceber isso quando Jubileu demonstra paciência em ensinar e vontade de ajudar um colega em um dos recreios. Jubileu passa o celular para Tenshinhan jogar “Clash Royale”, mas, entendendo que tem mais experiência que o colega e sabendo que precisaria de auxílio nas primeiras jogadas, Jubileu se prontifica a ajudar o garoto e ensiná-lo a vivenciar o jogo:

Jubileu cedeu o celular ao garoto e se levantou para ficar ao lado do colega e explicar como se joga. Iniciou o combate e foi instruindo o menino indicando ações a serem realizadas. Quando Tenshinhan não optava pela melhor estratégia ou posicionava o personagem no lugar errado, Jubileu apontava o que poderia fazer diferente para que as ações surtisses efeitos mais positivos e o menino conseguisse alcançar o objetivo da batalha. Ao perceber que Tenshinhan estava sendo vencido, Jubileu o ajudou clicando em cartas dos personagens que poderiam ajudar a defender seu território para que Tenshinhan ficasse no ataque das torres adversárias (Diário de Campo 12 - 17-03-2016).

Esse modo de pensar e de compartilhar seus conhecimentos do jogo com quem é iniciante não foi uma particularidade de Jubileu. Rei dos Games também se mostrou bastante solícito e preocupado com meu desempenho no “Top Eleven” e fez questão de me dar algumas dicas e de realizar adequações e melhorias no meu jogo para que eu tivesse melhores resultados. Rei dos Games apropriou-se das estratégias que ele utiliza em seu jogo e as passou para mim, o que mostra um desprendimento do que é particular, afim de ajudar um principiante:

Passei meu celular para Rei dos Games e o menino começou a comentar e a dar algumas instruções sobre o jogo. Inicialmente realizou algumas mudanças na escalação do meu time e na formação tática. Destacou que tem utilizado em seu time o mesmo esquema tático que organizou no meu e que essa formação tem dado certo, pois tem tido vários resultados positivos. Salientou que é importante sempre verificar a condição física dos atletas e colocar para jogar apenas os que tiverem em bom estado, demarcados com setas verdes apontando para cima. Demonstrou que também é possível escolher o posicionamento mais ofensivo ou defensivo do jogador tocando em sua figura no campo (Diário de Campo 20 - 06-04-2016).

Jubileu mostra mais uma vez não ter receio de partilhar as estratégias que utiliza em seu jogo com outra pessoa. Aliás, essa atitude parece ser algo que o agrada, pois o fazia com bastante entusiasmo:

[...] o menino me ensinou uma estratégia para utilizar essa carta em minhas batalhas. Indicou que eu preciso coloca-la junto com a “Casa de Bombas” uma de cada lado da torre da direita. Justificou esse posicionamento, pois os adversários sempre vão buscar destruir primeiro a “Casa de Bombas”, assim, enquanto eles vão na direção dela, a “X-Besta” vai lançando as flechas nesses personagens e matando-os rapidamente. Além disso, quando os oponentes já estão fora de combate, ela lança flechas na direção das torres adversárias. Com isso, ela protege suas torres e ainda ajuda no ataque (Diário de Campo 26 - 20-04-2016).

Depois de várias informações importantes serem compartilhadas, é preciso tentar colocá-las em prática, como fez Jubileu com o pesquisador: “Ao final de toda essa explicação e demonstração sobre o jogo, Jubileu foi iniciar uma batalha e me entregou o celular para jogar. [...] ficou em pé na minha frente sugeria as cartas que eu poderia escolher a partir do desenvolvimento do duelo” (Diário de Campo 18 - 31-03-2016). Assim, o ensino de um determinado jogo pode ser feito com o mesmo estando em andamento, porém com a supervisão e auxílio do que possui mais experiência, pois este pode contribuir de forma significativa indicando melhores ações a serem realizadas no decorrer do jogo: “[...] o garoto me ajudava a derrubar as torres adversárias me dando algumas dicas e, de vez em quando, até escolhendo as cartas para mim. Enquanto eu clicava em uma, logo ele clicava em outra dizendo que um personagem poderia ajudar o outro [...]” (Diário de Campo 12 - 17-03-2016).

A partir dessa ação, é perceptível que foi dada atenção a quem está jogando com o intuito de ajuda-lo. Para além da intenção de ajudar, houve a percepção da tentativa de ensinar a jogar, uma vez que as ações eram justificadas com os motivos de terem sido realizadas para que se entendesse a dinâmica do jogo e houvesse condições de fazer algo parecido em ocasiões futuras. Essa preocupação com o desempenho do pesquisador nos jogos e em ajuda-lo em várias ocasiões pode ser devido ao fato de que a criança gosta que um adulto vivencie suas brincadeiras

junto delas, como nos afirma Brougère (1998, p. 125): “Se a criança é levada ao jogo, gosta igualmente [...] que o adulto participe de seus jogos”. Contudo, essa solicitude também se apresentou na relação do pesquisador com outras crianças e durante a relação entre os próprios estudantes, nos mostrando que a preocupação em ajudar foi característica que se desvelou como importante nesse grupo durante o tempo da pesquisa.

Outro aspecto relevante é a atenção que alguns demonstraram dar para explicar o desenvolvimento do jogo. Jhon Sena, que vivenciava o jogo “Infinite Zumbis”, foi interrompido de sua jogada, mas este não demonstrou nenhum aborrecimento por isso. Com solicitude e paciência parou seu jogo para dar a explicação da dinâmica do jogo, como podemos observar:

Jhon parou o jogo para me explicar. Comentou que é preciso derrotar os zumbis que aparecem no caminho e tentar chegar até o final da fase sem ser devorado pelos adversários. Indicou que o jogo tem várias fases e o jogador precisa ir vencendo essas fases até chegar na última e enfrentar o “chefão” (Diário de Campo 15 - 24-03-2016).

E essa atenção é dada também por outras crianças quando se propõem a dar sugestões de melhores estratégias a serem realizadas no jogo, como vemos na atitude de Naira com o jogo “Fruit Ninja”: “A aluna sorriu e disse que também existe a possibilidade de cortar todas as bombas que, apesar de irem tirando pontos no decorrer da partida, ao final desta há um bônus na pontuação chamado “Love Bomb” que é liberado para quem acerta várias” (Diário de Campo 25 - 19-04-2016). Como também faz Playgamer, durante o jogo “Traffic Rider”, informando uma dica que pode facilitar o desempenho do jogador:

Enfatizou que quando percebemos a presença de muitos carros na pista podemos apertar a buzina, pois os carros vão saindo da frente. Salientou que quando estamos atrás de um carro e apertamos a buzina, o mesmo dá sinal de que vai sair da frente e conseguimos nos desvencilhar dele com mais facilidade, sem ter que ficar “cortando” o trânsito, por exemplo. Também afirmou que isso facilita cumprirmos as missões se os carros saírem da frente (Diário de Campo 21 - 07-04-2016).

Ter disposição em ajudar, em ensinar, em explicar como é um determinado jogo demonstra alguns valores importantes que emergiram das relações entre essas crianças e entre elas e o pesquisador enquanto vivenciávamos jogos em aparelhos tecnológicos. Diante de uma sociedade em que muitas vezes nos deparamos com falta de paciência e despreocupação com o outro, algumas atitudes desses alunos do sexto ano no curto período de tempo que os acompanhei nos recreios, mostraram a adoção de atitudes que vão na contramão de um comportamento individualista presente em nosso cotidiano. Ramos (2008) destaca ser possível

desenvolver habilidades para a comunicação e para o trabalho colaborativo através de um valor moral aceitável que é trabalhado a partir dos jogos em aparelhos tecnológicos, pois os mesmos vão envolver situações presentes nas interações humanas, como dilemas e problemas relacionados à ação dos indivíduos dentro do âmbito coletivo. Lévy (1996) contribui com essa ideia ao salientar ser uma característica do ciberespaço oferecer instrumentos de construção cooperativa de um contexto comum em grupos de pessoas.

Em momentos que ocorreram relações de ajuda entre as crianças no contexto dessa pesquisa, esse auxílio foi bem recebido por algumas crianças, por exemplo, no caso de Tenshinhan que ao obter algumas dicas de Jubileu para jogar “Clash Royale”, o menino demonstrou-se ainda mais empolgado com o jogo em jogadas posteriores, mas sempre que precisava, solicitava a ajuda do colega. É perceptível que não houve vaidade de querer realizar tudo sozinho, mas sim a percepção de que se tem menos experiência no jogo, é preciso recorrer a uma ajuda e isso é algo positivo, como podemos ver em outras ocasiões quando Rei dos Games e Playgamer destacam que recorrem a alguém para ajudar ou ensinar quando têm dificuldades: “[...] destacou que é possível pedir algumas dicas e orientações para jogadores que estão em nível mais elevado que você, para te ajudar a subir de nível também ou a montar melhor seu time quando se vai jogar com adversários mais difíceis” (Diário de Campo 14 - 23-03-2016). Playgamer salienta: “É, eu só gosto de jogo de ação, de tiro, assim. As coisas que eu acho mais legal no jogo é quando vai ficando difícil. Aí eu chamo um amigo pra me ajudar” (Roda de Conversa 5 – 05-04-2016).

Entretanto, pedir ajuda de um amigo para avançar em um jogo, como indicou Playgamer fazer, pode não ser unanimidade entre as crianças desse sexto ano. Jubileu, por exemplo, destaca que quando deseja chegar até o final de um jogo (o que ele chama de “zerar”) prefere que ninguém interfira: “Tipo assim, quando eu vou zerar o jogo, eu sempre zero sozinho. Porque, porque quando vai zerar, jogar com os outros é difícil. [...] eu sou muito orgulhoso, eu gosto de jogar sozinho” (Roda de Conversa 4 – 29-03-2016).

A fala desse estudante demonstra que cada jogador possui sua especificidade, mas, para além disso, apresenta um cenário de que em alguns momentos possa haver a opção por ficar sozinho, interagindo apenas com o aparelho tecnológico e não com seus pares. Porém, essa também é uma realidade que podemos encontrar nos diversos tipos de brincadeiras, não é uma exclusividade dos jogos virtuais.

Nos momentos em que vivenciamos os jogos virtuais nos recreios, se havia solicitação de ajuda quando necessário, também havia a disposição em ajudar antes mesmo de que esta fosse solicitada. Em algumas ocasiões, houve uma sensibilidade de perceber a

necessidade do colega dentro do jogo e a ação de ensinar o colega a jogar foi rápida e espontânea, como demonstram Darksynk e Tenshinhan:

Antes que (seu amigo) perguntasse algo, Darksynk ensinou minimamente como se joga. Informou que o comando da moto é feito a partir da movimentação do celular e que no lado direito inferior da tela fica o acelerador. Tenshinhan complementou que na parte inferior esquerda fica o freio e indicou que é importante usá-lo quando tiver vários carros à frente (Diário de Campo 23 - 13-04-2016).

E quando perceberam que seu ensinamento foi válido, também souberam reconhecer o desempenho do que jogou, gerando uma motivação em quem recebeu essa valorização, como fizeram Playgamer, Tenshinhan e Naira, respectivamente após o pesquisador ter vivenciado um jogo pela primeira vez: “Playgamer sorria ao ver meu êxito em uma jogada difícil [...] Os garotos sorriram e ambos valorizaram meu desempenho dizendo que estava bom” (Diário de Campo 21 - 07-04-2016); “O garoto sorriu e valorizou meu desempenho dizendo: “Ah fessor, mas tá bom. Para uma primeira vez você foi muito bem”” (Diário de Campo 15 - 24-03-2016); “Naira sorriu e disse que eu tinha ido bem para uma primeira vez” (Diário de Campo 25 - 19-04-2016).

Demonstrar um bom desempenho no jogo nas primeiras vivências também foi decorrência dos conhecimentos compartilhados pelos estudantes. Descobrir algumas ações que podem proporcionar alguma vantagem na vivência do jogo e repassá-las para quem joga, favorece a obtenção de melhores resultados, como sugere Tenshinhan:

Tenshinhan também comentou que a moto em que estavam jogando não é boa para passar no meio dos carros, por causa do guidão. [...] Rei dos Games se manifestou concordando com a opinião do colega. Destacou que com a outra moto é possível mudar de direção com mais facilidade, o que favorece bastante as ações no jogo (Diário de Campo 29 - 28-04-2016).

Compartilhar das experiências que possuem almejando ajudar os colegas, apresentou-se como algo recorrente entre os sujeitos da pesquisa. Assim, ensinar a jogar mostrou-se como um fator de grande relevância nesse contexto dos jogos em aparelhos tecnológicos, sem o qual, dificilmente o jogador demonstraria interesse em vivenciar determinado jogo novamente, tampouco conseguiria êxitos e evoluções em seus desempenhos. Contudo, essas atitudes de compartilhar as experiências buscando ensinar o outro a jogar, não é exclusividade dos jogos em aparelhos tecnológicos. Isso é algo pertencente à cultura lúdica das crianças enquanto brincam, assim como nos afirma Brougère (1998, p. 141) com a ideia de que “[...] o jogo aparece como o lugar essencial das aprendizagens na medida em que se trata da atividade

característica e incontornável da infância”. Meneghel (2016) destaca a importância de abordar o grande valor do ato de brincar para a construção do conhecimento, pois permite que a criança explore seu mundo exterior e descubra os elementos externos a si. Durante as atividades lúdicas, as ações exercidas sobre os objetos e a interação entre pares permitem descobertas e a compreensão do mundo.

Com essa categoria foi possível perceber que, no contexto em que a pesquisa foi realizada, as crianças não se privaram de compartilhar os conhecimentos que possuem sobre os mais diferentes jogos durante o convívio com seus pares. Essa partilha, por vezes, se dá inclusive de uma forma mais ampla, a partir da publicação de vídeos em um canal no Youtube para dar dicas sobre os jogos virtuais. Durante o tempo em que estive na escola, enquanto jogávamos no recreio, havia uma troca de conhecimentos sobre os jogos que vivenciávamos e, em alguns casos, alguns dos alunos demonstraram certa preocupação com um colega ao perceber que este não conseguia resolver um problema no jogo. Assim, houve a proposição em ajudar afim de contribuir com a melhora no desempenho do outro no jogo. Essa ajuda foi feita com a exposição de dicas e estratégias aparentemente exclusivas, pessoais, para que o outro também tivesse êxito, ou seja, não houve egoísmo em querer ter uma informação do jogo somente para si.

Em alguns momentos ocorrem situações em que uns ensinavam os outros a jogarem. Esse ensino se dava, muitas vezes, com o jogo em andamento, ou seja, ao mesmo tempo que o jogador experimentava o jogo o mais experiente o ensinava o que era preciso fazer no jogo. Esse ensino, por vezes foi feito com bastante atenção e cuidado para se explicar o funcionamento do jogo. Alguns souberam valorizar o desempenho de quem jogou pela primeira vez, o que foi um fator motivador para se continuar jogando. De modo geral, também vimos que alguns alunos buscam ajuda com os amigos ou mesmo através de vídeos para completarem seus jogos. Contudo, também teve que indicou preferir jogar sozinho e não aceitar receber ajuda quando se deseja completar um jogo.

ANÁLISES SOBRE OS JOGOS

Como já visto anteriormente, jogar em aparelhos tecnológicos para algumas das crianças é algo que é levado bastante a sério. Deste modo, algumas atitudes que outros

jogadores realizam pode causar irritação, como nos fala Darksynk em sua análise sobre o que menos gosta em um jogo:

A coisa que eu menos gosto no jogo é, por exemplo, as pe, as pessoas que não sabem jogar na raça. Por causa que tem pessoas que vai lá e compra, compra ponto, essas coisas, pra poder ir, pra poder ir mais pra frente [...] Não. Não dá, por exemplo, tem, pode, tem uma pessoa que pode ser [...] Tem a pessoa que pode tá, por exemplo, no topo do jogo, mas talvez não saber nada [...] Não passou por quase nada. Tem uns que, pode ser uns com menos nível e saber, saber mais do que uns que tem mais (Roda de Conversa 5 – 05-04-2016).

Críticas sobre as atitudes de outros jogadores apresentou-se como algo bastante presente no contexto dos jogos em aparelhos tecnológicos. E isso faz com que algumas divergências de opiniões ocorram, como quando Playgamer duvida da fala Rei dos Games, indicando que o menino possa estar mentindo:

Rei dos Games imediatamente foi contestado por Playgamer que, com olhar e fala de quem duvidada, perguntou se não havia utilizado nem o código de “vida infinita”. Rei dos Games sorriu e confessou que fez uso deste, mas justificou que sem esse código fica quase impossível zerar o jogo (Diário de Campo 28 - 27-04-2016).

Como alguns sujeitos desse estudo possuem grande envolvimento com o contexto dos jogos em aparelhos tecnológicos, em alguns casos rapidamente contestam uma informação que entendem não ser verdadeira, como faz Playgamer em diálogo com Tenshinhan:

Tenshinhan logo mudou de assunto dizendo que seu pai havia visto um “Xbox One” destravado por dois mil e quinhentos reais. Playgamer retrucou dizendo que esse preço não era real. Tenshinhan tentou justificar dizendo que o videogame era acompanhado por dois controles e mais alguns jogos e mesmo assim o outro não acreditou. Playgamer discordou argumentando que seu primo ganhou um aparelho deste e que não havia custado esse preço, mas não soube informar o preço que foi pago. Tenshinhan tentou contestar afirmando que no exemplo que havia dado o videogame era destravado. [...] Ainda assim Playgamer continuou a contradizer o garoto dizendo que o preço não seria esse (Diário de Campo 3 - 25-02-2016).

A divergência de opiniões pode ocorrer quando um lança argumentos para defender seu gosto por um determinado jogo que não é de agrado do colega: “Tenshinhan, de forma enfática, disse que o jogo é chato. Rei dos Games discordou e indicou que achou bem legal. Playgamer também demonstrou ter gostado do jogo. Este, inclusive, perguntou o que acontece se perdermos um duelo” (Diário de Campo 12 - 17-03-2016); “Rei dos Games rapidamente enfatizou mais uma vez que o jogo é chato. Playgamer também defendeu seu ponto de vista destacando algumas características do jogo, enfatizando que é possível, inclusive,

sobrevoar pelos espaços” (Diário de Campo 8 - 09-03-2016). E em outras ocasiões, a contestação pode acontecer por um entender que o jogo vivenciado pelo outro seria destinado apenas para meninas: “Rapidamente Darksynk, de forma sarcástica o indagou: “Ah não. Você jogo Pou?”. De forma incisiva Tenshinhan respondeu: “Jogo, o que que tem?”. Darksynk aproximou sua cabeça ao meu ouvido e disse: “Só falta ele colocar uma saia agora”” (Diário de Campo 6 - 03-03-2016).

Contudo, apesar dos constantes desacordos nas opiniões, isso não demonstrou ser algo que gere inimizade ou desavença entre os estudantes. Cada um pode expressar seus pontos de vista e a relação entre eles continuou sendo amistosa e harmoniosa. Até porque, como nos dizem Oliveira et al (2014), um convívio harmonioso não significa ser homogêneo e que não haja conflitos, mas são esses conflitos que motivam reflexões, aprendizagens e mudança de olhar.

As crianças do sexto ano pesquisado demonstraram ter interesses em vivenciar jogos em aparelhos tecnológicos, apresentaram modos de se organizarem para jogar e foi visto que elas compartilham seus saberes relacionados a esses jogos. E, em meio a isso, alguns desses sujeitos também indicam ter ciência do que podem ou não podem realizar e vivenciar relacionado a jogos em aparelhos tecnológicos. Como já dito anteriormente, eles podem adquirir essa conscientização por determinados fatores e não apenas a partir de um jogo ou da ação de jogar em aparelhos tecnológicos. No entanto, é válido enfatizar que alguns alunos dessa turma, ao menos no decorrer da pesquisa, mostram ter a consciência de que não podem adotar o jogo como a única atividade a ser feita em seu dia ou a única forma de brincadeira para realizarem. Entendem que pode haver prejuízos para elas caso passem muito tempo de seus dias em constante contato com os aparelhos tecnológicos, como nos alerta Nego do Borel: “[...] prejudica o olho, dá dor de cabeça, dá fome [...] Você esquece do mundo lá fora [...] É... você tá jogando, daí você esquece de sair de casa, essas coisa... esquece de jogar bola” (Roda de Conversa 2 – 08-03-2016). Em alguns casos, percebem que estão exagerando no contato com esses aparatos e que isso já tem refletido problemas de saúde, como é o caso de Dayla: “Assim, como eu fico muito tempo no meu celular, tá me dando até muita dor de cabeça. Eu até falei pra minha mãe que eu vou ter que começar usar óculos, de tanto que eu fico mexendo no celular” (Roda de Conversa 7 - 19-04-2016). E Paula Fernandes também retrata o intenso usufruto de seu celular, sinalizando como não sendo um fator positivo para si e que a atrapalha a realizar outras coisas: “[...] fessor, eu to ficando obesa. [...] É! Porque eu vou comer, eu vou comer, aí eu sento no sofá e fico mexendo no celular, aí eu fico o dia inteiro. Aí no outro dia eu

não brinco de nada, só fico no celular. [...] É, eu fico só brincando no celular” (Roda de Conversa 7 - 19-04-2016).

Outros alunos reconhecem a importância de limitar suas horas de jogo nos aparelhos tecnológicos e procuram conciliar seu tempo realizando outras brincadeiras, indicando até mesmo a preferência por outro tipo de brincadeira, que não os jogos virtuais, pois temem que isso pode vir a causar prejuízos futuros, como indica Jubileu: “[...] eu tenho preferência de brincar fora de casa, porque, porque eu fico, eu fico movimentando, eu fico exercitando. Pra você ter uma ideia, cê vai ter que ficar fazendo isso senão depois não vai poder nem sair de casa. Eu também ando de skate” (Roda de Conversa 7 - 19-04-2016).

Alguns autores apontam questões relacionadas a possíveis problemas na saúde que esses jogos podem causar, como Alves (2004) indica que o excesso ao jogar videogame, por exemplo, pode gerar o “polegar Sega”, uma lesão que vai ser gerada pela ação constante com o controlador do jogo e que exige uma ação contínua e rápida do polegar no manuseio do joystick. Greenfield (2003), afirma que quando usados excessivamente, os aparelhos tecnológicos provocam efeitos semelhantes ao Alzheimer, não de forma degenerativa, ou seja, não há perda dos neurônios, mas provocam um estado de confusão mental que envolve o “aqui e agora”. Aquino e Cabreira (2006) também compartilham da ideia de que um grande tempo diante do jogo eletrônico, acaba expondo a criança a problemas de coluna, pela postura inadequada e até a lesões mais sérias como tendinites.

Contudo, também há críticas relacionadas ao convívio social que essas crianças estabelecem, indicando que pode haver algum prejuízo a elas nesse aspecto, caso vivenciem esse tipo de jogo por muito tempo. Brandão (1994) ressalta que a possibilidade de se “encastelar” que os aparelhos tecnológicos oferecem gera um superindividualismo na experiência do mundo, quando ela se transforma numa espécie de rede à distância de superindividualização mediatizada por aparelhos. O autor ressalta que a pessoa deixa de se relacionar com as coisas do mundo, com as cachoeiras, com belezas reais do real, com os pores-do-sol, e, principalmente com as pessoas. Mas, através da invenção tecnológica, a pessoa pode tê-las, às pessoas e à natureza, repetidamente quantas vezes quiser, e nunca de uma forma pessoal e experimental mas, sim, dentro de uma relação de posse. Já Aquino e Cabreira (2006) falam de uma “estrutura alienante” que os jogos eletrônicos podem ter, anunciando que estes não possibilitam as crianças o brincar, pois entendem o brincar como a construção de mundos de fantasia e nos games isto é feito por um programador. Destacam que através de seus diferentes enredos, esses jogos possibilitam um esquema de respostas possíveis pré-programadas, deixando pouco espaço para a fantasia legítima da criança, que se desdobra em

responder com precisão aos estímulos da máquina. E Greenfield (2003, s/n) amplia essa ideia destacando que as “crianças se formam subindo em árvores, sentindo o calor da luz solar no rosto, correndo atrás dos amigos em um parque. O perigo é satisfazer-se com um simulacro digital das sensações reais”.

Todas essas afirmações são críticas interessantes e que fazem parte do contexto do uso de aparelhos tecnológicos, quando feitos em excesso, principalmente por parte das crianças. Para tanto, é de extrema importância que esses estudantes apresentem alguma consciência de que não podem permanecer por muito tempo em sequência na frente das telas de seus aparelhos, como demonstraram, mesmo podendo não ter conhecimento de todos esses aspectos. Atualmente, muito se tem alertado, em diferentes mídias, sobre os problemas do uso em excesso desses aparelhos tecnológicos. Mesmo que talvez seja de uma forma superficial, os alunos desse sexto ano pesquisado demonstraram estar atentos a tais aspectos e tentam, de alguma maneira, refletir sobre isso e se organizarem para que não se acometem em tais adversidades.

Manoela é uma dessas crianças que demonstram estarem atentas à essas questões e que se mostram destinadas a realizar atitudes diferentes para que esses dissabores não estejam presentes em seu cotidiano. Essa decisão é confirmada quando a estudante mostra-se contrária à algumas atitudes que presencia em sua casa:

[...] Aí, meu pai chega do trabalho ele fica mexendo no celular e fica, ele liga a TV e fica mexendo no celular e não presta atenção na TV. Aí minha mãe vai conversar com ele, ele fica, ele não presta atenção, sem saber o que ela tá falando né. Aí, ela vai falar, fica olhando o meu pai e fica assim, e fica falando assim pra ele parar de fazer essas coisas, parar de mexer no celular, que ele, tem vez que ele não se esforça. Aí, ela, ela fala pro meu pai, aí chega de noite ela vai mexer no celular dela [...] Aí, metade do tempo eles ficam brigando por causa de celular. Aí, por causa disso, ele, minha mãe também fica implicando comigo e com minha irmã. Nossa, eu achava o ruim, nem senta direito pra conversar e fica jogando. Que ódio (Roda de Conversa 6 – 12-04-2016).

Demonstrando insatisfação com o ocorrido, sugere o que pode ser feito para haver uma mudança na situação: “Eu acho, muito ruim [...] ah, eu acho, assim, que meu pai tem que ficar, tipo assim, tentar ficar uma semana sem mexer no celular dele, porque ela tá mexendo muito em joguinho, essas coisas assim, aí parece que ele viciou. E isso eu acho errado” (Roda de Conversa 6 – 12-04-2016). Playgamer também demonstra passar por algo parecido e também apresenta descontentamento: “Lá na minha casa, minha mãe, meu pai, minha irmã fica toda hora só mexendo no celular, no computador e no meu Xbox. [...] Acho ruim! Porque quando eu falo alguma coisa pra minha mãe ela nem escuta” (Roda de Conversa 6 – 12-04-2016).

Entretanto, não são todos os discentes que demonstram ter essa consciência de um uso moderado dos aparelhos tecnológicos. A própria Dayla, que reconhece ficar muito tempo no celular e que isto gerar dor de cabeça, também faz questão de enfatizar que não gosta de ficar longe de seu celular e que o leva para onde quer que for, inclusive para o banheiro, como já destacado nesse texto. Mas não é apenas esta estudante que apresenta tal comportamento de não deixar seu celular. Sophia nos relata: “Oh, psor, olha, quando eu to lá em casa eu, aí eu vou limpar casa, [...] vou lá pro banheiro eu lavo o banheiro mexendo no tablet, lavo louça mexendo no tablet, tem hora que eu respondo as pessoas com a minha mão molhada” (Roda de Conversa 7 - 19-04-2016).

Assim sendo, percebemos que os jogos em aparelhos tecnológicos são parte significativa do seu cotidiano dessas crianças e que elas não abrem mão deles. Jubileu, por exemplo, indica não pensar em um contexto que não conte com esse tipo de jogo, que é conseguido através da internet: “Professor, mas também se não tiver wifi não tem vida [...] Porque, tipo assim, a maioria dos jogos que cê baixa no “PlayStore” é tudo, precisa de internet. Como não precisar do wifi?” (Roda de Conversa 6 – 12-04-2016). Nego do Borel confirma em sua fala que é preciso conciliar os jogos em aparelhos tecnológicos com outros tipos de brincadeiras que fazem parte da infância: “É... eu acho que videogame é bem legal e jogar bola eu também acho bem legal. Cê tem que dividir os dois porque se você ficar só jogando videogame, não come, não sai de casa, daí cê vai se prejudicar. Tem que fazer as duas coisas” (Roda de Conversa 7 - 19-04-2016).

Deste modo, é possível perceber que o tempo destinado aos jogos em aparelhos tecnológicos não substitui o tempo para outras vivências lúdicas para essas crianças e, além disso, os jogos em aparelhos tecnológicos não são vistos como algo negativo para elas, muito pelo contrário, é bastante agradável a ponto de terem que regular, que moderar suas práticas. Esses fatores confirmam os jogos em aparelhos tecnológicos como um importante elemento da cultura lúdica dessas crianças, favorecendo para uma ampliação da mesma e não contribuindo com substituições ou diminuições desses elementos culturais.

Alguns autores alegam que atualmente as crianças tem deixado de vivenciar brincadeiras “tradicionais” para passarem mais tempo jogando em aparelhos tecnológicos, como nos afirma Meneghel (2016, p. 149), “ [...] devido à permanência diante dos aparelhos eletrônicos de tela, as crianças estão deixando de brincar, explorar, vivenciar atividades ao ar livre, relacionar-se com outras crianças, de realizar trocas de experiências”. Porém, em contrapartida, outros autores percebem que o contato com os aparelhos tecnológicos é algo que está enraizado no cotidiano das crianças de hoje e que elas convivem muito bem com essa

realidade. Fromme (2003) indica não haver evidências de que por jogar jogos eletrônicos, as crianças estão menos envolvidas em atividades desportivas, por exemplo. Pelo contrário, há uma tendência que sugere que o uso diário de jogos de computador vai junto com atividades desportivas, ou seja, esse tipo de jogo, no seu conjunto, não substitui outras atividades prazerosas, em vez disso, parece haver diferentes padrões de combinação de atividades de mídia com outras (não-mídia) atividades em tempo ocioso das crianças. Assim, concordando com Ramos (2008), não se pode tomar os jogos eletrônicos como vilões, pois isso não resolve os problemas e mascara a realidade, impedindo que se tenha uma reflexão crítica sobre as influências desses jogos na infância, além de desresponsabilizar as pessoas pela situação social em que vivem.

Ter insatisfação com quem utiliza por muito tempo seu celular, mostrou-se ser um uma preocupação dos estudantes dessa pesquisa, o que pode ser um aspecto inicial para auxiliar as crianças a adotarem atitudes diferentes. Entretanto, Darksynk apresenta um dos motivos que, segundo ele, faz com que as pessoas passem muito tempo com seus celulares, nesse caso, jogando nesses aparelhos tecnológicos: “[...] por causa que, por exemplo, o tempo que eles fica, quanto mais tempo eles ficam, mais tempo quer ficar, aí eles vão jogando, por exemplo, aí eles só ficam sentados mesmo [...] É, por causa que, por exemplo, quanto mais tempo fica mais tempo quer ficar” (Roda de Conversa 6 – 12-04-2016). Renesmee também compartilha dessa opinião e argumenta que quanto mais se vivencia um jogo, mais se quer jogá-lo: “[...] tipo assim, quando você vai passando de nível e vai ficando mais difícil, assim, quanto mais você, mais você perde, mais você tem vontade de ganhar e de, é, passar de nível, mais você joga. Você perde, você joga, é, tipo da mais vontade jogar de novo” (Roda de Conversa 5 – 05-04-2016). Ramos (2008) citando Johnson, confirma o pensamento desses estudantes, ao destacar que uma vez que se está preso a um jogo, o que o atrai é uma forma elementar de desejo que é a vontade de ver a próxima coisa, assim não se tem interesse em deixar o jogo.

Durante os recreios, algumas atitudes eram reprovadas pelas crianças do sexto ano, como o fato de outros alunos da escola estarem em contato com seus celulares ou tablets durante todo o tempo de intervalo. Essa foi uma ação desaprovada por Tenshinhan que se referiu a esse grupo de discentes como sendo “viciados”, dando a entender que isso não é bom: “Olha fessor, aquele ali é o cantinho dos viciados” apontando para um grupo de rapazes que estavam atentos em seus celulares. [...] E ele continuou: “Olha lá, os caras não tiram o olho do celular” e deu uma risadinha” (Diário de Campo 3 - 25-02-2016). Rei dos Games teve uma opinião parecida com a do colega em outro dia: “[...] olhou em volta do pátio e comentou que antes os estudantes ficavam correndo e brincando pelo espaço e que hoje a maioria fica apenas sentado

com seus celulares ou tablets em mãos jogando ou ouvindo música” (Diário de Campo 21 - 07-04-2016). Contudo, esse estudante, diferente do colega, justifica sua fala e com sua análise demonstra que entende ser algo que deve estar presente no cotidiano das pessoas:

O aluno comentou que acha importante o uso da tecnologia para a vida das pessoas e que devemos aproveitar agora, pois os aparelhos tecnológicos ainda possuem preços acessíveis. Comentou que quando estiverem mais evoluídos pode ser que não tenhamos condições de adquiri-los (Diário de Campo 21 - 07-04-2016).

Fazendo uma análise dos possíveis motivos que levam os estudantes a optarem por ficarem sentadas por mais tempo nos recreios fazendo usufruto de seus aparelhos tecnológicos do que realizando outro tipo de atividade, Sophia destaca que isso pode estar relacionado com a influência que os estudantes mais velhos detêm sobre os mais novos. Os primeiros, já em outro momento da vida, se contrapõem às vivências da cultura lúdica da criança, e isso acaba por tolher possíveis desejos dos menores de vivenciarem outros tipos de brincadeiras durante os recreios:

É, também, no recreio, quando a gente quer brincar é, os alunos do colegial acha que já não tá mais na hora de brincar, mas aí quando a gente quer brincar, os mais pequenos igual nós, eles começam a rir da nossa cara, sabe? Como se, se nós fosse grande e não pudesse brincar (Roda de Conversa 6 – 12-04-2016).

Dayla concorda com a colega de sala ressaltando que ficar sentado durante os intervalos, fazendo usufruto de seus aparelhos tecnológicos é uma atitude que predomina entre os adolescentes e indica que isso acaba por influenciar os mais novos a terem atitudes parecidas:

Eu tenho umas colegas do sétimo ano né, quando eu entrei na escola elas já estudava aqui o ano passado, elas falou assim pra mim que agora todo mundo pra pra mexer no celular, porque eles fala assim que se começar brincar, correr, eles falam assim que fica passando vergonha, aí é melhor ficar quietinho. Aí por isso que elas ficam sentadas, mexendo no celular, ouvindo música (Roda de Conversa 6 – 12-04-2016).

Diante desse cenário podemos perceber que as relações das crianças do sexto ano com os aparelhos tecnológicos é algo que extrapola a vivência de jogos e se apresenta como elemento que influencia, inclusive, algumas das posturas que adotam em seu cotidiano. Realizar reflexões e críticas sobre suas relações com os aparelhos tecnológicos se mostra como algo relevante para a infância e, especificamente, para as crianças desse sexto ano, pois, como nos indicam Oliveira et al. (2014), os conhecimentos construídos em práticas sociais, das quais participamos, quando se integram às críticas que deles fazemos, orientam nossas ações,

formando-nos. Esta formação decorre das ações que vamos construindo em colaboração com aqueles com quem vivemos.

Os resultados apresentados nessa categoria demonstraram que os pontos de vista divergentes entre os estudantes não interferiram no relacionamento amistoso entre as crianças, pois os debates foram solucionados de forma harmoniosa. Identificamos que alguns dos sujeitos dessa pesquisa possuem o entendimento de que é preciso moderar o tempo que passam jogando em seus artefatos tecnológicos, pois indicaram que ficar muito tempo jogando compromete a realização de outras atividades, de convívio social e gera prejuízos à saúde. Assim alguns demonstraram estar atentos a essas questões e mostraram certa consciência sobre a necessidade de realizarem outras atividades em seu cotidiano, contudo, nem todos indicaram, no contexto dessa pesquisa, ter essa percepção, pois reconheceram que não conseguem se afastar de seu celular. Algumas das crianças que apresentaram ter certa consciência de que é preciso moderar o tempo de contato com aparelhos tecnológicos, mostraram-se insatisfeitas com um ambiente que é regido por exagero no uso desses aparelhos, indicando possíveis ações para resolverem tal adversidade. A percepção de que há uma necessidade de conciliar seu tempo com outras atividades apareceu com relevância nessa categoria, mas também houve a indicação de possíveis motivos que, segundo os próprios sujeitos da pesquisa, podem levar os jogadores a ficarem mais tempo com seu celular, ao menos no contexto de recreio: o receio da repressão dos mais velhos ao vê-las correndo ou vivenciando algum outro tipo de brincadeira considerada “infantil”.

Por fim, de modo geral, esse eixo temático “Compartilhando Experiências” nos elucidou o quanto as crianças desse sexto ano pesquisado demonstraram querer e gostar de compartilhar tudo o que sabem sobre os jogos virtuais. Mas, para além disso, com o convívio que tiveram, em muitos momentos também valorizaram o compartilhamento de experiências de vida, mesmo que essas estivessem relacionadas aos jogos em aparelhos tecnológicos. Essas experiências os faziam refletir sobre suas relações com esse tipo de jogo e com os amigos. Deste modo, percebemos que os jogos em aparelhos tecnológicos são algo que fazem parte da cultura lúdica das crianças e, com isso, aumentam o leque de atividades e brincadeiras que elas realizam na infância. Diante disso, advém o interesse em, quase que a todo instante, compartilhar saberes, trocar informações, conhecer novos jogos, ensinar os jogos que sabem aos que não o conhecem, enfim, de explorar esse mundo dos jogos virtuais e todas suas possibilidades em contato com seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o pesquisador, foi bastante notável a oportunidade de conhecer mais a respeito de como crianças de um sexto ano do ensino fundamental verbalizam suas experiências e relações entre os jogos em aparelhos tecnológicos e sua infância.

Com o final dessa dissertação consideramos ter ido além dos objetivos estipulados para a mesma. A convivência com as crianças desse sexto ano desvelou mais do que acontece entre as crianças quando estão jogando em seus aparelhos tecnológicos e a organização que estabelecem para jogar. Este estudo demonstrou algumas formas de como essas crianças se relacionam com seus pares quando estão jogando, apresentou fatores que elas valorizam em seu cotidiano com esses jogos, destacou a seriedade com que esse tipo de jogo é encarado por elas e as medidas que algumas tomam para não se esquecerem dos outros tipos de brincadeiras e jogos possíveis em seu cotidiano.

Os resultados evidenciaram que os sujeitos dessa pesquisa, enquanto jogam em seus aparelhos tecnológicos, se apropriam destes também como um meio para poderem interagir com seus pares, para observar e aprender outras coisas, enfim, para melhor conviver com as demais crianças nesse mundo tecnológico em que estão inseridas. Também foi percebido que essas crianças, quase que a todo instante, quiseram compartilhar saberes, trocar informações, conhecer novos jogos, refletir sobre suas relações com esse tipo de jogo e com os amigos, enfim, explorar esse mundo dos jogos virtuais e todas suas possibilidades em contato com seus pares.

Constatamos, com isso, que os sujeitos dessa pesquisa comprovaram que os jogos em aparelhos tecnológicos são algo que está enraizado em seu cotidiano, em sua cultura e que é algo valorizado e bem quisto por eles, o que contribui para um alargamento das possibilidades de brincadeiras em seu contexto de vida. Com suas falas e ações, mostraram que sua infância apresenta características diferentes das dos adultos com quem convivem, mas que a essência do brincar não está perdida. Quando estão jogando em aparelhos tecnológicos, desde que acompanhadas por outras crianças, elas além de interagirem com o dispositivo, interagem entre si, combinam ações para o jogo, criam regras, dialogam, se ajudam, se desentendem, resolvem os conflitos e, o mais importante, se divertem. Essas são características presentes na cultura lúdica das crianças e que são expressadas nos mais diversos jogos e brincadeiras que participam, incluindo os virtuais.

A valorização por querer jogar com alguém, seja pessoalmente ou online, por competir, por querer compartilhar o que sabem, por dividir estratégias, por trocar informações e jogos, além do interesse em diferentes gêneros de jogos virtuais foram fatores marcantes desse grupo de crianças. É salutar ressaltar que esses foram comportamentos bem específicos vividos por essas crianças nesse curto período da pesquisa e com as possibilidades que o contexto da escola oferecia, porém consideramos que isso seja algo que pode se expandir para os outros contextos de jogos e brincadeiras vividos por elas.

A partir desse estudo, é possível afirmar que essas crianças sabem brincar, elas possuem sua particularidade no brincar, elas se interessam por várias formas de brincadeiras e exploram todas essas possibilidades. Diferentemente do que é de costume se ouvir, o contato com aparelhos tecnológicos para essas crianças constitui-se como uma brincadeira, como mais uma forma de brincar, assim, não estão deixando de ser criança ou de ter infância, mas demonstraram que vivem em um contexto singular para elas, onde estão crescendo rodeados de novas tecnologias e, por isso, se sentem cada vez mais atraídos por elas. Contudo, alguns também reconhecem a necessidade de estar aberto às demais possibilidades de brincadeira que o tempo da infância oferece.

Esses fatores já eram discutidos por Fromme (2003), ao destacar não haver evidências que deveria ser preciso ficar alarmado com as culturas de jogos infantis, pois mesmo as crianças que estão bastante envolvidas, em termos de frequência e de interesse geral em jogar jogos de aparelhos tecnológicos, aparentemente, não desistem de outras atividades e interesses como atividades ao ar livre e desportivas. Este autor também ressalta que seus estudos não sugerem que esse tipo de jogo leve as crianças ao isolamento social, pois na maioria dos casos estes jogos parecem estar integrados nas relações entre os pares existentes. Assim, estar junto com os amigos para a grande maioria das crianças continua a ser uma de suas atividades preferidas.

Questões como essas fazem surgir, segundo Buckingham (2007) duas visões acerca da relação das crianças com a utilização das tecnologias em geral. De um lado, um sentimentalismo que caracteriza a criança como inocente e vulnerável, e, portanto, carente de proteção dos adultos. De outro, um olhar mais contemporâneo: a construção da criança como conhecedora da mídia, como audiência ativa, possuidora de um tipo de sabedoria natural que orienta seu envolvimento com as novas tecnologias. Essa segunda visão, para nós, parece ser a mais coerente com os resultados dessa pesquisa.

Não se pode negar que a infância já foi concebida mediante a ideia de crianças passivas, meras receptoras de informações, porém o que vemos hoje são infâncias em

constantes transformações, mudando de acordo com os fatos e efeitos do meio social (ZANOTTO, 2016).

Pensando nessas mudanças e no protagonismo que as crianças de hoje exercem sobre os aparelhos tecnológicos, seu domínio e conhecimento sobre os mais diferentes dispositivos, foi que nos propusemos em utilizar metodologias que proporcionaram o encontro com as crianças e ofertaram momentos para elas se manifestarem sobre suas relações com os jogos virtuais. Esses métodos fizeram com que suas especificidades fossem reconhecidas e, igualmente, evidenciaram esses sujeitos como agentes importantes no processo de construção de saberes e conhecimentos importantes à área de Educação. Ter criado oportunidades para conviver com eles representou descobertas de fatores que consideram importantes quando estão jogando em aparelhos tecnológicos, como a criação de regras para melhorar o andamento do jogo e possibilitar que todos também brinquem. Possibilitou a valorização do estar junto com o outro, pois em muitos momentos houve espaço para ações de companheirismo e ajuda durante a vivência dos jogos. E também proporcionou ter o entendimento de como essas crianças verbalizam o que vivem nesse momento de infância. Nossos diálogos sobre os seus jogos, constituíram-se como uma maneira de procurar entender e apreender dimensões da realidade em que vivem.

Diante disso, estar com as crianças no recreio e realizar a observação participante foi um método importante para a consolidação da pesquisa, pois proporcionou perceber de perto como se organizam para jogar em alguns aparelhos tecnológicos e o quanto se esforçam para respeitar essa organização para que todos joguem em condições iguais. Ter compartilhado vivências nesses aparelhos rotineiramente possibilitou identificar como as crianças se relacionam enquanto estão jogando esse tipo de jogo, quais significados atribuem ao jogar em aparelhos tecnológicos e como se posicionam para a resolução de conflitos.

Com as rodas de conversa foi possível construir um espaço nas aulas de Educação Física para estabelecer diálogo com e entre as crianças, almejando ter uma escuta atenta de suas experiências com jogos em aparelhos tecnológicos. Nestes momentos, apreciamos o quanto o grupo correspondeu positivamente com as participações, expondo suas particularidades, opiniões, conhecimentos e compartilhando-os com os demais. As rodas contribuíram para a compreensão do ponto de vista dos sujeitos de pesquisa sobre o entendimento que possuem sobre o modo de viverem suas infâncias e as relações destas com os jogos virtuais que realizam.

Consideramos que as crianças foram receptivas à proposta de estudo, principalmente por se tratar de uma temática que está tão presente em seu cotidiano. Os

resultados confirmaram isso, uma vez que as crianças se mostraram sempre dispostas a jogar, a saber mais sobre diferentes jogos, a conhecer novos jogos, a compartilhar os conhecimentos que possuíam, enfim, a explorar cada vez mais esse universo dos jogos virtuais. E o convívio com e entre esse grupo possibilitou relevante avanço nas relações de interação e consolidação de laços de amizade, inclusive com o pesquisador. Organizarem-se rapidamente no recreio, sentando juntos e esperando pela minha presença e preparando para que todos do grupo jogassem igualmente são ações que demonstram ter havido, ao menos nesse momento da pesquisa, preocupação com o outro.

É a partir disso que comprovamos a existência de processos educativos durante as situações vividas nesse contexto de pesquisa. A exposição de análises e críticas sobre o que vivenciam com os jogos virtuais, o compartilhamento de suas experiências e de seus saberes, suas ações enquanto jogavam juntos, todos esses momentos construídos se mostraram de bastante relevância e estima a este grupo de crianças e se constituíram como valores, atitudes e posturas ensinados, aprendidos e (re)significados nas relações entre esses sujeitos (OLIVEIRA et al., 2014).

Em suma, então, a presente pesquisa buscou ouvir as crianças sobre quais jogos virtuais tem interesse em jogar e como se organizam para fazê-lo. Para além desses achados, desvelamos como elas lidam com esses jogos em seu cotidiano e como estão aprendendo e ensinando coisas no contato com os mesmos. Percebemos a importância que dão aos jogos em aparelhos tecnológicos, mas que os entendem como mais uma possibilidade de desfrutarem sua infância, não sendo melhor ou pior que as demais, tampouco inferiorizando ou supervalorizando a que vivem hoje. Para essas crianças, os jogos virtuais estão aí, como qualquer outro jogo, são algo que gostam muito de vivenciar e serão explorados da melhor e mais constante maneira possível. E tentar negar isso ou fazer com que não joguem é uma ação fadada ao fracasso. Para tanto, alertamos para a necessidade de os pais acompanharem o que seus filhos estão jogando e que possuem a responsabilidade de contribuir na organização do tempo que as crianças passam vivenciando os jogos virtuais ou em contato com esses aparelhos.

Assim sendo, este estudo se demonstrou importante para perceber que a temática sobre os jogos em aparelhos tecnológicos e a infância deve continuar sendo estudada com afinco e seriedade nessa área da Educação. A pesquisa auxilia a repensarmos a infância, pois não dá para querer impedir que as crianças de hoje joguem em aparelhos tecnológicos, já que, como demonstrado nesse trabalho, essas vivências podem desencadear processos educativos positivos para a construção das infâncias de hoje. Mas também fica o alerta para o fato de que é preciso que se faça uma problematização sobre o contato excessivo com esse tipo de jogo, pois demais

vivências próprias da infância não podem ser desconsideradas, uma vez que são de grande valia e auxílio para o desenvolvimento, em todas as esferas, das crianças.

Deste modo, consideramos crucial a continuidade na realização de pesquisas que contemplem as crianças, os jogos que vivenciam na infância, como significam suas experiências diante da imersão em aparelhos tecnológicos, quais influências sofrem e proporcionam a esse mundo da tecnologia, enfim, que contemplem problematizações sobre a relação entre crianças e jogos virtuais. Mas também é válido ressaltar que essa importância foi desvelada devido ao comportamento dos sujeitos dessa pesquisa, pois se demonstraram ativos, criativos, participativos, dispostos para o novo, ou seja, providos de potencialidades para serem importantes agentes no processo de construção de saberes e conhecimentos importantes à área da Educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn R. G. **Game over: jogos eletrônicos e violência**, 2004. 249f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2004.

ALVES, Lynn R. G. Games e educação: desenvolvendo o labirinto da pesquisa. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador/BA, v. 22, n. 40, p. 177-186, jul./dez. 2013.

AMARAL, Carolina B. do. **Desafios da ciberinfância: modos de composição de práticas pedagógicas utilizando aparelhos tecnológicos digitais**. 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2010.

ANTÔNIO JUNIOR, Wagner. **Jogos digitais e a mediação do conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BOGATSCHOV, Darlene N. **Jogos computacionais heurísticos e de ação e a construção dos possíveis em crianças do ensino fundamental**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000228741&fd=y>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. Notas de campo. In: BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-175.

BRANDÃO, Carlos R. “Espaços públicos de lazer e cidadania”. **Revista “A paixão de aprender”**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, n. 6, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

BONA, Viviane de. **Tecnologia e infância: ser criança na contemporaneidade**. 2010. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2010.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

CANASSA, Luciana M. R. **Infância, TIC e brincadeiras: um estudo na visão de profissionais da educação infantil: desafios da geração homo sapiens**. 2013. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente/SP, 2013.

CARNIELLO, Luciana B. C.; RODRIGUES, Bárbara M. A. G.; MORAES, Moema G. A relação entre os nativos digitais, jogos eletrônicos e aprendizagem. In: III Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação: Redes sociais e aprendizagem. **Anais Eletrônicos**, 2010. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Luciana-Barbosa-Carniello&Barbara-Alcantara-Gratao&Moema-Gomes-Moraes.pdf>>. Acesso realizado em 24 jun. 2016.

COLPAS, Ricardo D.; RANGEL, Irene C. A. **Jogos e Brincadeiras I**. Batatais: Claretiano, 2012.

CORREIA, Eloiza S. **Aprende-se com videogames? Com a palavra, os jogadores**. 2010. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2010.

CORREIA, Maria da C. B. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem** v. 13, n. 2, 2º Semestre de 2009. Disponível em: <http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

COSTA, Alan Q. da. **Mídia e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa**. 2006. 190f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2006.

COUTINHO, Isa; RODRIGUES, Patrícia; ALVES, Lynn. Jogos eletrônicos, redes sociais e dispositivos móveis: reflexões para os espaços educativos. In: **Anais: XI Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação**, p. 45-51. Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2015. Disponível em: <<http://revistas.uneb.br/index.php/sjec>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

CRUZ JUNIOR, Gilson. **Eu jogo, tu jogas, nós aprendemos: experiências culturais eletrolúdicas no contexto do ciberespaço**, 2012. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2012.

DORNELLES, Leni V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERES NETO, Alfredo. **A virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas**. 2001. 105f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2001.

FERREIRA, Helenice M. C.; COUTO JUNIOR, Dilton R. do. **Jogos eletrônicos e educação: um diálogo possível com a escola**. 2009. Disponível em: <http://www.academia.edu/1774087/JOGOS_ELETR%C3%94NICOS_E_EDUCA%C3%87%C3%83O_UM_DI%C3%81LOGO_POSS%C3%8DVEL_COM_A_ESCOLA>. Acesso em 13 dez. 2016.

FERREIRA, Marlucci G. **A cultura lúdica das crianças contemporâneas na ‘sociedade multitela’**: o que revelam as ‘vozes’ de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil. 2014. 401f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2014.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Série pesquisa v. 6. 3 ed. Brasília: Liber livro, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

FRÓIS, Érica S. **As práticas das crianças na contemporaneidade**: o brincar analógico e digital – uma perspectiva acerca do corpo no processo de subjetivação infantil. 2010. 129f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2010.

FROMME, Johannes. Computer Games as a part of Children’s Culture. **The International Journal of Computer Game Research**. v.3, 1. ed., maio 2003. Disponível em: <<http://www.gamestudies.org/0301/fromme/>>. Acesso em 14 dez. 2016.

GAMA, Dirceu R. N. da. Ciberatletas, cibercultura e jogos digitais. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 163-177, jan. 2005.

GASPAR, Débora da R. **Jogos eletrônicos**: entre a escola e a lan house. 2007. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2007.

GREENFIELD, Susan. O lado sombrio da tecnologia. **Revista Veja**, São Paulo, Edição 2303, Ano 46, número 2, p. 15-17, jan. 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.

JACOBSEN, Daniela R.; MAFFEI, Letícia de Q.; SPEROTTO, Rosária I. Jogos eletrônicos: um artefato tecnológico para o ensino e para a aprendizagem. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática, 2013, Curitiba. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática: Educação Matemática: retrospectivas e perspectivas**. Guarapuava: Sociedade Brasileira de Educação Matemática regional, Paraná, 2013. v.1. Disponível em: <http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/962_1412_ID.pdf>. Acesso em: 2 de jun. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual?**: a imagem corporal sem corpo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, Nádya L. de. O brincar na contemporaneidade – a criança e os jogos eletrônicos. In: SOUTO, Kelly C. N. et al (Orgs). **A infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 87-106.

MENEGHEL, Ana Lúcia P. de C. **O uso de aparelhos eletrônicos de tela e a construção das estruturas lógicas elementares e infralógicas de espaço**, 2016. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2016.

MRECH, Leny M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MULLER, Juliana C. Jogos e brincadeiras com o uso de tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer? **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis/SC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4367.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

OLIVEIRA, Maria W.; SILVA, Petronilha B. G.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida V. G.; JOLY, Ilza Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

PAIVA, Natália M. N. de; COSTA, Johnatan da S. **A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça**. 2015. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

PAULA, Bruno H. de. **Jogos digitais como artefatos pedagógicos: o desenvolvimento de jogos digitais como estratégia educacional**. 2015. 243f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2015.

PEREIRA, Aline M. A.; ALMEIDA, Joelma F. F. Nativos Digitais na Educação Infantil: os desafios pedagógicos de lidar com as tecnologias dentro e fora da escola. **Revista Tecnologias na Educação**. Ano 6, n. 11, dez., 2014. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2014/12/Nativos-Digitais-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-os-desafios-pedag%C3%B3gicos-de-lidar-com-as-tecnologias-dentro-e-fora-da-escola.pdf>>. Acesso em 19 Jun. 2015.

QUINTANA, Guilherme H.; SEVERO, Ana P. N.; ATAÍDE, Gilberto; RAMOS, Reynaldo. Por entre games e cultura. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas** – PUC/SP, Ed. 2, jul-dez, 2009.

RAMOS, Daniela K. **Ciberética: vias do desejo nos jogos eletrônicos**. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2008.

SANTANA, Leovigildo S. **Os jogos eletrônicos na era do aluno virtual: brincar e aprender**. 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente/SP, 2007.

SARMENTO, Manuel J. As Culturas da Infância na Encruzilhada da Segunda Modernidade. In: **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana B. (Orgs.) Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e cultura da infância**, 2002. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016

SILVA, Petronilha B. G.; BERNARDES, Nara M. G. Roda de conversas - excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, Porto Alegre/RS, n. 1 (61), p. 53-92, jan./abr. 2007.

SOLON, Lilian G.; COSTA, Nina R. A.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria. C. Conversando com crianças. In: CRUZ, Silvia H. V. (Org.). **Ouvindo crianças - Metodologias de Pesquisa com Crianças**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2008, v. 1, p. 204-224.

TAYLOR, Jim. **Crianças reféns da tecnologia**. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentodobebe.com.br/criancas-refens-da-tecnologia/>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

VEEN, Win; VRAKKING, Bem. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

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

ZANOTTO, Luana. **Crianças da zona rural e a escola urbana: experiências e significados construídos com uma turma do 3º ano do ensino fundamental**. 2016. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2016.

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO E.E. MARIA PIA SILVA CASTRO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Via Washington Luiz, Km 235 – Caixa postal 676

Fone/fax: (16) 3351-8356

CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil

e-mail: secppge@power.ufscar.br

EE MARIA PIA SILVA CASTRO

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA DA UNIDADE ESCOLAR

Eu, _____ Diretora da EE Maria Pia Silva Castro – Franca - SP abaixo assinado, autorizo que a pesquisa intitulada “Jogos realizados com artefatos tecnológicos na infância: processos educativos envolvidos” seja desenvolvida na escola de ensino básico da rede Estadual da cidade de Franca, durante o ano de 2015/2016, permitindo, assim, a realização de observações e inserções junto às crianças mediante autorização dos pais e consentimento das crianças.

Declaro estar ciente dos objetivos dessa pesquisa que será conduzida pelo pesquisador Vinícius Barbosa de Moraes, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Donizete Alves, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes dessa pesquisa em eventos científicos e periódicos, com o objetivo de colaborar com o avanço das pesquisas educacionais e divulgação dos conhecimentos, sendo preservado o direito de sigilo à identidade pessoal dos participantes.

Franca, ____ de _____ de _____.

Diretora da unidade escolar

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km 235 – Caixa postal 676

Fone/fax: (16) 3351-8356

CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil

e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu/sua filho(a) _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de mestrado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE), sob o título “Jogos realizados com artefatos tecnológicos na infância: processos educativos envolvidos”. A qualquer momento, antes da conclusão desta pesquisa o(a) seu/sua filho(a) poderá desistir de participar e o Sr./Sra. poderá retirar o consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição, assim como na relação destes com a criança. O objetivo deste estudo é, de modo geral, identificar quais os jogos e brincadeiras relacionados à artefatos tecnológicos digitais que as crianças do 6º ano A da EE Maria Pia Silva Castro estão vivenciando e como elas organizam essas brincadeiras. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação da criança. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação de seu/sua filho(a). Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos ou revistas científicas.

Será realizada uma pesquisa com observação participante, utilizando-se registros em diários de campo e rodas de conversa como principal instrumento para a coleta de dados. O pesquisador irá se inserir em espaços escolares, por exemplo, no horário da entrada, na quadra (durante aulas de Educação Física), no recreio. Também será utilizada a técnica de filmagem como instrumento de coleta de dados, durante as rodas de conversa. Essa filmagem não será reproduzida em nenhum momento em locais públicos, não expondo as crianças sujeitos de pesquisa. Portanto, será utilizada somente para uso do pesquisador.

A seleção dos participantes da pesquisa será feita considerando a criança inserida no 6º ano A, no período matutino, do ensino fundamental desta escola. A participação da criança é voluntária, ou seja, a participação do seu/sua filho(a) nesta pesquisa não é obrigatória.

Seu/sua filho(a) participará desta pesquisa nos contextos escolares diários. Ou seja, consistirá na participação dele(a) em situações vivenciadas regularmente dos espaços escolares. Em momento algum, o pesquisador irá direcionar as atividades das crianças ou obrigará a permanecer nos espaços observados. Cabe ainda ressaltar que será apresentado um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido a criança participante da pesquisa a fim de esclarecê-la sobre tudo que envolve a sua participação neste estudo.

Há o risco de que as crianças colaboradoras desta pesquisa sintam-se incomodadas em interagir com colegas de turma ou ao estarem diante de uma câmera filmadora, ficando desconfortáveis ou constrangidas em participar dos contextos escolares. Para minimizar tais riscos, o pesquisador compromete-se em respeitar as crianças agindo de maneira ética, não obrigando a interação e/ou incentivando as suas relações com as outras crianças ou com o pesquisador, bem como, parando os momentos da filmagem. Neste sentido, se alguma criança participante da pesquisa desejar, por exemplo, parar por um instante a sua participação junto ao grupo, o pesquisador respeitará o tempo solicitado por ela. Caso os colaboradores não se sintam a vontade para participar da pesquisa, podem recusar participar antes do início ou a qualquer momento. Além disso, as crianças serão convidadas a participar, por meio do termo de assentimento livre e esclarecido, de forma voluntária e serão utilizados nomes fictícios, mantendo o sigilo das identidades.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa poderá contribuir de maneira satisfatória para que as crianças ampliem suas relações sociais e possam compreender possíveis influências da apropriação de artefatos tecnológicos em seu cotidiano.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e participação do seu(sua) filho(a), agora ou a qualquer momento.

Vinícius Barbosa de Moraes

Mestrando do PPGE/UFSCar, orientado pelo Prof. Dr. Fernando Donizete Alves

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação do meu/minha filho(a) na pesquisa e concordo com a participação dele(a).

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Franca, ___/___/2016

Nome do sujeito da pesquisa (criança)

Assinatura do responsável

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km 235 – Caixa postal 676

Fone/fax: (16) 3351-8356

CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil

e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de mestrado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE), sob o título “Jogos realizados com artefatos tecnológicos na infância: processos educativos envolvidos”. A qualquer momento, antes da conclusão desta pesquisa você poderá desistir de participar, retirando o consentimento, o que poderá ser falado diretamente a mim ou de outra maneira que lhe for mais confortável. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a escola, assim como na relação da escola com você. O objetivo deste estudo é, de modo geral, identificar quais os jogos e brincadeiras relacionados à artefatos tecnológicos digitais vocês estão vivenciando e como vocês organizam essas brincadeiras. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Vamos escolher nomes fictícios, numa dinâmica onde você mesmo pode escolher como gostaria de ser chamado/identificado. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos ou revistas científicas.

Será realizada uma pesquisa com observação participante, utilizando-se registros em diários de campo e rodas de conversa como principal instrumento para a coleta de dados. O pesquisador irá se inserir em espaços escolares, por exemplo, no horário da entrada, na quadra (durante aulas de Educação Física), no recreio. Também será utilizada a técnica de filmagem como instrumento de coleta de dados, durante as rodas de conversa. Essa filmagem não será reproduzida em nenhum momento em locais públicos, não expondo você e os demais alunos da turma. Portanto, será utilizada somente para uso do pesquisador.

Você foi selecionado(a) por fazer parte da turma de alunos(as) no 6º ano A, no período matutino, do ensino fundamental desta escola. A sua participação é voluntária, ou seja, a participação nesta pesquisa não é obrigatória.

Sua participação consistirá durante situações vivenciadas regularmente dos espaços escolares. Em momento algum, o pesquisador irá direcionar as atividades escolares ou obrigará você a permanecer nos espaços observados. Cabe ainda ressaltar que será apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos seus pais e/ou responsáveis, a fim de esclarecê-los sobre tudo que envolve a sua participação neste estudo.

Há o risco de que você sinta-se incomodado(a) em interagir com colegas de turma ficando desconfortável ou constrangido em participar dos contextos escolares ou estando diante de uma câmera. Para minimizar tais riscos, o pesquisador compromete-se em te respeitar, agindo de maneira ética, não obrigando a interação e/ou incentivando as suas relações com as outras crianças ou com o pesquisador, bem como parando as filmagens se solicitado. Neste sentido, se você desejar, por exemplo, parar por um instante a sua participação junto ao grupo, o pesquisador respeitará o seu tempo. Caso você, em qualquer momento do estudo, não se sinta a vontade para participar da pesquisa, pode se recusar a participar antes do início ou a qualquer momento.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa poderá contribuir de maneira satisfatória para que você amplie suas relações sociais e possam compreender possíveis influências da apropriação de artefatos tecnológicos em seu cotidiano.

Após a conversa e as explicações, quero pedir a quem permitir minha presença junto a vocês e se sentir à vontade para colaborar enquanto participante deste estudo, assine o item destinado ao “Nome da criança participante”, logo abaixo. Pode ser somente o primeiro nome.

Nome da criança participante

Vinícius Barbosa de Moraes

Mestrando do PPGE/UFSCar, orientado pelo Prof. Dr. Fernando Donizete Alves

Franca, ___/___/2016