

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

BIANCA BECKER

**Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas  
das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea**

SALVADOR  
2017

BIANCA BECKER

**Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Infância e Contextos Culturais.

Professora Orientadora: Dra. Ilka Dias Bichara

SALVADOR  
2017

---

B394 Becker, Bianca  
Infância, tecnologia e ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimentos de uma cultura lúdica contemporânea. – 2017. 288 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilka Dias Bichara  
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2017.

1. Infância – Comunicações digitais. 2. Brincadeiras. 3. Comunicação e cultura.  
4. Jogos infantis - Aspectos psicológicos. I. Bichara, Ilka Dias. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 155.418

---

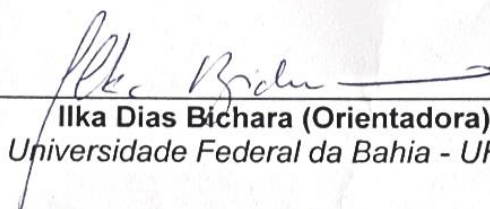


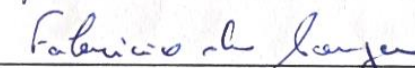
## TERMO DE APROVAÇÃO

**“INFÂNCIA, TECNOLOGIA E LUDICIDADE: A VISÃO DAS CRIANÇAS SOBRE  
AS APROPRIAÇÕES CRIATIVAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O  
ESTABELECIMENTO DE UMA NOVA CULTURA LÚDICA”**


**Bianca Becker Lepikson**

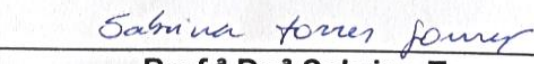
### BANCA EXAMINADORA:

  
\_\_\_\_\_  
**Ilka Dias Bichara (Orientadora)**  
*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Fabrício de Souza**  
*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes**  
*Universidade Federal do Pará - UFPA*

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.ª Dr.ª Lia da Rocha Lordelo**  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB*

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.ª Dr.ª Sabrina Torres Gomes**  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB*

Salvador, 14 de junho de 2017.

Passaram-se 50 anos desde que meu pai saiu do interior com o sonho de estudar na universidade. Também, há 50 anos, minha mãe escondia o caderno atrás da porta no intuito de fugir todos os dias de casa para a escola, numa época em que se considerava desnecessário que meninas estudassem. Porque seus sonhos e persistência foram maiores que seus mundos, hoje eu estou aqui, sobre seus ombros – e sobre os meus, seguem minhas filhas. Este trabalho é dedicado à história dos meus pais e à história das minhas filhas. Porque para além de passado e futuro, somos todos, partes ativas de uma mesma história, que se continua.

## AGRADECIMENTOS

- ✓ Agradeço, em primeiro lugar à minha **#maisque** orientadora, profa. Dra. Ilka Dias Bichara que há seis anos acreditou nesta menina curiosa e tagarela, e com muito carinho e competência a transformou numa pesquisadora, ainda mais curiosa e tagarela;
- ✓ Às minhas duas famílias, catarinense e baiana, por acreditarem e torcerem por mim;
- ✓ A José Carlos Ribeiro, pela presença e pela parceria que o tempo só fortalece;
- ✓ À minha irmã gêmea idêntica preta Amanda Seixas por me provar todos os dias que existem amor e irmandade mediados por tecnologias digitais.
- ✓ Aos meus grandes amigos João Marcos Oliveira, Taiane Lins e Avimar Ferreira Jr.. Caminhar ao lado de vocês é uma honra. Sou o que sou hoje porque seguimos de mãos dadas.
- ✓ Aos meus colegas de grupos de pesquisa “Brincadeiras e Contextos Culturais” e “GITS”, por todo o apoio durante esses anos;
- ✓ Aos melhores irmãos que a vida poderia proporcionar: Marcela, Fabricio, Alessandra, Bianca, Doris, Iarlis, Sandro, Breno, Raul, Pati Caldeira, Débora Ferraz, Adriano Cysneiros, Elídio, Luciano, Alê Santana, pela torcida de perto e de longe, pela paciência e pela compreensão quanto às minhas ausências. E, claro, pelas noites de vinho e risada que me resgatavam de vez em quando, e me lembravam que estava tudo bem e tudo daria certo;
- ✓ A todos os participantes da pesquisa, em especial às crianças-investigadoras *Master Gamer, Google, BB-8, R2-D2*, que me ensinaram a lição mais importante da minha experiência acadêmica: humildade. Com vocês, aprendi que não sei tudo sobre todas as coisas (sei muito pouco, na verdade), e que o mundo seria muito melhor se ouvíssemos mais as nossas crianças. Por tudo que vocês me proporcionaram, minha sincera gratidão. Esta tese não existira sem vocês.

## RESUMO

Becker, B. (2017), *Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea* Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA.

A espécie humana é reconhecidamente cultural e se caracteriza por ter suas atividades inscritas em redes de significações compartilhadas. Dentro da trama dos grupos socioculturais humanos, a infância diferencia-se por suas formas próprias de participação social. A brincadeira destaca-se como prática cultural primordial da infância profundamente marcada pelo contexto em que se manifesta e também como meio de expressão e protagonismo ativo das crianças. Vivemos um contexto sociocultural marcado pela presença massiva das tecnologias digitais no cotidiano e pelo fenômeno da institucionalização das rotinas das crianças em torno de espaços fechados afastados dos perigos urbanos. A crescente proliferação do acesso às tecnologias digitais na rotina comum das pessoas e a constituição de uma cultura amplamente conectada, associadas ao fenômeno da internalização da infância abrem possibilidades para a emergência de novas práticas lúdicas influenciadas pelas características das tecnologias digitais e pelo advento da mobilidade. Considerando as crianças atores sociais ativos e competentes, esta investigação objetivou conhecer os usos e formas de apropriação das tecnologias digitais em atividades lúdicas e os processos de afirmação de uma cultura lúdica contemporânea, através da perspectiva da própria criança. Para tanto, apresentamos um estudo exploratório delineado e analisado a partir da participação conjunta de adultos e crianças-investigadoras de nove a 12 anos que formaram o grupo de investigação. Nosso método de produção e análise de dados foi dividido em dois momentos: o primeiro contemplou a aplicação de um questionário *online* para adultos e crianças de até 12 anos usuárias de tecnologias digitais, cujos dados produzidos sofreram tratamento descritivo e qualitativo. O segundo momento, de abordagem prioritariamente qualitativa, contou com a realização de três rodas de conversa com os grupos de pares das crianças-investigadoras e um momento de observação de suas atividades lúdicas com tecnologias. Nossos achados sugerem a crescente importância das tecnologias na vida cotidiana das crianças, com especial ênfase às possibilidades que se abrem em torno de novas práticas lúdicas que emergem com a apropriação criativa das tecnologias móveis. Entre estas práticas, destacamos as apropriações híbridas de tempo e espaço em torno de um *continuum*, que redimensionam as possibilidades de manutenção e continuidade de um mesmo episódio lúdico ao longo do tempo e em diferentes locações. Além disso, este estudo evidenciou alguns fenômenos relacionados à infância contemporânea, como a retirada das crianças das ruas e a internalização e normatização dos tempos e espaços infantis. Ressaltamos ainda inúmeras aproximações e diferenças nos olhares e nos discursos de crianças e adultos sobre este fenômeno e a constante reivindicação do grupo infantil por uma maior atenção por parte dos adultos. No entanto, foram verificados alguns relevantes processos de micro negociações entre as culturas adulta e infantil dentro dos núcleos familiares e o compartilhamento dos mesmos referenciais culturais da era conectada entre adultos e crianças. Este trabalho reafirmou a competência das crianças para debater assuntos que lhes envolvem diretamente e a evidência de que não são sujeitos passivos de uma cultura conectada, e sim participantes ativos na construção desta cultura através da vivência de processos que ressignificam os elementos culturais de acordo com os interesses dos grupos culturais infantis.

Palavras-chave: brincadeira, tecnologias digitais, cultura lúdica, protagonismo infantil.

## **ABSTRACT**

*Becker, B. (2017), Childhood, Technology and Play: children's view about creative appropriations of digital technologies and the emergence of a new ludic culture. Doctoral thesis. Institute of Psychology, Federal University of Bahia, Salvador / BA.*

*The human is known as a cultural species that have its activities subscribed in networks of shared meanings. Within human sociocultural groups, childhood stands out for its own ways of social participation. Play is considered a typical childhood behavioral set which ensure children's participation and social changes. In this sense, play is understood as an activity deeply marked by the cultural environment, and also as a means of children expression and active protagonism. We live in a sociocultural context characterized by the massive presence of digital technologies in everyday life and by the phenomenon of institutionalization of children's routines around enclosed and private spaces, away from urban dangers. These facts contribute to the emergence of new ludic practices closely linked by the features of digital technologies and by the advent of mobility. Whereas that children are active and competent social actors, this research aimed to identify the uses and appropriation of digital technologies in ludic activities and the constitution of a new play culture, through the children's themselves perspective. Therefore, we present an exploratory study, designed and analyzed from the joint participation of adults and children-researchers from nine to 12 years old. The method of data collection and analysis was divided into two stages: the first one included the application of an online survey for adults and children, whose data received descriptive and qualitative treatment. The second stage, of qualitative approach, involved three rounds of discussions with the child-researchers' peer groups and a moment of observation of their ludic activities with technologies. Our findings underline the increasing significance of technologies in children's daily lives and the new ludic practices that emerge with the creative appropriation of mobile technologies. Among these practices, we highlight the hybrid appropriations of time and space around a continuum, which resize the maintenance and continuity of a playful episode over time and in different locations. Moreover, this study evidenced phenomena of contemporary childhood, such as the withdrawal of children from the streets and the internalization and normalization of children's times and spaces. We stress further confluent and divergent looks and discourses of children and adults about this phenomenon and the constant demand of the children's group for a greater attention and interest on the part of adults. However, we found some relevant micro negotiation processes and exchanges between adult and child cultures within family nuclei and the sharing of the same cultural references of the connected age between adults and children. This work reaffirmed the competence of children to discuss issues that directly involve them and the evidence that they are not passive subjects of a connected culture, but active participants in the construction of this culture.*

*Key words: play, digital technologies, play culture, children's protagonism.*



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Esquema da apresentação de nossa proposta de trabalho.....	24
Figura 02: Esquema conceitual de Atividades Lúdicas.....	33
Figura 03: Usuários de internet sobre o total da população brasileira de 10 a 17 anos.....	130
Figura 04: Análise comparativa da renda mensal familiar (dados Nordeste e dados Sem Nordeste).....	147
Figura 05: Relacionamento Com a Criança.....	148
Figura 06: Idade dos Adultos Participantes.....	150
Figura 07: Idade das Crianças Participantes.....	151
Figura 08: Perfil das crianças segundo o tipo de escola que estuda: pública ou privada....	152
Figura 09: Distribuição por Gênero.....	153
Figura 10: Dispositivos tecnológicos utilizados pelas crianças para atividades lúdicas durante em seu cotidiano.....	156
Figura 11: Dispositivo tecnológico preferido pelas crianças.....	157
Figura 12: Proprietários – a quem pertencem os dispositivos utilizados pelas crianças.....	160
Figura 13: Horas diárias dedicadas ao lúdico das tecnologias.....	162
Figura 14: Companheiros de Brincadeira.....	165
Figura 15: Análise comparativa dos 11 aplicativos lúdicos mais citados por adultos e crianças.....	166
Figura 16: Quadro resumo dos principais sistemas classificação existentes e a proposta infantil para classificação de brincadeiras com tecnologias digitais.....	169
Figura 17: Quadro Comparativo de Vantagens (Adultos) e Partes Boas (Crianças) por percentual de respostas.....	171

Figura 18: Quadro Comparativo de Desvantagens (Adultos) e Partes Ruins (Crianças) por percentual de respostas.....	177
Figura 19: Jogo de Frases – posicionamento das crianças.....	183

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
1 PRA COMEÇAR A BRINCADEIRA.....	25
1.1 Brincadeira e evolução da espécie.....	25
1.1.1 Alguns #critériosidentificadores dos episódios de brincadeira.....	27
1.1.2 Sistemas de #classificaçãodasbrincadeiras.....	34
1.2 Relações Brincadeira e Contexto.....	41
1.2.1 Brincadeira e Contexto Físico: as formas de apropriação de #tempo e #espaço	46
1.2.2 Brincadeira e Contexto Sociocultural: #culturadabrincadeira e #culturanaabrincadeira.....	58
1.2.2.1 Aspectos da #culturadabrincadeira: cultura lúdica e cultura de pares.....	62
1.2.2.2 Aspectos da #culturanaabrincadeira: reprodução interpretativa da cultura mais ampla.....	66
2 BRINCANDO NA ERA DIGITAL: apontamentos sobre uma cultura conectada e suas possibilidades lúdicas na vida das crianças.....	74
2.1 Aspectos socioculturais de uma #eraconectada.....	77
2.1.1 O advento da #mobilidade e os refinamentos tecnológicos pós anos 2000.....	84
2.2 Brincadeiras e tecnologias digitais: marcas de uma #infânciaconectada.....	90
2.2.1 A #mobilidade e o estabelecimento de uma nova #culturalúdica.....	96
3 MÉTODO.....	104
3.1 Argumento Metodológico: em busca de investigações participativas.....	104
3.2 Delineamento Metodológico.....	114
3.3 Participantes: adultos, crianças-participantes e crianças-investigadoras.....	116

3.3.1	Adultos e #crianças-participantes.....	116
3.3.2	As #crianças-investigadoras.....	117
3.3.2.1	Estratégias de sigilo.....	118
3.3.2.2	Encontros do grupo de investigação.....	119
3.3.3	CrITÉRIOS de inclusão dos participantes na pesquisa.....	121
3.4	Procedimentos de coleta de informações, produção e análise dos dados da fase 1 da pesquisa #primeiromomento.....	123
3.4.1	Aplicação e análise dos questionários <i>online</i> – para adultos/ para crianças.....	123
3.4.2	Prevenindo possíveis vieses interpretativos dos dados obtidos pelos questionários <i>online</i> .....	129
3.5	Procedimentos de coleta de informações, produção e análise dos dados da fase 2 da pesquisa #segundomomento.....	131
3.5.1	Rodas de conversa com #crianças-investigadoras e seus grupos de pares.....	132
3.5.2	Observação participante de brincadeiras com tecnologias nos grupos de pares das crianças-investigadoras.....	134
3.6	Encontros entre adultos-investigadores e crianças-investigadoras: o grupo de investigação.....	137
3.6.1	Encontros Iniciais.....	137
3.6.2	Encontros finais.....	138
3.7	Aspectos ticos relevantes.....	139
4	RESULTADOS: o processo de construção conjunta de um discurso polifônico	142
4.1	O nascimento do grupo de crianças-investigadoras: direito à voz na pesquisa <b>com</b> crianças.....	143
4.2	Mapeamento do Uso Lúdico das Tecnologias Digitais por crianças.....	146

4.2.1	#maisdoquesimples	Dados Sociodemográficos.....	146
4.2.2		Rotina Lúdica das Crianças.....	155
4.3		Uma #nova proposta de classificação de jogos e brincadeiras com tecnologias	168
4.4		As #vantagens/partesboas e as #desvantagens/partesruins do contato lúdico cotidiano com tecnologias.....	171
4.5	#oquedizemdenós:	rodas de conversa e jogo de frases.....	181
4.6		Experiências híbridas: elementos de uma cultura lúdica contemporânea.....	189
4.6.1		Apropriações criativas: as tecnologias na vida lúdica da criança.....	190
4.6.1.1		A tecnologia como “coisa”.....	192
4.6.1.2		A tecnologia como “meio”.....	201
4.6.2		Continuum espaço-tempo: apropriações híbridas de tempo e espaço.....	209
4.6.2.1		Entre tempos e espaços fragmentados, a resistência da brincadeira.....	212
4.6.2.2		Online e Offline, dimensões complementares de uma realidade híbrida.....	216
4.6.3		Perspectivas diferentes, mas não diferentes mundos: as intrincadas relações entre crianças, adultos e tecnologias no grande complexo cultural que caracteriza a era contemporânea.....	218
5		REFLEXÕES FINAIS.....	227
		REFERÊNCIAS.....	239
		APÊNDICES.....	249
		ANEXOS.....	284

## APRESENTAÇÃO

A espécie humana é reconhecidamente cultural (Carvalho & Pedrosa, 2002), curiosa e lúdica (Bichara, Lordelo, Carvalho & Otta, 2009;) e se caracteriza por ter suas atividades inscritas em redes de significações coletivamente organizadas, estas consideradas redes culturais (Cole & Cole, 2003; Pizzinato, 2009). Nesta perspectiva, o ser humano é visto como sujeito ativo que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura, ou seja, transforma a cultura quando se apropria de suas práticas, reinterpretando-as e recriando-as de acordo com as necessidades das circunstâncias específicas a que está submetido (Pizzinato, 2009). Isto implica na consideração de que toda atividade humana e os consequentes fenômenos do desenvolvimento influenciam e são influenciados pelos diversos contextos culturais identitários que os envolvem, numa rede dinâmica e multifacetada.

Vivemos atualmente um contexto sociocultural marcado pela presença massiva das tecnologias digitais no cotidiano. Este é um fenômeno de dimensões globais e, embora bastante recente e ainda em franco crescimento, já abrange uma parcela considerável da população mundial e brasileira. A crescente proliferação do acesso às tecnologias digitais na rotina comum das sociedades urbanizadas e a constituição de uma cultura intensamente ativa e conectada, associadas ao fenômeno da internalização e institucionalização da infância (Karsten, 2003; Karsten & Vliet, 2006; Rasmussen, 2004), abrem possibilidades para o estabelecimento de novos contextos de brincadeira marcadamente influenciados pelas características dos diversos dispositivos tecnológicos e plataformas digitais<sup>1</sup>. Nesse sentido, as

---

<sup>1</sup> Nesta tese, o termo “dispositivos tecnológicos” se refere aos equipamentos que viabilizam a circulação de conteúdos digitais, como por exemplo, computadores, consoles (videogames), tablets, smartphones, etc. O termo “plataformas digitais” diz respeito às ambiências através das quais se efetivam as diversas trocas culturais (entre elas as atividades lúdicas), como por

tecnologias digitais surgem como interessantes contextos de brincadeira contemporânea no discurso familiar, já que permitem diversão pretensamente “segura” em espaços circunscritos e monitorados por adultos próximos (Almeida, 2012; Almeida, Delicado, Alves, Carvalho & Carvalho, 2015; Barros, 2008; Christensen, Mikkelsen, Nielsen & Harder, 2014; Marsh, 2010; Ponte & Doretto, 2015).

No entanto, este discurso familiar é colocado de maneira dicotômica e paradoxal, defendendo por um lado, a ludicidade e o contato cotidiano das crianças com tecnologias digitais como uma proposta segura de diversão e promotora de alfabetização midiática, e por outro, levantando uma série de preocupações apresentadas pela literatura clássica no que concerne aos potenciais prejuízos ao desenvolvimento que o uso continuado das tecnologias digitais poderia desencadear nas crianças, conforme apontam Almeida, Delicado, Alves e Carvalho (2014); Buckingham (2000), Delicado, Almeida, Prout, Sigalès e Ponte (2012), Narine e Grimes, (2009). Tais visões polarizadas se dividem entre a denúncia de uma pretensa “morte da infância” e o anúncio de uma idealizada “infância digital” (Delicado, et. al., 2012) e são ainda amplamente difundidas no discurso adulto sobre crianças.

Percebidos por Delicado, et. al. (2012) como provenientes de grupos opostos formados por “conservadores culturais” versus “otimistas tecnológicos” e por Almeida, et. al. (2015) como grupos de “detratores” versus “promotores” da relação criança-tecnologia, tais entendimentos são firmados a partir de perspectivas idealizadas contraditórias e excludentes, que eliminam o efeito do contexto na construção da categoria infância, tornando-a atemporal e abstrata e impedindo, assim, uma compreensão mais ampla deste fenômeno a partir de suas

---

exemplo, *sites* de rede social como o *Facebook*, *sites* infantis de jogos e brincadeiras, mundos virtuais, bem como os diversos aplicativos de redes sociais como o *Instagram*, o *Snapchat* e os aplicativos de *instant messengers* como o *Whatsapp* e o *Telegram*. Cada dispositivo tecnológico tem capacidade de abranger diversas ambiências (plataformas digitais).

propriedades intrínsecas, limites e potencialidades. Desta forma, entendemos que a investigação das relações entre tecnologias digitais e ludicidade representa um elemento de extrema relevância no estudo da infância contemporânea a partir de suas possibilidades culturais lúdicas (Barra, 2004; Barra & Sarmiento, 2008; Narine & Grimes, 2009; Marsh, 2010; Almeida, et. al., 2014; Almeida, et. al., 2015).

Esta pesquisa de doutorado parte dos resultados de nossa investigação anterior voltada para a verificação das atividades lúdicas desempenhadas por crianças de cinco a 12 anos na internet (Becker, 2013). As motivações iniciais que levaram à referida pesquisa de mestrado partiram da crítica mais comum entre os estudiosos da relação brincadeira e tecnologias digitais de que esta poderia trazer prejuízos ao desenvolvimento da criança, sobretudo no tocante ao sedentarismo (Levin, 2007), à desvinculação do corpo-real a partir da adoção de um corpo-virtual (Siqueira, 2006), ao isolamento e empobrecimento da rede social da criança (Almeida et. al., 2015; Marsh, 2010; Narine & Grimes, 2009; Tisseron, 2015), e por fim, à polêmica questão do poder viciante dos jogos eletrônicos e as relações entre brincadeira na internet e possíveis comportamentos violentos (Narine & Grimes, 2009; Rossetti, Kuster, Souza & Leme, 2007).

Toda esta rede conceitual crítica das atividades lúdicas infantis em plataformas digitais encontrava-se fundamentada numa visão adultocêntrica e dicotômica de diversos estudiosos sobre as relações infância e tecnologia que contrapunham os conceitos de mundo real (*offline*) e mundo virtual (*online*) para diferenciar as atividades realizadas “fora” ou “dentro” da internet (Almeida, et. al., 2014), com especial ênfase nas vantagens de se pertencer e atuar no contexto considerado mais verdadeiro e saudável, o mundo “real” (Siqueira, 2006; Levin, 2007). Embora a maioria dos estudiosos em tecnologias de informação e comunicação considerem como superadas as disputas provenientes das cisões entre *online* e *offline* ou real e virtual, por já não mais ser possível compreender separadamente experiências marcadamente



contínuas e híbridas dos seres humanos num mundo primordialmente conectado (Almeida, et. al., 2014; Almeida, et. al., 2015; Lévy, 1996; Delicado, et. al., 2012; Ribeiro, 2003; Sousa, 2016; Turkle, 2008, 2011), este posicionamento polarizado ainda se manifesta no discurso adulto comum e nos discursos de especialistas das áreas dedicadas ao estudo de crianças, em especial a pediatria, a pedagogia e a psicologia do desenvolvimento. Esta perspectiva dicotômica e normativa, ainda bastante difundida, é profundamente marcada pela perspectiva tradicional da construção de conhecimento sobre infância e se propõe a falar sobre a experiência das crianças com tecnologias digitais a partir de um lugar de poder e de domínio discursivo adulto (Almeida, et. al., 2015; Soares, Sarmiento & Tomás, 2005; Soares, 2006).

Trata-se de discursos prescritivos formados a partir de um conjunto de saberes sobre a criança, constituída como mero objeto de conhecimento e alvo dos padrões de normalidade (Sarmiento, 2007). Tais saberes periciais especializados fundamentaram procedimentos disciplinares e normativos que exercem cotidianamente poderosa influência nos cuidados familiares e nas práticas técnicas das instituições e organizações que se dedicam ao trabalho com crianças (Sarmiento, 2003a; 2012). Baseados neste conjunto de saberes cristalizados, os discursos adultos ressaltam os perigos potenciais do uso lúdico das tecnologias digitais para o desenvolvimento saudável das crianças sem, no entanto, compreender o fenômeno da cultura lúdica nascida do contato crescente das crianças com as tecnologias a partir de uma perspectiva mais ampla, e desconsiderando acima de tudo a experiência dos próprios atores investigados – as crianças.

Entretanto, as premissas consideradas pela literatura destinada à compreensão da realidade das crianças no tocante ao uso cotidiano das tecnologias não foram confirmadas por nossa investigação (Becker, 2013), sugerindo que na experiência infantil, a atuação em atividades lúdicas com as tecnologias digitais aponta para uma direção ainda bastante inexplorada e num sentido diferente do que os estudos tradicionais previram (Siqueira, 2006;

Levin, 2007). No âmbito desta investigação exploratória, não foram confirmadas as relações entre atividades lúdicas na internet e comportamentos violentos, nem indícios de adicção aos jogos eletrônicos ou de desvinculação do dito corpo-real com o uso dos avatares. Da mesma forma, assim como alertado por diversos autores (Almeida et. al., 2015; Marsh, 2010; Narine & Grimes, 2009; Tisseron, 2015), não foram encontrados indícios de empobrecimento da rede social, nem tendências a isolamento por parte das crianças que desenvolvem atividades lúdicas com as tecnologias digitais. Ao mesmo tempo, novas questões foram levantadas, sugerindo a necessidade de um desdobramento mais aprofundado deste estudo, sobretudo no que se refere às práticas culturais lúdicas inauguradas pela apropriação criativa dos múltiplos elementos culturais incorporados aos episódios de brincadeira desempenhados com dispositivos tecnológicos nas diversas plataformas digitais, sugerindo a emergência de elementos inovadores da cultura lúdica contemporânea.

Uma dessas práticas abrange as formas de apropriação dos tempos e dos espaços durante uma atividade lúdica com tecnologias digitais, superando inclusive as expectativas técnicas previstas pela arquitetura das próprias plataformas digitais. A anunciada contraposição entre espaço físico e espaço virtual levantada pelos diversos especialistas em infância não se confirmou nas atividades lúdicas conectadas à internet entre as crianças participantes da pesquisa. O que se pôde observar foi o caráter contínuo e híbrido das apropriações de tempo e espaço durante as atividades lúdicas observadas. As ações desempenhadas nos espaços compreendidos pelos adultos como físicos ou virtuais se entrelaçavam numa realidade única pertencente à zona lúdica da criança e a rigor, não podiam ser enquadradas como pertencentes prioritariamente a este ou aquele locus específicos. Da mesma forma, os tempos de um dado episódio de brincadeira eram geridos pelos próprios brincantes, ultrapassando as prescrições técnicas dos desenvolvedores dos softwares

envolvidos naquela atividade lúdica. Este fenômeno também foi constatado por pesquisadores portugueses (Almeida et. al., 2014; Almeida, et. al., 2015).

Assim, compreendemos que a apropriação dos espaços e dos tempos durante uma atividade lúdica na internet incorporou tanto o espaço promovido pelas ambiências digitais e os tempos previstos pelos softwares (durabilidade de uma rodada de jogo, por exemplo) como os espaços do entorno físico onde a criança e seu dispositivo tecnológico se encontravam e os tempos acordados entre os brincantes. Este *continuum* sugere uma prática própria de assimilação espaço-temporal durante a atividade lúdica com tecnologias digitais, mostrando que na experiência da criança a oposição real versus virtual não corresponde à sua realidade lúdica, pois os tempos e espaços de brincadeira assumidos pelas crianças transcendem àqueles imaginados pela literatura e pelos construtores de softwares para as atividades lúdicas realizadas com tecnologias digitais (Marsh, 2010; Almeida, et. al, 2014, Almeida, et. al., 2015). Tal *continuum* parecia tão naturalizado pelas crianças em seus grupos de pares que ao serem indagadas sobre onde especificamente estava ocorrendo determinada brincadeira, elas demonstravam que esta pergunta não fazia o menor sentido e tratavam de responder: “Aqui, ora!” (Becker, 2013). Destacamos ainda o recente interesse das crianças pelos dispositivos tecnológicos móveis em detrimento daqueles fixos e as novas formas de atuação surgidas a partir do advento da mobilidade, fato que amplia e complexifica ainda mais a discussão sobre as apropriações de espaço e tempo durante uma atividade lúdica.

Outro aspecto destacado por nosso estudo e que merece maior aprofundamento foi o alto índice de interação com companheiros de brincadeira durante os episódios investigados e práticas culturais emergidas a partir destas interações, tais como, situações de ensino-aprendizagem da cultura da brincadeira, negociações de conflitos, associações com o objetivo de burlar o sistema, estabelecimento dos papéis de brincante aprendiz, brincante observador e de tutoria, entre outras. Estes fatores sugerem o estabelecimento de uma cultura lúdica

contemporânea, absolutamente dinâmica e participativa que coloca a tecnologia a serviço do grupo de brinquedo, e não o contrário, como sugere o discurso adulto amplamente disseminado pelos meios de comunicação de massa. Pois é justamente a partir das interações e construções criativas criança-criança nos grupos de brinquedo que os elementos da cultura contemporânea mais ampla adentram o universo infantil e são ressignificados de acordo com os seus interesses lúdicos (Corsaro, 2011).

A intensa atividade de interação verificada entre as crianças participantes de nossa investigação (Becker, 2013) sugere a negativa da premissa de empobrecimento da rede social e isolamento da criança que usa as tecnologias digitais com fins lúdicos, como também alertaram Almeida et. al. (2015), Marsh (2010), Narine e Grimes (2009) e Tisseron (2015). Todas as crianças observadas possuíam companheiro de brincadeira presente no local e as que afirmavam interagir com companheiros *online*, os descreviam como os amigos de seu entorno físico, sobretudo amigos da escola, primos ou vizinhos. Este mesmo fato foi verificado nas pesquisas de Barra e Sarmiento (2008), Boyd, (2014) e Marsh (2010). Portanto, observamos que as atividades lúdicas com tecnologias digitais realizadas por crianças de cinco a 12 anos adquiriam a forma de uma máquina coletiva (Barros, 2008), onde foi comum perceber o agrupamento de vários brincantes na frente de um único dispositivo tecnológico durante a atividade lúdica e o abandono do próprio dispositivo para acompanhar a brincadeira do colega. Este fenômeno da criança observadora, que na experiência das crianças era considerado como “brincar junto”, também foi encontrado em pesquisa portuguesa sobre as práticas infantis na rede (Barra & Sarmiento, 2008) e em pesquisas brasileiras sobre brincadeiras de rua (Pontes & Magalhães, 2003).

O caráter inovador dessas possíveis novas práticas que emergem a partir da apropriação dos elementos da cultura contemporânea mais ampla na produção de uma cultura lúdica própria, ou ainda de outras novas práticas que porventura não tenham emergido na

investigação realizada; bem como a ausência de estudos que considerem tais aspectos a partir da perspectiva das próprias crianças, justificam a necessidade desta pesquisa de doutorado, sobretudo pelas brincadeiras e jogos com as tecnologias digitais representarem importantes novos fenômenos associados aos desenvolvimentos que não são contemplados pelas teorias tradicionais.

Apesar de ser considerada por diversos autores uma categoria de extrema relevância na dinâmica da estrutura social (Qvortrup, 2010), a infância ainda é bastante negligenciada e percebida a partir de uma espécie de negatividade constituinte (Sarmiento, 2003b, 2005). O fundamento dessa negatividade está assentado na crença sobre uma pretensa incompetência das crianças para participação social e construção cultural (Muller & Carvalho, 2009), ainda amplamente disseminada. Embora sejam percebidas importantes redes de negociação entre os grupos infantis e adultos espalhadas no cotidiano comum da vida ordinária, a perspectiva adultocêntrica que coloca a criança como um ser pré-social pretensamente inábil para decisões importantes sobre sua vida, ainda é bastante difundida. Isto é ainda mais evidente nas investigações sobre infância, onde o pesquisador – adulto – fala sobre e pela criança, estabelece conclusões, produz e compartilha conhecimentos, sem sequer consultar os sujeitos de pesquisa sobre suas próprias experiências quanto aos fenômenos descritos (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005; Soares, 2006).

Esta situação se torna particularmente delicada quando abrange a produção de conhecimento sobre as relações lúdicas entre crianças e tecnologias digitais, já que se trata de um fenômeno bastante recente e visto a partir de uma perspectiva dicotômica e assustada, pautada por uma espécie de “pânico midiático” (Almeida, et. al., 2015) que reflete esta crescente ansiedade de grande parte dos adultos em relação ao contato cotidiano das crianças, vistas como vulneráveis e corruptíveis, com as tecnologias digitais, potencialmente corruptoras e nocivas (Narine & Grimes, 2009). A este respeito, Prout (2012) adverte que a

ansiedade não é em si uma boa ferramenta de pesquisa e nem uma boa base de entendimento deste fenômeno. Este autor solicita, ao contrário, uma atitude de pesquisa mais paciente no que diz respeito à complexidade da relação emergente entre crianças e tecnologias.

Desse modo, entendemos que as práticas lúdicas inovadoras surgidas a partir dos arranjos realizados entre companheiros de brincadeira e dos processos de negociação mais ou menos diretos entre o grupo infantil e o grupo adulto tornam-se fundamentais, tanto para a edificação de uma cultura de pares (Corsaro, 2011) marcadamente influenciada pelo advento das tecnologias digitais no cotidiano e pelas múltiplas possibilidades de uma sociedade primordialmente conectada (Castells, 2005), quanto para assegurar um lugar de fala das crianças em relação ao mundo a que pertencem. Estas novas práticas, que reúnem aspectos advindos desde a cultura das brincadeiras tradicionais, dos valores e ritos culturais mais amplos passados através das gerações, até as características mais refinadas de um mundo prioritariamente tecnológico, podem ser consideradas importantes indicadores de protagonismo e voz ativa por parte das crianças, demonstrando sua competência para a participação e co-construção da sociedade que fazem parte para além das negociações cotidianas, mas de uma forma mais ampla, sobretudo no que tange os aspectos diretamente relacionados às suas vidas práticas e que são cotidianamente discutidos e decididos exclusivamente por adultos.

Ao considerar a criança um sujeito político e social de direitos, que produz cultura e possui algo a dizer sobre suas experiências (Almeida, 2012; Sarmiento, 2005, 2007; Soares, 2006), a presente investigação se dedicou a explorar o fenômeno que envolve a apropriação das tecnologias digitais nas brincadeiras infantis e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea a partir da perspectiva das próprias crianças. Para tanto, lançamos mão das metodologias participativas propostas pela Sociologia da Infância (Barra & Sarmiento, 2008; Corsaro, 2009, 2011; Sarmiento, 2007; Soares et. al., 2005; Soares, 2006) com vistas a

assegurar o direito à voz dos participantes da investigação no que tange à reflexão e ao esclarecimento sobre suas próprias experiências com as tecnologias digitais.

Para que este intuito pudesse ser de fato concretizado e não se tornasse mais um mero discurso adulto sobre os discursos infantis, nossa proposta investigativa englobou a criação de um grupo de investigação formado por dois adultos: a pesquisadora e uma bolsista de iniciação científica<sup>2</sup> e quatro crianças de nove a 12 anos de idade – ora denominadas crianças investigadoras. Este grupo de investigação foi responsável pela produção e análise dos dados do estudo (fases 1 e 2) e pelo planejamento e construção conjunta do delineamento da pesquisa (fase 2). Dessa forma, considerando o processo de investigação uma realidade participada e partilhada entre investigador e participantes, este trabalho pretendeu trazer à tona o entendimento das próprias crianças dentro dos seus lugares de fala quanto aos fenômenos que lhes dizem respeito diretamente, sobre os quais, cotidianamente, adultos opinam e tomam decisões.

Correspondendo aos preceitos éticos de investigação participativa que a este estudo se propõe e visando o entendimento mais aprofundado do fenômeno através da mobilização de um discurso polifônico (investigador + participantes), a problemática central que envolve o tema desta pesquisa – infância, tecnologia e ludicidade – foi desdobrada em quatro questões norteadoras: **(1) Como crianças de cinco a 12 anos interpretam o uso que fazem das tecnologias digitais em suas atividades lúdicas? (2) Como vivenciam as novas práticas culturais lúdicas inauguradas pela apropriação criativa dos elementos da cultura contemporânea dentro dos seus grupos de pares? (3) De que modos tais práticas inovadoras associadas ao uso lúdico das tecnologias digitais móveis poderiam promover a constituição de uma cultura lúdica contemporânea?(4) Como os discursos e**

---

<sup>2</sup> Estudante do curso de Psicologia, bolsista de iniciação científica PIBIC, devidamente treinada para o processo de produção e análise de dados.

**entendimentos dos grupos infantis sobre a experiência lúdica com tecnologias digitais se relacionam com as interpretações e discursos provenientes do universo adulto sobre este mesmo fenômeno?**

Entendendo os contextos permeados pelas tecnologias digitais como campos fluidos, múltiplos e profundamente complexos, mas que requerem uma análise aprofundada e não polarizada, apresentamos os objetivos que guiaram nosso estudo:

**Objetivo Geral:**

- Conhecer os usos e formas de apropriação das tecnologias digitais em atividades lúdicas e os processos de constituição de uma cultura lúdica contemporânea, através da perspectiva da própria criança, compreendendo suas percepções sobre essas práticas e como estas se relacionam com as interpretações e discursos provenientes do universo adulto.

**Objetivos Específicos**

- Realizar o levantamento dos dispositivos tecnológicos e plataformas digitais mais utilizados pelas crianças e os tipos de atividades lúdicas que desenvolvem nas mesmas.
- Verificar as relações entre as características e prescrições técnicas dos dispositivos tecnológicos e das plataformas digitais utilizadas e as suas apropriações lúdicas por parte das crianças.
- Examinar as práticas inovadoras que emergem a partir da apropriação dos elementos da cultura digital mais ampla durante os episódios de brincadeira com tecnologias na formação de uma cultura lúdica contemporânea.



- Averiguar como as crianças percebem e se posicionam quanto às suas experiências lúdicas com as tecnologias digitais e como seus discursos se relacionam com as interpretações do universo adulto sobre este fenômeno.

Para que nossos objetivos fossem alcançados, esta investigação foi estruturada da seguinte forma: iniciamos traçando uma análise das relações entre ludicidade e contextos de desenvolvimento na perspectiva da psicologia evolucionista, com ênfase nas relações entre brincadeira e contextos físico e social (capítulo 1). Em seguida apresentamos uma reflexão sobre a era digital marcada pela conectividade generalizada e suas possibilidades lúdicas, especialmente após o advento das tecnologias móveis (capítulo 2). Seguindo o preceito da escolha de metodologias participativas como forma de assegurar o direito à voz das crianças sobre temas que traduzem suas próprias vivências, este estudo apresenta no capítulo 3 a descrição detalhada de como este desenho de pesquisa foi planejado e efetivado. Para tanto, nosso estudo se desenvolveu a partir de dois momentos assim descritos: o primeiro momento (fase 1) abrangeu um levantamento amplo das práticas lúdicas infantis com dispositivos tecnológicos nas mais diversas plataformas digitais. Este levantamento ocorreu a partir da aplicação de um questionário *online*, distribuído via redes sociais e e-mails e respondido por adultos e crianças. Os dados provenientes da Fase 1 foram analisados pelo grupo de investigação e serviram de base de dados para o processo de construção conjunta da fase 2 deste estudo. Esta fase abrangeu três rodas de conversa sobre o uso lúdico das tecnologias digitais entre crianças de cinco a 12 anos pertencentes a três diferentes grupos de brinquedo<sup>3</sup>,

---

<sup>3</sup> No âmbito desta investigação consideramos “grupo de brinquedo” todo grupo de crianças que possui o hábito de brincar juntas, desenvolvendo assim, laços de amizade e parceria e constituindo uma rotina lúdica, ainda que sazonal.

bem como um momento de observação das brincadeiras de cada grupo. Os resultados deste estudo são apresentados e discutidos no capítulo 4, seguidos das reflexões finais (capítulo 5).

Esta investigação nos convida a refletir sobre as diversas nuances da apropriação lúdica dos elementos tecnológicos na constituição de uma cultura lúdica contemporânea a partir das experiências e dos entendimentos das próprias crianças. Pretendemos com esta pesquisa, ampliar o escopo da discussão sobre as relações entre ludicidade e tecnologias digitais, superando o olhar dicotômico, adultocêntrico e pouco esclarecedor que tradicionalmente abrange este contexto, assegurando o direito à voz e o lugar de fala das crianças sobre fenômenos que lhes dizem respeito diretamente. A figura 01 a seguir apresenta de forma esquemática o trajeto teórico realizado para chegarmos à nossa proposta de trabalho.

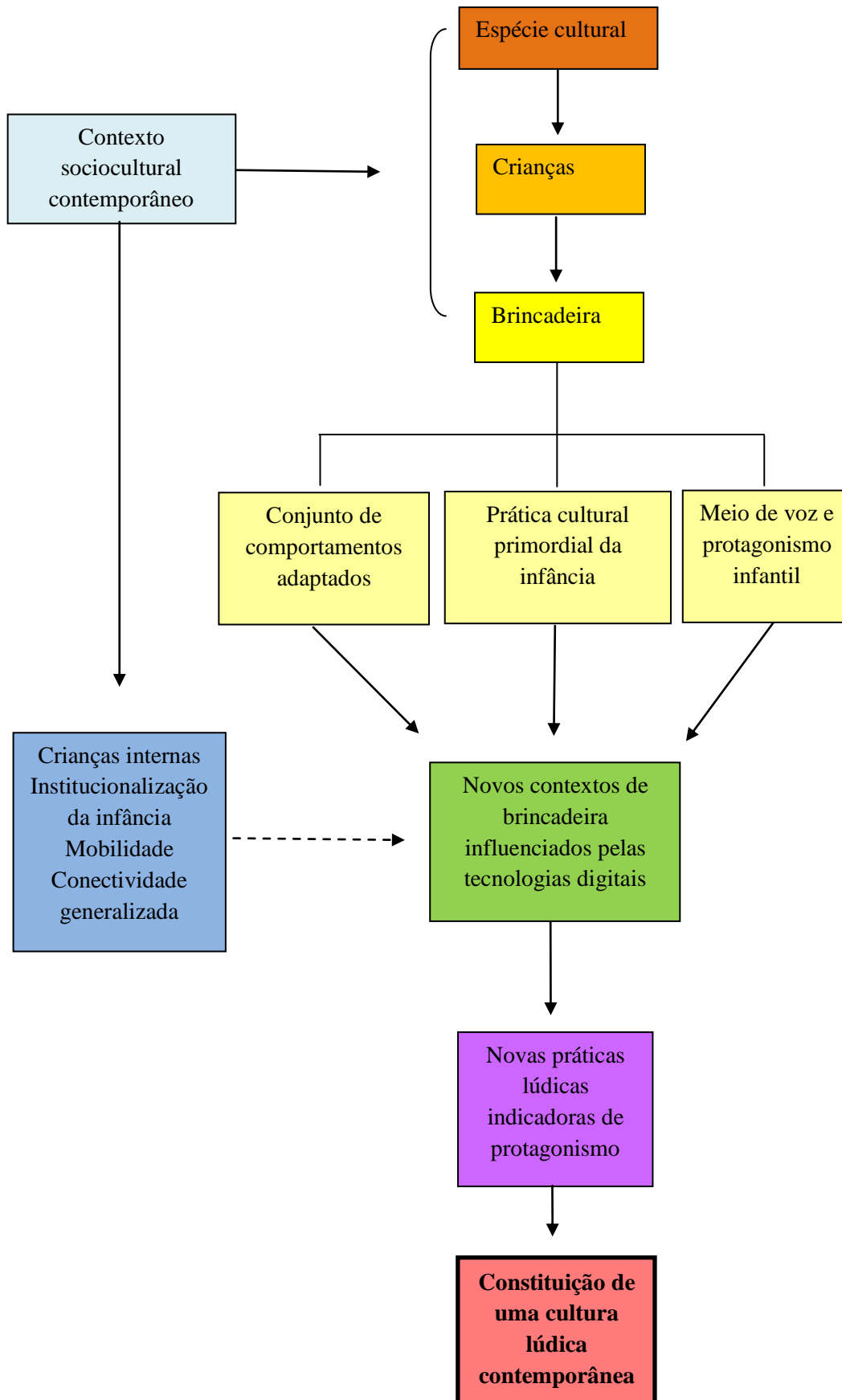


Figura 01: Esquema da apresentação de nossa proposta de trabalho

## 1 PRA COMEÇAR A BRINCADEIRA...

*Brincadeira é tudo aquilo que a gente faz e que se diverte. E que depois que cresce, não faz mais porque troca tudo por trabalho. Crescer é muito chato...*

*(Lili, cinco anos)<sup>4</sup>*

### 1.1 Brincadeira e evolução da espécie

A brincadeira pode ser compreendida como um conjunto de comportamentos adaptados altamente complexo (Bichara, et.al., 2009), multifacetado, de múltiplas definições (Pellegrini & Smith, 1998) e que pode ser observado em diversas espécies animais. Bichara, et. al. (2009) apontam que em situações variadas podemos observar que filhotes de várias espécies gastam boa parte do seu tempo e energia brincando, sobretudo em se tratando dos humanos e dos primatas não humanos. Esta premissa de que a curiosidade e a ludicidade são marcas diferenciadoras da nossa espécie é bastante difundida entre os pesquisadores, desde a proposta do termo *homo ludens* para a espécie humana (Huizinga, 1938/1996) até as discussões mais recentes impulsionadas por inovadores estudos contemporâneos sobre as relações entre brincadeira e contextos culturais (Bichara et.al., 2009; Chaudhary & Shukla, 2015; Gosso, Morais & Otta, 2006; Gosso, Otta & Morais, 2007; Gosso, Bichara & Carvalho, 2014; Menezes, 2014; Pinto, 2015; Pontes & Magalhães, 2003; Roopnarine, Patte, Johnson, & Kushner, 2015; Seixas, Becker & Bichara, 2012)..

A brincadeira e o humor já faziam parte do núcleo fundamental dos costumes dos primeiros grupos de caçadores e coletores da espécie humana e ainda hoje representam a base da sua estrutura social (Gray, 2009). E mesmo nas culturas urbanizadas contemporâneas complexas, a brincadeira também se destaca como uma atividade social de extrema relevância. Ainda que não seja considerada exclusiva aos filhotes, a brincadeira é facilmente reconhecida como atividade diferenciadora da infância, dada a alta frequência do brincar entre

---

<sup>4</sup> Pseudônimo escolhido pela criança.

os indivíduos mais jovens e sua diminuição gradativa entre os adultos (Bichara, et.al., 2009), fato também observado por Gray (2009) ao estudar diferentes grupos culturais da África, Malásia, Filipinas e Austrália e América do Sul. Dessa forma, o brincar é compreendido pelo seu caráter adaptativo ontogenético por ser um sistema comportamental presente, sobretudo, nos estágios imaturos da vida, perdendo aos poucos sua importância no decorrer da ontogênese. Por ser considerado um tipo de comportamento social adaptado, mesmo que diferentes grupos identitários apresentem suas particularidades relacionadas ao brincar, autores como Bichara, et. al. (2009) entendem que a simples presença deste comportamento em todas as culturas é inquestionavelmente universal. Dessa maneira, percebemos que é cada vez mais evidente a importância desta atividade para os indivíduos dos mais variados grupos culturais da nossa espécie.

Devido à sua complexidade intrínseca e às inúmeras formas em que se manifesta, embora prontamente reconhecido entre os demais comportamentos humanos, a brincadeira é considerada um fenômeno difícil de ser definido de maneira clara e precisa (La Freniere, 2011; Pellegrini & Smith, 1998, Smith, 2010). Por este motivo, Bichara et. al. (2009) entendem que a própria busca por uma definição única e universalmente aplicável do brincar, que dê conta de todos os aspectos desse sistema comportamental e os diferencie de outros comportamentos, está inevitavelmente destinada ao fracasso sob o risco desta se apresentar parcial e insuficiente para descrever a complexidade do fenômeno (Bichara, et.al., 2009).

Apesar da dificuldade para se construir uma definição coerente e multidimensional do brincar (Pellegrini & Smith, 1998), este é um fenômeno relativamente fácil de ser identificado entre os demais comportamentos emitidos pelos indivíduos. Isso ocorre tanto pela visibilidade e pelos altos níveis de atividade numa brincadeira, quanto por esta apresentar algumas características comumente encontradas entre as diversas espécies que brincam, tais como um maior número de combinações motoras do que nos outros tipos de interação, expressões

faciais específicas, reordenação e fragmentação dos elementos que compõem a sequência comportamental, presença de movimentos exagerados e padrões motores repetidos (Burghardt, 2005; Smith, 2010; Yamamoto & Carvalho, 2002). Na busca por definições mais precisas do brincar e baseados nestas características comuns, alguns estudiosos se debruçaram em investigar possíveis critérios identificadores dos episódios de brincadeira.

### 1.1.1 Alguns #critériosidentificadores dos episódios de brincadeira

Uma das primeiras iniciativas para identificar quais critérios um observador poderia usar para julgar se uma sequência comportamental seria considerada lúdica ou não lúdica foi apresentada por Krasnor e Pepler (1980, citados por Smith, 2010). Estes autores propuseram um modelo identificador baseado em quatro critérios básicos interdependentes: (1) motivação intrínseca – a ideia de que a brincadeira não ocorre de maneira forçada por imposições externas ou demandas sociais, mas é realizada para o benefício do próprio sujeito; (2) não-literalidade – elemento simbólico do faz-de-conta referente ao “como se”, os comportamentos emitidos não teriam um sentido literal; (3) afeto positivo – o prazer por brincar, especialmente categorizados pelos sinais de brincadeiras, tais como as risadas e (4) flexibilidade – a possibilidade de variação em forma e conteúdo dos comportamentos emitidos durante os episódios lúdicos. Para os autores, quanto mais critérios estiverem presentes, maior a concordância em afirmar que determinado comportamento é lúdico. Neste sentido, em vez de se buscar uma distinção rígida entre brincadeira e comportamentos não-lúdicos, compreenderíamos estas atividades a partir de um contínuo que parte do comportamento lúdico mais claramente identificável ao menos claramente identificável, do ponto de vista do observador.

Para além dessa importante iniciativa acima referida, Burghardt (2005) se destaca por sistematizar um dos conjuntos de critérios mais utilizados para a identificação dos episódios de brincadeira dentre os comportamentos emitidos pelos indivíduos. Este autor sintetizou as características mais evidentes dessa atividade a partir de cinco grupos de critérios identificadores. Assim, idealizou o que chamamos de *big five* da brincadeira:

- 1) Função imediata limitada: ocorrência de comportamentos comumente usados em contextos funcionais reais, mas desvinculados de sua motivação original no contexto da brincadeira, tais como, usar um sapato como telefone, um pneu como carro ou uma tampa de panela como volante (Bichara, 1994).
- 2) Componente endógeno: caráter espontâneo, voluntário, prazeroso e reforçador da brincadeira. Em outras palavras, o indivíduo não brinca para atingir um fim específico, a brincadeira é uma atividade intrinsecamente motivada (Yamamoto & Carvalho, 2002), ainda que não traga prazer imediato, como nos casos de derrota durante um jogo de regras.
- 3) Diferença temporal ou estrutural: os comportamentos de brincar são geralmente incompletos, exagerados ou precoces, envolvendo padrões com forma, sequência, alvo e noção temporal modificados.
- 4) Ocorrência repetida: desempenho repetido, porém não estereotipado do comportamento. Como não há uma finalidade específica na brincadeira, os padrões motores se repetem com frequência e são usados exageradamente. As rotinas lúdicas de aproximação/evitação (pega-pega, esconde-esconde, cabra-cega, etc.) ilustram bem este critério (Corsaro, 2009).
- 5) Ambiente relaxado: a brincadeira ocorre primordialmente em situações livres de tensões, ameaças, disputas imediatas e quando o indivíduo encontra-se em estado saudável, alimentado e sem necessidades físicas prementes. Cabe ressaltar que este

último critério não visa à especulação de um estado ou contexto ideal para a ocorrência da brincadeira, visto que crianças podem brincar nas situações mais adversas. Ele apenas chama atenção para a maior probabilidade de ocorrência de episódios de brincadeira quando o organismo do brincante não está em estado de tensão por ameaça concreta à sua integridade, ou em situações agudas de adoecimento e dor.

Além do sistema proposto por Burghardt (2005), voltado para todos os animais que brincam, Gray (2009) também se dedicou ao estabelecimento de critérios identificadores do brincar, porém sua sistematização é diretamente associada à espécie humana. Este autor identificou cinco características definidoras do brincar ao definir esta atividade como (1) auto-escolhida e auto-direcionada, (2) intrinsecamente motivada; (3) estruturada por regras mentais; (4) imaginativa e (5) produzida a partir de um estado de espírito ativo, alerta, mas não estressante; como podemos verificar a seguir:

- 1) A brincadeira é uma atividade auto-escolhida e auto-direcionada. Isto implica em considerar que um indivíduo brinca quando e porque quer e não quando é obrigado a fazê-lo (auto-escolhida). Além disso, as pessoas não escolhem apenas brincar, mas também como brincar (auto-direcionada). Os brincantes são, portanto, agentes livres que mantêm a brincadeira ativa a partir de redes de negociações e consensos obtidos no próprio grupo de brinquedo, e não por imposições de terceiros.
- 2) A brincadeira é intrinsecamente motivada, ou seja, não governada por objetivos e recompensas externas. Em outras palavras, a brincadeira é um comportamento em que os meios são mais valorizados do que os fins. Ainda que haja metas e objetivos a serem alcançados em grande parte das brincadeiras, estes são experimentados



como partes intrínsecas da brincadeira e em geral são subordinados aos meios para alcançá-los, pois é o processo e não o produto que motiva os brincantes.

- 3) A brincadeira é estruturada por regras mentais. São estas regras que ilustram a importância do processo do brincar, pois oferecem limites dentro dos quais as ações devem ocorrer. No entanto, não se tratam de regras rígidas e inflexíveis, pelo contrário, são fluidas e abrem espaço para criatividade e renegociações. Tal é a importância da compreensão das regras mentais como garantia da manutenção da brincadeira, que o tempo dispendido pelos brincantes discutindo as regras para se chegar a um entendimento comum, costuma ser reconhecidamente maior do que o tempo gasto com a brincadeira em si.
- 4) A brincadeira é imaginativa, ou seja, envolve um tipo de afastamento mental dos aspectos do mundo real imediatamente presentes. Embora mais evidente nas brincadeiras sociodramáticas ou nos jogos de faz-de-conta, esta característica também abrange outros tipos de brincadeiras humanas. Nas rotinas das brincadeiras turbulentas, por exemplo, as lutas e brigas são fantasiosas e não reais e nos jogos de regras, os competidores devem aceitar uma situação fictícia ou rotina pré-estabelecida como base para as regras do jogo, como os movimentos específicos das peças de xadrez, que não condizem com as ações destas personagens no mundo real.
- 5) A brincadeira envolve um estado de espírito ativo, alerta, mas não estressante. Esta última característica revela o controle consciente do próprio comportamento durante a brincadeira, no sentido de manter um nível mínimo de atenção ao processo lúdico e às regras envolvidas. Porém, pelo fato de não se tratar de uma resposta à demanda de outras pessoas ou necessidades biológicas imediatas, o indivíduo em estado lúdico é relativamente livre de emoções experimentadas como

pressão ou estresse. Por este motivo, apesar de ativo e alerta, não se trata de um estado estressante.

Apesar de facilmente identificáveis no cotidiano, os episódios de brincadeira podem ser confundidos com outros comportamentos de caráter lúdico como assistir televisão, dançar, ler, escutar música, etc. Para Gray (2009), quanto mais plenamente uma atividade envolver tais características, maior sua tendência a ser considerada brincadeira. Do mesmo modo, Burghardt (2005) afirma que é necessário que seja observada a ocorrência de mais de um critério, tomados em conjunto, na identificação do brincar para evitar que este seja confundido com outros comportamentos, como exploração e curiosidade e comportamentos estereotipados.

Além disso, diversos autores, entre eles Bichara et. al. (2009), alertam que pode ser útil observar os “sinais de brincadeira”: gestos ou expressões faciais que estão frequentemente presentes nos brincantes durante um episódio lúdico. Ponderamos, portanto, que uma identificação razoável de episódios de brincadeira deveria envolver a consideração de grupos de características destes dois sistemas de critérios identificadores tomados em conjunto e de maneira complementar (Burghardt, 2005; Gray, 2009). Apesar da existência de critérios como os acima relatados, observamos que ainda é bastante comum a confusão no uso dos termos que se referem aos comportamentos lúdicos que envolvem as brincadeiras, os jogos de regras ou as demais atividades lúdicas, muitas vezes tomados como sinônimos. Por vezes, estes conceitos se confundem e ainda não se chegou a um consenso sobre a melhor diferenciação entre eles.

Com vistas a esclarecer as confusões derivadas dos usos irrestritos destes termos, Pontes e Magalhães (2003) identificaram inicialmente um grupo mais amplo de comportamentos com finalidades lúdicas, denominado “atividades lúdicas”. As “brincadeiras”

apareceriam como um subgrupo de atividades lúdicas que preenchem os critérios identificadores propostos por Burghardt (2005) e Gray (2009). Os jogos de regras nada mais seriam do que um subtipo de brincadeira, submetidos, portanto aos mesmos grupos de critérios identificadores, mas com a diferença de possuírem algumas características específicas, tais como as regras mais bem definidas e explícitas do que as brincadeiras propriamente ditas. Além disso, nos jogos de regras, as normas combinadas teriam a finalidade de regular os comportamentos dos brincantes, restringindo suas possibilidades de ação num enredo particularmente limitado, caracterizado pelo rito próprio daquela atividade lúdica. Os jogos de regras seriam uma forma tipicamente humana de brincar envolvendo a ritualização de papéis e a regulação de determinados cenários circunscritos. Desse modo, nos jogos, as sequências imprevisíveis e abertas típicas das brincadeiras seriam transformadas em ciclos de ação repetitivas e ritualizadas com início, meio e fim (Pontes & Magalhães, 2003).

Embora os jogos e as brincadeiras possam ser considerados atividades lúdicas, nem toda atividade lúdica pode ser definida como uma brincadeira ou como um jogo de regras. Ações como assistir a desenhos animados na televisão, dançar ou ouvir música não preencheriam os conjuntos de critérios descritos por Burghardt (2005) e Gray (2009), sendo, portanto, consideradas atividades lúdicas propriamente ditas. A figura 02 a seguir ilustra esquematicamente a relação entre estes três conceitos operacionais:



Figura 02: Esquema conceitual de Atividades Lúdicas

A dificuldade de se diferenciar conceitualmente os termos atividades lúdicas, brincadeiras e jogos de regras se intensifica ainda mais quando se tratam das ações lúdicas desempenhadas por crianças com tecnologias digitais, visto que estas atividades perpassam os tempos e espaços físicos e as ambiências virtuais num mesmo e único episódio lúdico. Ao adquirir as características de múltiplos contextos, a atividade lúdica em questão torna-se um híbrido de tempo-espaço, aumentando o grau de complexidade de qualquer análise. Frente a isto, consideramos plausível a utilização dos três conceitos operacionais propostos por Pontes e Magalhães (2003) – atividades lúdicas, brincadeiras e jogos de regras – para uma classificação mais abrangente das ações lúdicas desempenhadas pelas crianças.

Portanto, nossa investigação adota o termo atividades lúdicas para todas as atividades desempenhadas pelos participantes com fins lúdicos, sejam elas brincadeiras, jogos de regras ou a simples navegação na internet com finalidade reconhecidamente lúdica (tais como assistir a desenhos animados, clipes musicais em sites de vídeo, acessar sites de música, etc.). Nesse sentido, os aspectos teóricos que fundamentam a discussão sobre brincadeiras, tais

como as formas de apropriação de tempo e espaço e os aspectos culturais envolvidos, também servirão de fundamento para discutirmos os jogos de regras e demais atividades lúdicas identificadas neste estudo.

No entanto, para compreender o fenômeno lúdico de maneira ainda mais detalhada, diversos autores se dedicaram a compreender e classificar as atividades lúdicas a partir de critérios variados que julgavam ser suficientes para a compreensão deste complexo sistema comportamental. A seguir, apresentamos uma breve síntese de alguns sistemas classificatórios que serviram de balizadores teóricos para o estudo das atividades lúdicas verificadas em nossa investigação.

#### 1.1.2 Sistemas de #classificaçãodasbrincadeiras

A maioria dos sistemas atuais de classificação das brincadeiras teve como referência o estudo pioneiro de Piaget (1945/1990), que visou compreender o nascimento, a evolução e os tipos de jogos<sup>5</sup> a partir de uma perspectiva psicológica (Smith, 2010). O sistema classificatório proposto por Piaget (1945/1990) se desenvolveu em torno de três grandes tipos de estruturas: o exercício (jogos de exercício), o símbolo (jogos simbólicos) e as regras (jogos de regras) e serviu de base para o surgimento de diferentes sistemas de classificação posteriores. Uma das contribuições decorrentes dos estudos de Piaget (1945/1990) é a de Smith (2010). Embora assuma que não há uma concordância universal sobre uma tipologia das brincadeiras, este autor propõe uma classificação que as divide em:

- 1) Brincadeiras de contingência social – a diversão está em responder ao outro, seja de forma contingente ao seu comportamento, seja o imitando.

---

<sup>5</sup>O termo “jogo” é usado por Piaget de maneira abrangente, como sinônimo de atividade lúdica.

- 2) Brincadeiras sensório-motoras – atividades típicas do período sensório-motor (Piaget, 1945/1990), seja com objetos ou com o próprio corpo, baseadas nas suas propriedades sensoriais e nas possibilidades de movimento.
- 3) Brincadeira com objetos – atividades com objetos, tais como jogar água de um recipiente para outro e os jogos construção.
- 4) Brincadeira de linguagem – atividades ritmadas com barulhos, sílabas, palavras e frases. Engloba desde os balbucios até as brincadeiras vocais entre pares ritmados em declarações repetidas.
- 5) Brincadeira de Atividade Física – atividades de movimentos bruscos, tais como as brincadeiras de exercícios (correr, pular, nadar, escalar, etc.) e as brincadeiras turbulentas (lutar, chutar, perseguir, e outros comportamentos considerados agressivos em contextos não-lúdicos).
- 6) Brincadeira da fantasia ou faz-de-conta – caracterizadas pelo uso não literal dos objetos, ações e vocalizações, como que numa mímica dos comportamentos pretendidos. Sua versão mais complexa é a brincadeira sociodramática, que envolve o desempenho de papéis entre brincantes.

Além deste sistema de classificação, uma das contribuições mais notáveis de Smith (2010) para o estudo das brincadeiras foi sua descrição e categorização de outros comportamentos, de provável caráter não-lúdico, mas que podem facilmente ser confundidos com brincadeira, tais como os comportamentos de exploração, comportamentos estereotipados, trabalhos e jogos governados por regras. Ao mesmo tempo, este autor não considerava os jogos de regras como pertencentes ao rol das brincadeiras por reconhecer neles metas ou objetivos externos a serem alcançados. Dessa forma, para Smith (2010), os jogos de

regras, (e por extensão os games – jogos eletrônicos) seriam atividades lúdicas, mas não brincadeiras em si.

No entanto, autores como Pontes e Magalhães (2003) reconhecem alguns critérios identificadores de episódios de brincadeira (Burghardt, 2005; Gray, 2009) mesmo nos jogos de regras. Para eles, ainda que haja o comportamento direcionado a um objetivo, o fato dos jogadores realizarem diversas repetições/rodadas de um jogo demonstra que a motivação desta atividade lúdica é intrínseca, e não a vitória em si, caso contrário os jogadores derrotados facilmente se desmotivariam em continuar a jogar. Dessa forma, concordamos com Pontes e Magalhães (2003) que consideram os jogos de regras um subtipo de brincadeira com características diferenciadoras, mas passíveis de serem reconhecidas a partir dos mesmos critérios identificadores das brincadeiras (Burghardt, 2005; Gray, 2009).

Apesar da reconhecida importância da proposta de Smith (2010) para a classificação das brincadeiras, pesquisadores brasileiros têm utilizado uma categorização que parece se adaptar melhor aos dados encontrados em nosso país. Destaca-se aquele sistematizado por Morais e Otta (2003) que classificaram as brincadeiras conforme o caráter predominante da ação, a partir de uma combinação dos critérios propostos por Piaget (1945/1990) e Parker (1984, citada por Morais e Otta, 2003). Dessa forma, as brincadeiras foram divididas em:

- 1) Brincadeiras de exercício físico – aquelas que exercitam um conjunto variado de comportamentos, tal como ocorrem em seu ambiente de adaptação, como por exemplo, pular, correr, balançar-se, subir, descer, etc..
- 2) Brincadeiras de contingência social – aquelas que põem em ação o esquema de revezamento social, aparentemente motivado e reforçado pelo prazer associado à capacidade de produzir respostas contingentes nos outros e de responder contingentemente aos outros. Ações como fazer cócegas, imitar gestos e vocalizações caracterizam esta categoria.

- 3) Brincadeiras de construção – atividades que envolvem a combinação de materiais para a criação de um produto novo, como por exemplo, modelar areia, empilhar, encaixar.
- 4) Brincadeiras turbulentas, divididas em dois tipos: a) agonísticas – ações relativas à luta, perseguição e fuga; b) teste de limite físico, em que ocorre o desafio de limites (entre o seguro e o arriscado ou o lícito e o ilícito) a partir do exercício físico e vigoroso, e social, que envolve brincadeiras de provocação e zombaria.
- 5) Brincadeiras de faz-de-conta – ações que incluem tratar objetos como se fossem outros, atribuindo-lhes propriedades diferentes das que eles realmente possuem, atribuir a si e aos outros papéis diferentes dos habituais, criar cenas imaginárias e representá-las.
- 6) Jogos de regras – são consideradas as brincadeiras que envolvem a ritualização de papéis e a representação de cenas previsíveis e pré-determinadas. Nos jogos de regras, as sequências imprevisíveis das brincadeiras são transformadas num ciclo repetitivo de ações e geralmente envolvem competição entre grupos ou indivíduos e a figura de um vencedor.

Conforme apontam Smith (2010), Morais e Otta (2003), estas categorias comumente se sobrepõem e a maior parte das brincadeiras envolve mais de um componente dos sistemas classificatórios. Por este motivo, as classificações tendem a considerar o caráter predominante da brincadeira. O critério encontrado por Morais e Otta (2003) para resolver possíveis impasses na classificação das brincadeiras dizia respeito à elaboração e complexidade da brincadeira. Portanto, havendo regras e competição, estas eram tomadas como critério mais relevante; havendo faz-de-conta, este era o critério preponderante; e assim por diante, na



seguinte ordem: faz-de-conta ou regra > construção > turbulência > contingência social > exercício físico, sendo esta última forma de brincadeira considerada a menos complexa.

Estes sistemas de classificação representam importantes balizadores para o entendimento das formas contemporâneas de brincadeira. No entanto, reconhecemos a dificuldade de tomá-los em sua totalidade sem as devidas adaptações, sobretudo para analisar as atividades lúdicas que lançam mão das tecnologias digitais, já que em grande parte dos casos existem vários corpos envolvidos na atividade: os corpos dos brincantes e os corpos das personagens que estes manipulam. Observando crianças manipulando personagens em jogos *online*, percebemos que é muito comum que as comunicações entre brincantes e com a investigadora se dessem na primeira pessoa [“eu” / “nós”] numa clara referência de que as ações destas personagens eram concebidas como ações do próprio brincante (Becker, 2013). Dessa forma, quem especificamente, devemos observar para buscar reconhecer o caráter predominante da ação ou os padrões de interação social, a personagem na tela do jogo, o brincante que o manipula ou ambos?

Além disso, como um mesmo episódio lúdico com tecnologias digitais pode ocorrer num híbrido contínuo *online-offline* e assim ocupar diferentes locais, uma atividade pode ser classificada quanto ao caráter predominante da ação de uma determinada maneira na tela do dispositivo eletrônico e de outra, no entorno físico em que ocorre a brincadeira. Este é o caso do episódio descrito em nossa pesquisa de mestrado (Becker, 2013) onde uma dupla de meninos de 10 anos de idade brincava de um jogo de regras (game) no computador que continuou no chão da sala sob a forma de uma brincadeira turbulenta agonística (Morais & Otta, 2003). Tratando-se de um mesmo episódio lúdico que teve as ações dos brincantes condicionadas pelos locais diferentes que ocupou – a tela do dispositivo e o chão da sala – qual seria sua classificação, segundo o caráter predominante da ação dos brincantes: jogo de regras, brincadeira turbulenta agonística, ou ambos? Desse modo, o *continuum* que perpassa

os tempos e espaços físicos e os tempos e espaços sociotécnicos nos episódios lúdicos com tecnologias torna sua classificação potencialmente mais complexa.

Outro exemplo que envolve a complexidade para a classificação dos fenômenos lúdicos ligados às tecnologias digitais são os MMORPG (Massively Multiplayer *Online* Role-playing Game), formas lúdicas que despertam mais interesse de adultos jovens e adolescentes e que envolvem uma hibridização entre várias categorias de atividades lúdico-interacionais. Estas atividades apresentam, entre suas características definidoras, tanto enredo aberto de possibilidades criativas e interativas típicos dos jogos sociodramáticos (faz-de-conta), quanto um explícito caráter competitivo, direcionado a um objetivo específico e com definição de vencedores e derrotados, próprios dos jogos de regras. Seriam, portanto, tipos complexos de jogos de regras, cujas rotinas que levam aos objetivos a serem alcançados são abertas e construídas exclusivamente dentro dos parâmetros e das possibilidades de um faz-de-conta.

Considerando as singularidades das atividades lúdicas desempenhadas por crianças com tecnologias digitais e sua consequente dificuldade de categorização a partir dos sistemas sugeridos pela literatura, destacamos a proposta inovadora de classificação dos jogos na internet apresentada por Barra (2004). Em sua pesquisa sobre as práticas interativas de crianças portuguesas com e através da internet, esta autora verifica que as crianças dedicavam grande parte do seu tempo de navegação na rede para a atividade jogar. Assim, propõe um sistema classificatório que pudesse abranger tais atividades lúdicas:

- 1) Jogos de ação/ aventura – atividades com enredo voltado para aventuras diversas, cujos comportamentos das personagens se caracterizavam pelo dinamismo de suas ações. Os termos utilizados em sites de busca para encontrar tais jogos eram “ação”, “corridas”, “pistas”, “esporte”, etc.
- 2) Jogos de estratégia – atividades que envolviam estratégias lógicas para resolução de problemas, tais como os labirintos de níveis variados.

- 3) Jogos de aprender – atividades de aplicação de conhecimentos, tais como questionários de cultura geral, jogos matemáticos, jogos das bandeiras nacionais, jogos de associação de palavras à imagem ou jogos de legendagem sobre o sistema solar, geografia, ossos, etc.
- 4) Jogos de adivinhar – atividades como o jogo da forca que consiste em ir adivinhando letras de determinada palavra e onde cada erro que se comete é mais um passo para completar o desenho de alguém que é enforcado.
- 5) Jogos de passatempo – embora pouco frequentes na pesquisa de Barra (2004), estas atividades foram descritas como jogos de fazer e desfazer, tais como os jogos de colorir imagens, composições de fotografias e puzzles.

Este esforço classificatório proposto por Barra (2004) representa uma referência muito importante ao nosso estudo por ser mais próximo ao tipo atividade que pretendemos investigar. Ainda assim, seu foco permanecia na classificação das brincadeiras verificadas a partir de um olhar exclusivo sobre a tela, desconsiderando, portanto que o episódio lúdico como um todo que poderia envolver também o corpo dos brincantes e o ambiente físico circundante.

Por este motivo, percebendo que as classificações propostas pela literatura, se tomadas literalmente, não dão conta do fenômeno lúdico contemporâneo em sua completude e seguindo nossa proposta metodológica, percebemos que o entendimento das crianças sobre as atividades lúdicas em que se engajam traduzem melhor a estrutura complexa de uma brincadeira com tecnologias. Portanto, para a análise das atividades lúdicas levantadas na primeira fase deste estudo foi utilizado um sistema de classificação criado livremente pelas crianças do grupo de investigação a partir de suas experiências com o jogo. Esta categorização realizada pelas crianças, comparada aos sistemas de classificação propostos pela literatura nos

serviu de base para uma compreensão mais ampla do fenômeno do brincar com tecnologias digitais e será apresentada na seção de resultados deste trabalho.

É importante ressaltar que todos os sistemas de classificação de brincadeiras que se propõem a entendê-la de forma abrangente e com o mínimo viés possível devem atentar para os fatores imediatos que afetam a brincadeira e o contexto em que ela se desenvolve, seja este contexto físico ou social. Bichara, et.al (2009) alertam que tão difícil como definir o que é brincadeira, também é difícil determinar com segurança os fatores que afetam o seu surgimento e sua interrupção, especialmente quando se trata da espécie humana, pois estão em jogo fatores culturais, educacionais e relacionados aos contextos específicos onde as crianças brincam, além das motivações pessoais e sociais.

Isto torna o estudo de brincadeiras potencialmente complexo, visto que, embora considerado um conjunto de comportamentos de manifestação universal (Bichara, et al., 2009), suas variações podem ser tantas que os sistemas de classificação acabam por se traduzir mais em tentativas de aproximação da compreensão do fenômeno do que garantia de seu total entendimento. Por este motivo, entendendo a brincadeira como fenômeno do desenvolvimento e como prática cultural é importante que possamos compreender as características ambientais que exercem influência direta e indireta, seja impondo limitações, seja abrindo possibilidades para seu acontecimento.

## 1.2 Relações Brincadeira e Contexto

O estudo dos fenômenos associados à infância não pode ignorar tempo, lugar e história. Neste sentido, compreender a brincadeira pela perspectiva desenvolvimentista sem, no entanto, cair numa busca circular pelas funções relacionadas à aquisição de habilidades implica necessariamente num olhar contextual sobre o brincar. Este olhar contextual tem

como pressuposto a condição social do ser humano, portanto, assume que a criança é cultural e historicamente situada. Daí a necessidade de se compreender como os diversos aspectos associados ao contexto atuam como elementos de causação imediata na brincadeira espontânea (Bichara, et.al., 2009), ou seja, quais os fatores proximais e distais afetam seu surgimento, conteúdo e ritmo. Entendemos brincadeira espontânea aquela atividade regida exclusivamente por crianças, não mediada por adultos e sem nenhuma finalidade explicitamente educacional.

As inúmeras investigações sobre atividades lúdicas, em especial a brincadeira como fenômeno do desenvolvimento, têm designado uma ênfase especial aos contextos onde ocorre, sejam estes físicos ou sociais. No entanto, Lordelo (2002) adverte que a maioria das pesquisas em psicologia do desenvolvimento tem usado a palavra contexto indiscriminadamente para os mais diversos fins, normalmente como sinônimo de lugar ou situação. Nesse sentido, esta autora propõe uma visão mais ampla de contexto, atrelada à noção das diferentes condições de vida onde as crianças crescem e se desenvolvem, como um pano de fundo significativo para o desenvolvimento da criança (Lordelo, 2002). Entre os diversos fatores contextuais que atuam sobre a brincadeira, podemos destacar os efeitos do ambiente físico (tamanho, densidade, arranjo, delimitações, se interno ou externo, se público ou privado, os fatores climáticos associados, entre outros) e das diversas variáveis socioculturais, tais como gênero, idade, status socioeconômico, subgrupo cultural de pertença, tipos de brinquedo e materiais disponíveis, referências familiares e midiáticas e por fim, os modos de vida e demais variáveis culturais dos grupos humanos em que a criança está inserida.

A perspectiva de entendimento do contexto proposta por Lordelo (2002) acentua o caráter ativo dos indivíduos ao considerar, além dos aspectos físicos e sociais do ambiente, das práticas prescritas socialmente para o cuidado das crianças e das crenças, valores e teorias

sobre infância e educação, conforme pontuaram Super e Harkness (1986), também o próprio organismo em desenvolvimento. Neste sentido, Lordelo (2002) pondera que os contextos incluem necessariamente pessoas ativas, interagindo dinamicamente com seus ambientes, sendo esses essencialmente sociais. Esta consideração recupera a concretude do organismo enquanto espécie biológica, ao mesmo tempo em que contempla o fato de que os indivíduos não são peças passivas determinadas pela seleção natural, mas possuem agência sobre seus destinos de maneiras potencialmente mais abrangente e complexa.

Trata-se, portanto, de uma visão universalista das relações organismo-contexto que considera as características básicas comuns à espécie humana, atreladas à sobrevivência com descendência, cujo desenvolvimento e expressão seriam diretamente influenciados pela cultura. Estas ideias têm implicações diretas na análise dos fenômenos e ambientes de desenvolvimento, já que se presume, por um lado, um conjunto mínimo de condições necessárias básicas, mas por outro lado, uma ampla gama de condições construídas socialmente, condicionadas pelos valores de cada sociedade, histórica e culturalmente situadas.

Dessa maneira, o estudo das relações entre contexto e desenvolvimento e mais precisamente, entre brincadeira e contexto, deve incluir necessariamente as facetas das pessoas como participantes ativos, dos ambientes físicos, e dos sistemas socioculturais mais amplos, numa rede de inter-relações e influências mútuas. Considerando a importância da compreensão das potencialidades e restrições de certas circunstâncias da vida para o desenvolvimento, Lordelo (2002) levanta ainda uma série de preocupações pertinentes ao desenvolvimento infantil na era contemporânea. Questiona o que se pode esperar de uma geração de crianças criadas no confinamento dos apartamentos das grandes cidades e como a situação da violência urbana pode influenciar o desenvolvimento das crianças. Estes cenários

problematizados pela autora englobam parte importante do pano de fundo que permeiam nossa investigação.

Dedicado a compreender a importância dos condicionantes ambientais na rotina infantil contemporânea, Rasmussen (2004) observa que atualmente as crianças vivem e se relacionam primordialmente em torno de três contextos: suas casas, a escola e instituições recreativas. Estes contextos são descritos pelo autor como “ilhas urbanas”, ou seja, espaços institucionalizados e protegidos que garantiriam uma rotina segura e saudável, exercendo assim, profundas influências sobre o ritmo de vida e, conseqüentemente, sobre as atividades lúdicas das crianças. Este autor ressalta que a vida institucionalizada e fragmentada das crianças é resultado do processo de expansão da urbanização e crescimento da violência das cidades.

Estas “ilhas urbanas” – casa, escola, instituições recreativas – se caracterizariam então como “lugares para crianças”, ou seja, locais planejados e construídos por adultos de acordo com o que eles entendem ser necessário ao desenvolvimento pleno e ao bem estar das suas crianças. Os principais “lugares para crianças” reconhecidos por Rasmussen (2004) podem ser descritos como os vértices de um triângulo que circunscreve a vida diária da criança e são os principais responsáveis pela regulação das suas atividades diárias, incluindo a brincadeira. Sobretudo a escola e as instituições recreativas seriam espaços especialmente projetados para crianças, onde elas interagem com outros adultos profissionais especializados em crianças.

Para Rasmussen (2004), há uma forte relação entre estes contextos institucionalizados e o regime de tempo e espaço que estrutura a infância urbanizada. Trata-se de um cotidiano minuciosamente planejado por profissionais especializados, cada vez mais fragmentado e repleto de atividades estruturadas, de modo que as vidas das crianças sejam amplamente preenchidas por atividades educativas e lúdicas diretamente ligadas à promoção do desenvolvimento. Segundo este autor, esta rotina programada é naturalizada e experimentada

pelas crianças como uma questão de disciplina. Esta imagem da criança institucionalizada é uma intrigante ilustração da rotina de grande parte das crianças na cultura contemporânea, que possuem seus tempos e espaços cotidianamente regulamentados.

Embora saibamos que o surgimento dessas instituições em si seja anterior aos problemas desencadeados pela violência urbana, é considerável a preocupação de pais e educadores e uma espécie de “pânico moral” (Almeida, 2012; Almeida et. al., 2015) quanto aos perigos das cidades e a necessidade declarada de manter as crianças protegidas da cena urbana em espaços circunscritos fiscalizados por adultos próximos. Estudos brasileiros corroboram com esta perspectiva no tocante às consequências das marcas da urbanização na vida cotidiana das crianças, pautada pela preferência aos espaços privados de desenvolvimento (Kawashima, et. al., 2008; Cotrim, et al., 2009; Bichara, et al., 2011; Cotrim & Bichara, 2013).

Desta maneira, a atmosfera de medo ambiente que fundamenta a retirada das crianças da rua e sua internalização em espaços domésticos (Karsten & Vliet, 2006) inevitavelmente promove e reforça a “compartimentação infantil em esferas exclusivas protegidas do mundo exterior, a sua institucionalização e familiarização” (Almeida, et. al, 2015, p.154). Assim, as transgressões espaciais infantis são evitadas, destacadas e punidas pelos adultos, que possuem o privilégio de circulação livre entre os territórios públicos e privados. Possuidores de um poder socialmente “naturalizado” sobre as crianças e assumindo para com elas uma relação de tutoria legal, os adultos delimitam, restringem e controlam a mobilidade das crianças fora da fronteira doméstica.

Dessa forma, como pontua Menezes (2014), o espaço urbano contemporâneo se caracteriza hoje pela diminuição de locais públicos de convivência e interação espontânea a partir da migração da vida social para locais privados. Esta restrição de cenário trouxe importantes consequências para a infância e para as brincadeiras vivenciadas em contextos



urbanos (Cotrim & Bichara, 2013). Este fenômeno das crianças imersas numa rotina privada, largamente regulamentada e distante dos perigos da cidade são elementos de extrema importância para qualquer trabalho que se dedique a compreender o desenvolvimento das crianças deste momento sociocultural. Sobre este aspecto, autores como Almeida (2012) e Almeida et. al. (2015), Boyd (2014), Christensen, et. al. (2014) denunciam o exagero em torno da preocupação com a segurança das crianças que abrange o imaginário das nossas sociedades ao condenar o espaço público como um território naturalmente perigoso para as crianças, opondo-o ao ambiente doméstico considerado seguro, a salvo de possíveis agressores desconhecidos.

Desse modo, através de uma oferta doméstica atraente de diversão segura, os adultos de nossas sociedades urbanizadas procuram manter as crianças afastadas da rua e resguardadas em casa (Ponte & Doretto, 2015), ocupando-as em atividades supostamente seguras e apropriadas à sua idade, brincando e estudando em verdadeiros “recreios digitais” (Almeida, 2012). Neste sentido, nosso estudo pode fornecer algumas respostas às preocupações reveladas por Lordelo (2002), ou mesmo provocar novas e inusitadas reflexões sobre o desenvolvimento das crianças contemporâneas enquanto agentes ativos da sociedade conectada a qual pertencem. Para tanto, adotamos em nossa pesquisa o conceito de contexto proposto pela autora que abrange desde a sua dimensão físico-espacial, até os espaços de interação entre o sujeito biológico (considerando sua história, agendas, objetivos, expectativas) e o ambiente social que o cerca, e principalmente sua interface com a cultura.

### 1.2.1 Brincadeira e Contexto Físico: as formas de apropriação de #tempo e #espaço

O contexto físico influencia as atividades lúdicas de diversas maneiras, seja em relação à escolha de parceiros, aos estilos de brincadeiras possíveis para determinados lócus,

até aos materiais disponíveis que serão ressignificados e transformados em elementos lúdicos. Segundo Gomes (2009), considerar a brincadeira como uma atividade contextual significa dizer que ela ocorre em locais definidos, escolhidos e apropriados pelas crianças de acordo com a disponibilidade de tempo, espaço e objetos. Embora seja difícil estabelecer uma delimitação precisa do início e fim de uma brincadeira, é importante conhecer também onde ela ocorre e os fatores espaciais que podem estar implicados nesse processo. Isto porque o cotidiano das crianças toma forma nos espaços concretos que ela vivencia, havendo, portanto, uma forte relação entre esses espaços e o regime de tempo que estrutura sua vida e suas atividades lúdicas. Dessa forma, tempo e lugar, assim como as relações sociais e os contextos culturais, tornam-se categorias centrais para se compreender as culturas infantis (Rasmussen, 2004).

As formas de apropriação de tempo e espaço são variáveis particularmente importantes na investigação das brincadeiras. Para Huizinga (1938/1996), o jogo<sup>6</sup> se distinguiria da vida comum tanto pelo lugar (espaço) que ocupa quanto pela sua duração (tempo). Tal seria a relevância dessas variáveis, denominadas pelo autor de “isolamento” (quanto ao espaço) e “limitação” (quanto ao tempo), que ele as coloca como uma das três grandes características das atividades lúdicas, juntamente com a “liberdade” e com o que chamou de “evasão da vida real”. Assim, o jogo é considerado uma atividade livre e voluntária que promove uma esfera temporária de orientação própria à parte da vida real e é vivenciado dentro de certos limites de tempo e de espaço.

No entanto, tempo e espaço parecem ter papéis diferenciados na experiência lúdica infantil. Enquanto o espaço parece ser explicitamente acatado, planejado e negociado, tornando-se parte importante das regras da brincadeira, o tempo é apropriado de uma forma mais fluida e menos explícita. Bichara (2006) aponta que nas brincadeiras o tempo não

---

<sup>6</sup> Termo utilizado pelo autor como sinônimo de atividade lúdica.

costuma ser considerado pelas crianças a partir do seu limite, ou seja, raramente uma brincadeira requer negociação de limites de tempo entre os brincantes da mesma forma que ocorrem as negociações dos limites espaciais. Neste sentido, a autora levanta algumas hipóteses que justificariam uma menor importância do tempo enquanto regra constitutiva da maioria das brincadeiras. Ressalta inicialmente sua categoria abstrata e a necessidade de manipulação de códigos e aparelhos para seu controle, como relógios e cronômetros e a necessidade de alguém que ocupe o papel de árbitro no controle do tempo ou obediência das regras temporalmente definidas. Por outro lado, propõe que, sobretudo entre crianças pequenas, a passagem do tempo simplesmente não seja relevante para as brincadeiras já que os limites dos intervalos de tempo em que o brincar é permitido são constantemente determinados por fatores externos como condições climáticas ou por regulamentações estabelecidas pelos adultos.

Esta é uma realidade particularmente presente no cotidiano fragmentado das crianças que passam grande parte da sua rotina entre as diversas atividades estabelecidas nas suas casas, instituições educativas e recreativas (Rasmussen, 2004). O tempo de brincadeira espontânea tem sido cada vez mais restrito na vida das crianças contemporâneas, cabendo então às crianças ocupá-lo da melhor forma. Portanto, ainda que haja uma apropriação do tempo durante as brincadeiras e que este represente uma importante variável, ele não se apresentaria sob a forma de regra definidora dos parâmetros da brincadeira e nem sofreria importantes medições por parte dos brincantes. Neste sentido, as formas de apropriação do tempo da brincadeira estariam mais intimamente ligadas ao espaço simbólico que envolve esta atividade. Além disso, esta variável apenas tenderia a ser evocada pelas crianças nas situações em que se deparam com a advertência adulta de que o tempo de brincadeira acabou (Bichara, 2006).

Entretanto, as diversas modificações culturais trazidas pela era contemporânea demonstram que as formas de apropriação dos tempos de brincadeira têm gradualmente adquirido uma particular relevância para a cultura lúdica infantil, devido, sobretudo, à complexidade que envolve a administração de tempo, espaço e demais fatores contextuais durante uma atividade lúdica desempenhada com tecnologias digitais. Em nossa investigação anterior (Becker, 2013), verificamos que o tempo prescrito pelos desenvolvedores de softwares para uma atividade lúdica realizada com tecnologias digitais – uma rodada de um game<sup>7</sup>, por exemplo – não coincidia com o tempo de duração do episódio lúdico em si. Este tempo prescrito era facilmente transcendido e colocado a serviço dos interesses do grupo de brinquedo durante um episódio de brincadeira. Várias rodadas de determinado game, por exemplo, poderiam ser condensadas num mesmo episódio de brincadeira, de tempo contínuo, a depender da demanda dos brincantes, como o caso do episódio lúdico anteriormente citado entre dois meninos de 10 anos, cujo tempo que envolvia a brincadeira englobava tanto as diversas rodadas do game em questão, como o tempo dispendido entre uma rodada e outra, quando a brincadeira era continuada no chão da sala (Becker, 2013).

Dessa forma, o tempo prescrito, quando submetido aos interesses do grupo de brinquedo, pode promover uma espécie de tempo híbrido que assinala a duração completa do episódio de brincadeira. Trata-se, portanto de um tempo ressignificado e reinterpretado de acordo com os interesses lúdicos do grupo de pares. Este processo de hibridização do tempo e do espaço – como veremos adiante, transformando as brincadeiras em atividades potencialmente mais complexas e multideterminadas, pode ser considerado como uma das marcas mais relevantes do surgimento de uma cultura lúdica contemporânea.

---

<sup>7</sup>*Game*: termo utilizado em referência aos jogos de regra construídos para e desempenhados nas plataformas digitais.

Diferentemente do tempo, as formas de apropriação dos espaços onde ocorre a brincadeira possuem outra dimensão para as crianças. De acordo com Bichara (2006), a delimitação de um espaço de brincadeira remete a um lócus real e concreto, mas que se relacionaria às experiências da criança no mundo por meio de sua inserção no espaço potencial presente no brincar. Dessa forma, o significado das configurações espaciais e das relações sociais sinalizadas por meio da delimitação do espaço é absolutamente compreendido pela criança. Isto implica em dizer que para a brincadeira “valer” é primordial que todos os parceiros envolvidos tenham plena compreensão dos espaços considerados válidos. Esta delimitação do espaço onde a brincadeira ocorrerá é uma das regras primordiais da brincadeira e ainda que tais regras sejam mais explícitas nos jogos de regras e quase totalmente implícitas nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças não as infringem. Portanto, a maioria das atividades lúdicas pressupõe a delimitação explícita ou implícita da área onde deva ocorrer e esta delimitação definida entre os brincantes é primordial para a manutenção da brincadeira.

Durante muito tempo prevaleceu entre os estudiosos e educadores a ideia de que ambientes internos, arranjados por adultos, favoreciam a execução de certas brincadeiras de predominância cognitiva, que por sua vez favoreciam o desenvolvimento intelectual, enquanto os ambientes externos estimulariam o desenvolvimento físico (Bichara, 2006). Esta visão dual que ligava brincadeira a determinado tipo de ambiente físico contribuiu para a consideração dos problemas associados ao sedentarismo como efeito direto das brincadeiras realizadas em espaços circunscritos (Siqueira, 2006) e para a conseqüente campanha em prol das denominadas “brincadeiras ativas” como forma de combate a vários destes problemas, entre eles a obesidade infantil (Alexander, Frohlich & Fusco, 2014). No entanto, esta suposta relação causal entre brincadeiras em ambientes circunscritos e sedentarismo/obesidade não

tem se confirmado nas pesquisas mais recentes (Almeida, et. al., 2012; Becker, 2013; Marsh, 2011)

Além da questão do sedentarismo e do combate à obesidade infantil, o medo da violência urbana e a conseqüente internalização da infância pontuados anteriormente, revela uma das maiores marcas dos arranjos lúdicos estabelecidos pelas crianças na cena contemporânea no que tange à apropriação do espaço físico e sua transformação em local de brincadeira. Assim, sala de televisão, quartos, corredores, escadas, etc. têm se transformado em importantes locais dos mais diversos tipos de brincadeiras (Bichara et. al., 2011). Em se tratando da rotina lúdica da criança que brinca com tecnologias digitais conectadas à internet, de acordo com a *TIC Kids Online* (CGI, 2014a), 81% das crianças e adolescentes utilizam a sala ou outro espaço coletivo da casa, enquanto 73% utilizam seu quarto ou outro quarto privativo para acesso à internet. Além destes espaços, foram verificados que as crianças e adolescentes também costumam acessar a internet a partir de outros locais privados domésticos, tais como casa de parentes (60%) e casa de amigos (54%). Do mesmo modo, as constantes disputas e processos de negociação das crianças com os demais membros da família em torno da posse e do uso lúdico destes espaços das residências revelam-se um relevante ponto de confluência, choque, negociação e resolução de conflitos entre os mundos adulto e infantil.

Entretanto, a polêmica em voga sobre quais seriam os espaços mais apropriados para o desenvolvimento e para a brincadeira infantil torna-se ainda mais relevante se levarmos em conta as principais discussões de defesa ou rechaço das atividades lúdicas com tecnologias digitais (Delicado, et. al., 2012). Aqueles que a defendem ressaltam as possibilidades de ganhos cognitivos associados à atuação com tecnologias (Narine & Grimes, 2009) e a necessidade das crianças permanecerem longe dos perigos da rua, conforme denunciaram Boyd (2014) e Almeida et. al. (2015). Já aqueles que rechaçam esta atividade, advertem

quanto aos contratempos inerentes a esse tipo de atuação, como a ausência de movimentação, o sedentarismo e o isolamento (Siqueira, 2006; Levin, 2007), dando preferência às brincadeiras ativas realizadas em espaços físicos mais amplos.

Entre as principais críticas apresentadas pela sociedade adulta em relação às atividades lúdicas de crianças com tecnologias digitais, Marsh (2010), Almeida et. al., (2014) e Almeida et. al. (2015) ressaltam a difusão da preocupação com a atuação das crianças no que o senso comum denominou mundo “virtual” (em referência a um dado espaço incorpóreo proporcionado pelas ambiências digitais) em detrimento do mundo considerado “real” (espaço físico). Dentro dessa lógica linear e contraditória que considera os espaços físicos e os espaços sociotécnicos característicos das ambiências digitais como duas realidades materialmente incompatíveis, ou se atua num ou noutro contexto; e atuar nas ambiências digitais seria sinônimo de abandono ou negligência ao mundo físico, este último considerado mais verdadeiro e saudável ao desenvolvimento.

No entanto, estes autores ressaltam que a experiência infantil com tecnologias digitais é marcada por um *continuum* que não contrapõe estes dois contextos, mas sim os incorporam numa realidade única e híbrida. Nossos achados recentes (Becker, 2013) corroboram com os dados encontrados por estes pesquisadores, indicando que enquanto brincavam na internet, as crianças demonstraram uma grande habilidade em transitar pelos dois tipos de espaços inicialmente definidos como espaço digital e espaço físico, mas numa lógica totalmente própria que os sobrepujam dentro de um mesmo episódio lúdico criando um *continuum* espaço-temporal que representava a totalidade de sua brincadeira. Esta apropriação híbrida dos espaços e dos tempos de brincadeira era tão evidente que colocou em questão toda a construção interpretativa da nossa pesquisa, que ainda se pautava no entendimento dos ambientes digital (*online*) e físico (*offline*) como duas entidades, que embora não contraditórias, vinham sendo concebidas e conceituadas separadamente.

Este fato sugere que, nos próximos anos, a própria compreensão da experiência lúdica e provavelmente, por extensão, de qualquer outra experiência com tecnologias a partir de parâmetros conceituais que envolvem as relações constituídas a partir de dualidades, como *online-offline*, real-virtual, espaço físico–espaço digital, tenderá a desaparecer de forma gradativa, pois vivemos num mundo primordialmente conectado (Lemos, 2004; Castells, 2005), onde será cada vez mais difícil estabelecer as fronteiras entre *online* e *offline*. A experiência fluida e dinâmica das crianças nos fornece indícios da dissipação de grande parte dos conceitos dualistas para a interpretação de fenômenos eminentemente híbridos e contínuos que marcam a cultura contemporânea como, por exemplo, os conceitos de tempo e espaço. Cabe, no entanto, ressaltar que a relevância dos ambientes físicos e das características sociotécnicas das ambiências digitais envolvidas nas atividades lúdicas não tenderá a desaparecer nem perder importância em detrimento das experiências híbridas. Este novo olhar não representa uma aniquilação destas variáveis, mas uma forma potencialmente mais complexa de incorporá-las na experiência humana (Sousa, 2016), forma esta que põe em questão cada vez mais fundamentalmente as premissas essencialmente dualistas e contraditórias.

Neste sentido, é importante considerar uma admirável alteração de cenário no tocante ao contexto físico, impulsionada por aprimoramentos técnicos dos dispositivos tecnológicos, e que pode representar um aspecto diferenciador nas novas formas de apropriação do espaço durante uma atividade lúdica. Considerando a variável “espaço físico” envolvida nesta intrincada equação, notamos que, devido às limitações técnicas dos dispositivos eletrônicos que antes dependiam de fios e eletricidade, os espaços que compunham a brincadeira com tecnologias envolviam até bem pouco tempo atrás, os espaços sociotécnicos proporcionados pelas ambiências digitais e pequenas porções dos espaços internos que circundavam diretamente o dispositivo tecnológico – normalmente o computador. Dessa forma, brincar



com tecnologia implicava necessariamente em deslocar-se até ela e fixar-se num determinado ponto do espaço (normalmente doméstico) durante a brincadeira.

A profusão dos dispositivos tecnológicos móveis como os telefones celulares e *tablets* e o próprio advento da portabilidade e da mobilidade como marcas de uma cultura interacional contemporânea que já não depende de equipamentos presos a locais específicos, modifica radicalmente a relação do ser humano com os dispositivos tecnológicos, com as possibilidades interacionais e com o próprio espaço (Caron & Caronia, 2007, Sousa, 2016). Em se tratando das atividades lúdicas desempenhadas por crianças, a era das tecnologias móveis inaugura inúmeras novas possibilidades de apropriações espaço-temporais, já que agora permitem a incorporação de aspectos ainda mais amplos dos múltiplos espaços – físicos e sociotécnicos – envolvidos nas brincadeiras. Se antes, para brincar com tecnologia, a criança precisava necessariamente deslocar-se até ela, agora, devido à portabilidade, a tecnologia pode acompanhar a criança nas suas atividades lúdicas realizadas em deslocamento. Este fato altera significativamente o modo de olhar as apropriações dos espaços por parte das crianças em seus grupos de brincar, apropriações estas, potencialmente mais ricas, complexas e ampliadas. Estas peculiaridades são analisadas de maneira mais aprofundada no capítulo 2 deste estudo dedicado à discussão sobre as possibilidades geradas pela era digital no estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea.

As múltiplas variáveis do contexto físico associado às características das diversas ambiências digitais que envolvem e agem diretamente sobre as brincadeiras na era contemporânea, refletem-se nos complexos processos de apropriação destes espaços por parte das crianças, transformando-os em lugares simbólicos e, portanto, em lugares de brincadeira. Este novo lugar, composto tanto por suas dimensões físicas, como pela apropriação de outros elementos que conferem a ele uma dimensão simbólica, pode ser compreendido a partir dos

conceitos de “círculo mágico” sugerido por Huizinga (1938/1990), de “zona lúdica” descrito por Morais e Otta (2003) e de “território”, proposto por Carvalho e Pedrosa (2003, 2004).

O “círculo mágico” (Huizinga, 1938/1996) configura-se como um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea, dentro do qual se processa toda a atividade lúdica. A exigência de um isolamento para o ritual lúdico possuiria então um alcance superior ao meramente espacial ou temporal. Dessa forma, os espaços físicos apropriados pelo grupo de brincar e acordados entre os brincantes e como válidos àquela brincadeira adquiririam um elemento sagrado, tornando-se então um lugar simbólico em essência, em outras palavras, um “círculo mágico”. Este “círculo mágico” que envolve a brincadeira se configuraria, portanto, num lugar de proteção e permissão, através do qual, e somente através do qual as experimentações típicas dos episódios lúdicos poderiam acontecer em plenitude e liberdade.

Por outro lado, Morais e Otta (2003) utilizam o conceito de “zona lúdica” proposto por Friedman (1992, citada por Morais & Otta, 2003) como uma forma de definir a abrangência deste lugar simbólico que emerge a partir da apropriação de um dado espaço físico durante a atividade lúdica. Assim, “zona lúdica” se constituiria no espaço físico propriamente dito, com suas dimensões e conteúdos concretos e no espaço temporal, com o tempo dedicado à brincadeira. Abrangeria também o indivíduo com suas experiências, recursos, motivações e as pressões e condições sociais que o cercam (Morais & Otta, 2003). Compõem a zona lúdica tanto os materiais e elementos do ambiente físico que estão disponíveis ao brincante, como os elementos do espaço social e tudo que o envolve, desde os companheiros de brincadeiras, até os aspectos da cultura mais ampla que interferem direta ou indiretamente na brincadeira.

Entre as diversas variáveis concretas que influenciam a brincadeira e compõem a “zona lúdica”, podemos destacar aspectos culturais, como por exemplo, o acesso à televisão (e tipos de programas de televisão disponíveis) e outras mídias, os brinquedos disponíveis, a

atitude e os valores dos pais e outros adultos próximos em relação ao brincar, a presença ou ausência de irmãos e amigos com quem brincar. Além disso, podemos considerar as representações sociais coletivas que dizem respeito, não só à brincadeira e às formas de brincar, mas à própria visão e expectativa que se tem da criança em determinada sociedade. Nessa perspectiva, a “zona lúdica” se constituiria num lugar simbólico que emerge a partir da apropriação e ressignificação de todos estes elementos concretos, e sua consequente transformação em elementos lúdicos.

Carvalho e Pedrosa (2003, 2004) propõem uma compreensão da apropriação do espaço para a manutenção do grupo de brinquedo a partir do conceito de “território”. O território é entendido pelas autoras como fenômeno psicossocial de interação e comunicação, tipicamente comunitário, que propicia a gestão dos relacionamentos interpessoais nos momentos de brincadeira. Ao brincar, as crianças se apropriam do espaço físico através da sua estruturação material e da gestão social dos participantes, delimitando suas fronteiras, defendendo-os de outros indivíduos e subgrupos, criando regras de convivência a partir de inúmeros referenciais culturais ressignificados. (Carvalho & Pedrosa, 2003; 2004; Corsaro, 2004). De acordo com Menezes (2014), são estas características do “território” que o fazem transcender dos seus aspectos meramente geográficos e o transformam em lugar simbólico.

Esta apropriação do espaço físico por meio de um elemento interacional constitui-se o fundamento para a emergência desse lugar simbólico que compõe o território, visto nesta perspectiva, como um fenômeno eminentemente grupal. Assim, por meio de estratégias criadas coletivamente através de ações expressivas concretas – e a brincadeira pode ser entendida como uma ação expressiva dessa natureza, portanto uma linguagem (Menezes, 2014) – as crianças podem efetivar a gestão das interações estabelecidas entre os membros do grupo de brinquedo e deste com outras pessoas e grupos. Dessa forma, entendemos o território, lugar simbólico regulado pela gestão das interações, como um elemento de extrema

relevância na construção das identidades individual e de grupo, portanto na constituição da cultura de pares (Corsaro, 2004, 2009, 2011).

Buscando compreender as inter-relações entre estas três propostas conceituais que descrevem a apropriação do contexto físico durante a brincadeira, entendemos que, embora haja uma aproximação evidente entre estes olhares, não se trata de um mesmo conceito traduzido em diferentes termos, mas de perspectivas distintas e complementares que se propõem a descrever o lugar simbólico que emerge a partir da apropriação lúdica de determinado espaço físico. Assim, entendemos que as inúmeras formas de apropriação híbrida dos diversos tempos e espaços físicos e sociotécnicos, por parte dos grupos de brinquedo durante suas atividades lúdicas com tecnologias e sua conseqüente transformação em lugares simbólicos, perpassam direta ou indiretamente a incorporação dos elementos sagrados (Huiziga, 1938/1996), concretos (Morais & Otta, 2003) e interacionais (Carvalho & Pedrosa, 2003, 2004) que estas abordagens apontam. Este lugar simbólico que emerge é reconhecido por seu caráter dinâmico e fluido, já que os limites das suas fronteiras nascem e se modificam a partir de acordos e negociações constantes entre os brincantes e destes com o ambiente. Portanto, se pudéssemos pensar numa referência localizável, diríamos que o núcleo do lugar simbólico – lugar de brincadeira em essência – está assentado no próprio grupo de brinquedo.

Pensar no grupo de brinquedo como lócus do lugar simbólico implica em ampliar o olhar sobre a importância das redes compartilhadas de significado estabelecidas a partir das interações entre as crianças enquanto brincam, bem como sobre a riqueza na constituição de uma cultura de pares a partir dos processos de reprodução interpretativa dos aspectos da cultura mais ampla e sua transformação em elemento lúdico (Corsaro, 2011). Além disso, ao considerarmos o grupo de brinquedo como o lócus que condensa os elementos-chave da transformação dos tempos e espaços em lugar simbólico, compreendemos com mais profundidade toda a complexidade que envolve as apropriações de espaço e tempo nas

brincadeiras com tecnologias digitais – que atualmente abrangem num mesmo episódio lúdico, um híbrido das variáveis presentes nos múltiplos tempos e espaços físicos e nos múltiplos tempos e espaços sociotécnicos. Do mesmo modo, o grupo de brinquedo como núcleo essencial do lugar simbólico que emerge durante um episódio lúdico nos revela a importância do papel da criança como agente social apto à participação e à transformação de sua própria cultura, pois este lugar simbólico consolidado no grupo de brinquedo é em essência, como afirma Menezes (2014), um lugar de negociação, de construção de estratégias, de enfrentamento, de expressão e de voz. O grupo de brinquedo enquanto lugar simbólico é, portanto, um lugar político.

Assim, é primordial analisarmos os fatores associados ao contexto social, sobretudo aos aspectos culturais e interacionais que influenciam e são influenciados pelas brincadeiras no âmago dos grupos de brinquedo, já que a brincadeira se destaca como uma prática profundamente marcada pela cultura em que se manifesta (Bichara, et.al, 2009; Carvalho & Pedrosa, 2002; Carvalho & Pontes, 2003). Neste sentido, apresentamos uma breve análise das relações entre contexto social e atividades lúdicas a partir de um olhar sobre o grupo de brinquedo como núcleo do lugar de brincadeira.

### 1.2.2 Brincadeira e Contexto Sociocultural: #culturadabrincadeira e #culturanabrincadeira

Diversos estudos atuais têm considerado a importância de se investigar as relações entre o contexto sociocultural e as atividades lúdicas. De acordo com Göncü, Abel e Boshans (2010), estudos das últimas décadas têm indicado tanto o caráter universal da brincadeira, quanto as significantes diferenças culturais que a envolvem, requerendo um olhar atento para os significados e as definições locais singulares das brincadeiras das crianças em cada comunidade em que ocorrem. No entanto, como ressaltam Santos (2005) e Seixas (2007), as abordagens mais antigas não levavam em conta as especificidades dos contextos em que a

brincadeira estava inserida, e acabavam por apresentar resultados um tanto quanto enviesados e/ou etnocêntricos.

Göncü, Jain e Tuermer (2007) advertem para a consideração de alguns fatores socioculturais importantes que certamente exercem grande influência nas atividades lúdicas das crianças. Entre estas fontes de diferenças culturais, chamam atenção para os aspectos da estrutura econômica da comunidade em que a criança está inserida, os valores adultos sobre brincadeira e sua comunicação à criança, outras atividades da infância que concorrem com a brincadeira, assim como as tradições culturais expressivas mais amplas. Autores como Corsaro (2009, 2011) também salientam a importância do contexto sociocultural na organização social da brincadeira e como esta também produz a cultura, fato reforçado por diversos estudos realizados no Brasil, tais como as pesquisas de Carvalho e Pedrosa (2002); Carvalho e Pontes (2003); Gomes (2009), Pontes e Magalhães (2003); Santos (2005); Seixas (2007); Silva, Pontes, Silva, Magalhães e Bichara, (2006), entre outras.

Apesar disso, os fenômenos socioculturais têm sido historicamente tratados como propriedades exclusivas do mundo adulto (Pontes & Magalhães, 2003; Sarmento, 2004). Alguns termos como “patrimônio cultural”, “transmissão cultural” ou “processos de construção cultural” nos remetem a elementos de uma cultura da qual as crianças estão sistematicamente excluídas (Sarmento, 2004, 2005). Esta tradição que associa cultura a referências primordialmente adultas tem por base a visão tradicional sobre a criança como um ser incompetente e inábil que se desenvolve com a finalidade única de chegar à idade adulta, que seria sua forma madura e acabada. Dessa maneira, vistas como ‘cidadãos em projeto ou embrionários’ (Sarmento, 2004, 2005; Qvortrup, 2010), as crianças não são reconhecidas quanto ao seu estatuto de membros plenos da sociedade, mas sim, como um ser pré-social e, portanto, um ser pré-cultural (Buckingham, 2000).

Embora considerada uma categoria à parte da sociedade mais ampla, a infância sofre diretamente as ações dos mais diversos fatores socioculturais e das dimensões de que a compõem. Por outro lado, a despeito da negligência com que é apreciada, a infância se materializa cotidianamente por meio das ações criativas concretas dos seus membros, seja na interação entre pares, seja nas inúmeras redes de negociações cotidianas estabelecidas com o universo adulto. Sobre este aspecto, autores como Sarmiento (2005), Corsaro (2011) e Almeida (2012) compreendem as crianças, não como um projeto para o futuro, mas como agentes sociais ativos plenos e inteiramente capazes de transmissão, elaboração e recriação da sua cultura. Conseqüentemente, a brincadeira – atividade primordial da infância – é considerada um fenômeno cultural de extrema importância para a participação da criança na sociedade. Assim, as brincadeiras podem ser equiparadas como os rituais culturais que se transmitem, repetidos ou recriados, em ambientes socioculturais distintos (Huizinga, 1938/1996; Carvalho & Pontes, 2003).

Para se estabelecer uma análise apropriada sobre as relações entre brincadeira e cultura, é importante avaliar quais sentidos este termo adquire em nosso estudo. Para tanto, consideramos as perspectivas de alguns autores como pontos de partida. Brougère (1997) considera a cultura como algo que se interpõe à realidade, através de representações, símbolos e significados que intermedeiam suas relações com o mundo real. Oliveira<sup>8</sup> (1982, citado por Gosso, Morais & Otta, 2006) entende a cultura como o espaço real das relações dos homens entre si e com o seu mundo, como processo ativo, permanente e natural. Por fim, Carvalho e Pontes (2003, p.17) descrevem a cultura como “o conjunto de ações e frutos de ações humanas, que transmitidos de geração em geração, constituem a identidade de um grupo humano e, ao mesmo tempo, o meio em que e pelo qual se constitui a identidade de seus

---

<sup>8</sup> Oliveira, P. S. (1982). Brinquedos artesanais e expressividade cultural. São Paulo: SESC-CELAZER.

membros”. Com base nestas distintas, porém complementares concepções do termo cultura, tracejamos nossa interpretação das relações entre brincadeira e os aspectos socioculturais que a permeiam.

Em termos evolutivos, a cultura pode ser caracterizada simultaneamente como fruto e instrumento da seleção natural. Em termos ontogenéticos, o modo de vida sociocultural seria o único apropriado a constituir um ser humano. Carvalho e Pedrosa (2002) afirmam que para esse modo de vida social fosse possível, a evolução criou adaptações específicas que se manifestariam desde o nascimento do indivíduo. Dessa forma o desenvolvimento de um ser humano dependeria intrinsecamente da qualidade da interação social em um dado ambiente sociocultural. (Carvalho & Pedrosa, 2002).

Elemento de extrema relevância do contexto social onde se desenvolve a brincadeira, a cultura tanto influencia quanto é profundamente influenciada por esta atividade. Dessa forma, notamos que tanto a cultura adentra na brincadeira e é criativamente ressignificada nas suas mais variadas formas com vistas a atender os interesses dos brincantes (Corsaro, 2009, 2011) – fenômeno que denominamos “cultura **na** brincadeira”, como também, a própria brincadeira se concretiza numa prática cultural, ou seja, é uma atividade que produz cultura e é passível de transmissão através das gerações (Pontes & Magalhães, 2003) – fenômeno denominado “cultura **da** brincadeira” (Silva, et. al, 2006).

Ao se configurar tanto como prática como produto cultural, a brincadeira potencializa o protagonismo das crianças como agentes de reinterpretação e transmissão dos elementos culturais através dos seus comportamentos lúdicos. Entendemos os grupos de brinquedo como importantes lugares simbólicos permeados por diversos agentes coletivos de ressignificação, reprodução e transformação da cultura. Da mesma forma, compreendemos um episódio lúdico infantil como um poderoso elemento promotor e fortalecedor das relações sociais e do protagonismo das crianças no tocante à co-construção de cultura a qual pertencem. Como



apontam Sarmiento (2005), Almeida (2012) e Corsaro (2009, 2011), a criança é um agente social ativo e sua capacidade de construção e participação social está diretamente ligada à sua atuação lúdica junto com seus pares. Segundo estes autores, a atividade lúdica infantil pode ser considerada como prática primordial de transformação cultural e garantia de sua voz ativa, o que potencializa a importância das crianças como seres políticos e sociais. Consequentemente, a brincadeira pode ser entendida como uma atividade primordial da infância que se atualiza enquanto fenômeno cultural de alta relevância na consolidação das culturas infantis. Antes de examinar as relações entre brincadeira e cultura mais ampla, Brougère (1998) considera importante definir as características do que denominou “cultura lúdica”, ou “cultura da brincadeira”, como denominaram Silva et.al. (2006).

#### 1.2.2.1 Aspectos da #culturadabrincadeira: cultura lúdica e cultura de pares

A cultura lúdica é para Brougère (1998) um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Assim, dispor de uma cultura lúdica é dispor de referências que permitem interpretar como lúdicas aquelas atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas, como por exemplo, as brincadeiras turbulentas de luta. Para este autor, são raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar uma briga de verdade e uma “briga de brincadeira”, fato que não acontece com adultos, sobretudo aqueles que se encontram mais afastados das crianças em suas rotinas. Para Brougère (1997), não dispor dessas referências é não poder brincar.

Nessa perspectiva, Brougère (1998) acredita que a cultura lúdica é composta de certo número de esquemas que fornecem referências intersubjetivas de interpretação, permitindo o início e a manutenção da brincadeira. O autor utiliza este termo para representar não somente os aspectos da brincadeira em si, como também os fatores externos que a influenciam, tais como atitudes e capacidades, elementos culturais e aspectos sociais, além do seu valor

simbólico e representacional. Para ele, brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa, passível de transmissão e aprendizagem.

Dessa forma, a cultura lúdica, assim como qualquer outra forma cultural, é produzida pelos indivíduos que dela participam, ou seja, se constitui na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas. Pode-se dizer então, que a cultura lúdica é determinada por um duplo movimento interno e externo em que a criança, ao brincar, incorpora valores culturais ao mesmo tempo em que constrói sua própria cultura (Brougère, 1998). Para este autor, é o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, que constitui a cultura lúdica do indivíduo. Essa experiência é adquirida pela participação ativa da criança nos grupos de brincar, pela observação da brincadeira de outras crianças e pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo.

Assim como Brougère (1997, 1998), Carvalho e Pontes (2003) entendem que a brincadeira é por excelência uma forma de se transmitir cultura, onde e através da qual, as identidades de seus membros se formam. A cultura da brincadeira é então transferida, não somente de crianças mais velhas para as mais novas, como também entre pares de idade. É algo que se apresenta ao longo do tempo através de estruturas ou elementos organizadores, permitindo a participação de determinadas crianças, de determinadas idades, em locais específicos, com seus contornos e especificações de acordo com o tipo de brincadeira que se pretende e o tipo de relação que a brincadeira possibilita (Silva, et.al., 2006). Nessa perspectiva, a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compoem um tipo de código cuja aquisição é indispensável ao jogo que se pretende configurar como uma realidade diferente daquela da vida cotidiana (Brougère, 1997). Aprendem-se formas, vocabulário típico, regras, habilidades específicas, tipos de interações, e outros inúmeros elementos que

fornecerão as pistas para a compreensão dos processos de transmissão da cultura da brincadeira, bem como as relações sociais estabelecidas entre os membros do grupo de brinquedo (Pontes & Magalhães, 2003).

Devido ao caráter coletivo que compõe a cultura da brincadeira, Pontes e Magalhães (2003) salientam que qualquer transmissão de um elemento cultural só pode ocorrer dentro de um dado contexto social. Em outras palavras, a cultura da brincadeira é um fenômeno de grupo. Somente num grupo autorregulado, com uma identificação própria e um modo de organização típico, uma brincadeira se mantém, se reinventa e pode ser transmitida. Nesse sentido, estes autores defendem que entender a organização social de um determinado grupo é um fator essencial para se estudar a transmissão da cultura. Esta cultura lúdica transmitida e vivenciada entre os membros do grupo de brinquedo torna-se a identidade daquele pequeno sistema social e contribui ativamente para a constituição do que Corsaro (2009, 2011) denominou “cultura de pares”. A cultura de pares é entendida por este autor como o conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares. Como a brincadeira é destacada como a atividade que melhor caracteriza a infância, dada a alta incidência deste comportamento entre os demais comportamentos emitidos pela criança, conseqüentemente a cultura de pares vem a se concretizar primordialmente como uma cultura lúdica em essência.

Para um melhor entendimento dos elementos que compõem a transmissão da cultura lúdica nos grupos de pares, Pontes e Magalhães (2003) apresentam o conceito de transmissão cultural proposto por Cavalli-Sforza e colaboradores (1983). A transmissão cultural abordaria os processos de aquisição de comportamentos, atitudes ou tecnologias através de estampagem, condicionamento, imitação, ensino ativo e aprendizagem ou a combinação desses elementos. Este processo compreenderia também as próprias estruturas das regras da brincadeira. O conjunto das regras 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 (Brougère, 1998). As regras das brincadeiras transmitidas nos grupos de brinquedo não se limitam àquelas típicas dos jogos de regras, mas compreendem também o que se poderia chamar de esquemas de brincadeiras (Brougère, 1998). Estes se caracterizam por regras mais vagas, de estruturas gerais e sutis que permitem organizar os jogos sociodramáticos. Dispondo de esquemas formados pela combinação complexa da observação da realidade social e dos suportes materiais disponíveis, as crianças passam a compartilhar significados e construir conjuntamente a cultura do seu grupo de pares (Corsaro, 2011).

Sobre esse aspecto, como a brincadeira implica necessariamente uma aprendizagem sociocultural, evidenciam-se dentro do grupo de brinquedo dois atores principais: o mais experiente e o aprendiz (Pontes & Magalhães, 2003). Os brincantes mais experientes teriam a função de organizar, distribuir os papéis entre os membros do grupo de brinquedo, relembrar ao grupo as regras válidas de dada brincadeira, como no caso dos jogos de regras. Costumam apresentar uma postura mais ativa na brincadeira, e a aprendizagem do iniciante depende, em parte, das oportunidades proporcionadas por este ator. Parte importante do contato do grupo de brinquedo com a cultura mais elaborada da brincadeira depende então do comportamento do mais experiente, como certa tutoria em relação aos demais. Dessa maneira, Pontes & Magalhães (2003) chamam atenção para a assimetria de papéis e para variáveis relacionais como fatores relevantes do fenômeno de transmissão cultural da cultura da brincadeira.

Brougère (1998) adverte, entretanto, que qualquer análise sobre a cultura da brincadeira é meramente didática e o isolamento conceitual envolto no que chamou “cultura lúdica” corresponde mais a uma necessidade de clareza na exposição do que a uma realidade. Assim, este autor pontua que devemos evitar que a cultura lúdica se constitua em substância, pois ela só existe de fato potencialmente. Por se tratar do conjunto de elementos

socioculturais de que uma criança pode valer-se para seus jogos, a cultura lúdica existe apenas como virtualidade. Como todos os demais aspectos da cultura mais ampla, a cultura lúdica é também produto da interação social. Trata-se, portanto de um ato social que produz uma cultura (um conjunto de significações) específica e, ao mesmo tempo, é produzido por uma cultura.

Nessa perspectiva, compreendemos que a cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo e diversificado que se apodera de elementos da cultura e os transformam em elementos de brincadeira conforme os indivíduos e os grupos (Brougère, 1998). Esta cultura apreendida pelos grupos de brinquedo não é uma cópia exata da cultura transmitida. A transmissão cultural não é somente uma repassagem, é uma reinvenção (Pontes & Magalhães, 2003), ou nas palavras de Corsaro (2009, 2011), uma reprodução interpretativa, pois as crianças, em suas interações, modificam e constroem cultura. A seguir, descrevemos os diferentes modos através dos quais estes elementos culturais mais amplos adentram o grupo de brinquedo, são reinterpretados, modificados e recriados pelas crianças durante suas atividades lúdicas.

#### 1.2.2.2 Aspectos da **#culturanabrincadeira**: reprodução interpretativa da cultura mais ampla

Ao se constituir como um elemento relevante das relações sociais entre crianças, e destas com a sociedade mais ampla, a brincadeira se configura como um dinâmico processo de resignificação e recriação de cultura. A experiência lúdica se alimenta continuamente dos elementos vindos da cultura mais ampla, numa rede multiforme de influências. Estas iniciam com os limites do ambiente e suas condições materiais para a efetivação da brincadeira – proibições e regulamentações dos pais e educadores, espaços colocados à disposição das crianças, na escola, na cidade, em casa (Brougère, 1998) – chegando a abranger aspectos

socioculturais mais amplos, como papéis, ritos e valores socioculturais apreendidos nas diversas mídias com as quais a criança interage. Pontes e Magalhães (2003) afirmam que o elo entre cultura e criança pode ser claramente percebido nos jogos e brincadeiras tradicionais e populares, especialmente nas brincadeiras de rua. Em nosso estudo sobre as brincadeiras na internet (Becker, 2013), estes mesmos processos puderam ser verificados, desde a apreensão dos aspectos culturais mais amplos na brincadeira até sua ressignificação a partir das referências locais e das demandas do grupo de pares.

Isso significa dizer que a entrada da cultura na brincadeira não é um processo unidirecional e linear como se fosse uma simples transferência das referências culturais do mundo adulto e sua mera repetição pelo grupo de brinquedo. As crianças são co-construtoras de sua cultura e por este motivo, qualquer elemento cultural que seja incorporado à brincadeira passa necessariamente por um processo de experimentação e ressignificação. Da mesma forma, Brougère (1998) entende que toda interação lúdica supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação – indivíduos, ações, objetos materiais, valores culturais. Portanto, este autor afirma que as crianças agem em função da significação que dão aos diversos elementos que adentram a brincadeira, adaptando-se à reação dos demais brincantes e produzindo assim novas significações que serão interpretadas e recriadas coletivamente.

Corsaro (2011) chama este processo criativo de entrada e ressignificação dos aspectos socioculturais na brincadeira de “reprodução interpretativa”. Segundo este autor, através da brincadeira e dos grupos de brinquedo, as crianças “aprendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares” (Corsaro, 2009. p.31). Dessa forma, tanto Corsaro (2011) como Brougère (1998) percebem este processo de apreensão dos aspectos socioculturais como eminentemente indireto, já que se trata de uma interação

simbólica, pois ao brincar a criança reinterpreta os elementos culturais de acordo com seus interesses lúdicos, e não diretamente como estão expostos na sociedade.

Ao propor o conceito de “reprodução interpretativa” para a compreensão das inter-relações entre brincadeira e cultura, Corsaro (2009, 2011) nos fornece importantes pistas para compreender o papel da criança como agente ativo de mudança cultural através da construção e manutenção da cultura de pares. Considerado um sistema relativamente autônomo e criativo de produção e mudança cultural, a cultura de pares formada no âmbito dos grupos de brincadeira, é vista como um processo coletivo, que tende a ocorrer mais em domínio público do que privado (Corsaro & Eder, 1990).

Desse modo, o grupo de brinquedo, entendido como um lugar simbólico que torna possível a emergência e a manutenção das brincadeiras, torna-se o meio primordial por onde as crianças ressignificam e recriam cultura, e conseqüentemente, o meio por onde a cultura de pares é de fato efetivada (Corsaro, 2009, 2011; Corsaro & Eder, 1990). Dentro dessa dinâmica, os aspectos da ressignificação dos referenciais culturais na construção da própria cultura de pares infantil dependem significativamente do lugar simbólico efetivado pelo grupo de brinquedo durante um episódio lúdico. Este processo de reprodução interpretativa descrito por Corsaro (2011) ressalta o caráter criativo e protagonista das crianças e é considerado um dos aspectos centrais para o entendimento das culturas da infância. Além disso, pode ser entendido como um dos elementos mais relevantes para a compreensão do brincar e seu lugar de destaque dentro da experiência infantil (Seixas, Becker & Bichara, 2012). Portanto, a reprodução interpretativa destaca-se como uma das mais relevantes ferramentas utilizadas pelo grupo cultural infantil para apreender, ressignificar, transformar e se diferenciar da cultura mais ampla, primordialmente adulta.

Ao investigar as formas de criação e de transformação de normas, maneiras de brincar e valores culturais no grupo social composto por crianças em um contexto de interação livre,

Carvalho e Pedrosa (2002) propõem uma reflexão sobre os sentidos da cultura mais ampla e sobre as relações entre a microcultura do grupo de brinquedo e a estrutura sociocultural da sociedade mais ampla onde ele está inserido. Estas autoras questionam se os grupos de pares teriam as mesmas propriedades emergentes e supra individuais que caracterizam a estrutura sociocultural mais ampla. Questionam ainda como, concretamente, se daria a inserção da criança nesse mundo sociocultural e qual o papel da interação interpessoal nessa inserção. Estes questionamentos trazem à tona a necessidade de reflexão sobre as atividades lúdicas e o papel dos grupos de brinquedo a partir de uma concepção política da criança, vista como agente co-construtora de sua cultura e seu desenvolvimento (Sarmiento, 2005; Soares, 2006; Qvortrup, 2010). A necessidade de um olhar mais implicado sobre a infância emerge ao verificarmos que ao brincar com seus pares a criança negocia, enfrenta, incorpora e ressignifica valores socioculturais, tornando-se capaz de produzir cultura por meio de um processo coletivo de apreensão criativa da cultura maior.

O reconhecimento pela criança do papel transformador da brincadeira é um aspecto de extrema relevância da cultura de pares, pois possibilita a emergência do que se definiu como ampliação do contexto. Em outras palavras, durante uma brincadeira, os significados trazidos pelo brincante são confrontados com os pares. Estes processos de confronto, negociação, revisão de significados promovem o acréscimo de novas informações, modificando e ampliando conceitos existentes e fazendo assim emergir novos significados e novas formas de olhar o contexto cultural do qual o grupo faz parte (Pedrosa & Santos, 2009).

Outro aspecto importante da cultura de pares efetivada nos grupos de brinquedo diz respeito ao jogo de papéis presente nas brincadeiras simbólicas. Este envolveria mais do que aprendizagem de conhecimentos sociais específicos, abrangeria também o aprendizado da relação intrínseca entre contexto e comportamento (Corsaro, 2009). Ao experimentar diferentes papéis numa brincadeira, a criança não aprende apenas algo a respeito dos ritos e da



posição social específica daquele papel social, mas também o fato de que existem papéis e que estes podem ser experimentados ao brincar. Então, por meio da brincadeira, a criança se apropria e torna concretas as significações sociais aprendidas, transformando-as em ação lúdica (Pedrosa & Santos, 2009). Este caráter experimental da brincadeira fica evidente na medida em que permite às crianças a apropriação e a estruturação de múltiplos significados dos objetos sociais e dos comportamentos considerados “adequados” em sua cultura (Seixas, Becker & Bichara, 2012).

A cultura de pares pode ainda ser reconhecida a partir das rotinas de provocações, insultos e humor dentro dos grupos de brinquedo. Estas representam um tema central dos grupos de pares, sobretudo entre crianças maiores e adolescentes, e possuem uma importância crucial para seus membros. Estes comportamentos provocativos possuem um alto grau de humor e permissividade mútua, propiciando a exploração e o desenvolvimento indiretos de normas e expectativas acerca das relações sociais sem o risco de constrangimentos ou confrontos diretos e protegidos pelo status lúdico que adquirem (Corsaro & Eder, 1990; Corsaro, 2011). As rotinas de provocações e zombarias dentro dos grupos de amizade fornecem uma base segura para dar sentido e lidar com novas demandas quanto às relações pessoais, sexualidade e desenvolvimento de identidade. Dessa forma, representam uma maneira criativa de reprodução interpretativa da cultura maior, pois seus conteúdos aparentemente conflitivos, no entanto eminentemente lúdicos, exploram e desafiam aspectos culturais importantes para o grupo (Corsaro & Eder, 1990).

De acordo com Morais (2004), as brincadeiras envolvendo zombarias e provocações emitem mensagens dúbias, na medida em que estes comportamentos podem estar num meio termo entre a brincadeira e a hostilidade. Por este motivo, além do componente de humor envolvido nas rotinas de provocações e zombarias, estas também podem revelar o alto grau de entrosamento e intimidade entre os brincantes. Em grupos de amizade, a zombaria (ou

folgação, segundo Pereira, 2007) não possui um valor moral, reafirmando relações de aliança a partir desse comportamento jocoso aceito mutuamente. Pereira (2007) ressalta o caráter público das relações de zombaria, exigindo a participação de uma plateia que domine os códigos do jogo, bem como um grau de intimidade entre os participantes que possibilite a manutenção e aceitação desses comportamentos no nível lúdico e divertido. (Seixas, Becker & Bichara, 2012).

A presença da reprodução interpretativa nos episódios de brincadeira e a formação da cultura de pares no âmago dos grupos de brinquedo abrem caminho para novas reflexões sobre a participação da criança na sociedade como co-constructora de cultura e agente de transformação social (Sarmiento, 2004). Ao analisar como os elementos culturais podem ser apreendidos e ressignificados durante uma atividade lúdica nos grupos de brinquedo, chamamos atenção para a cena contemporânea e seus aspectos diferenciadores – uma cultura eminentemente conectada (Lemos, 2004; Castells, 2005; Jenkins, 2008) cujas inovações tecnológicas inauguraram uma era de interações pautada pelo advento da mobilidade (Caron & Caronia, 2007).

Sobre este aspecto, Brougère (1998) chamou atenção para alguns elementos que parecem ter uma incidência especial sobre a cultura lúdica, tais como aqueles oferecidos pelas mídias com as quais as crianças estão em contato cotidiano, destacando inicialmente a importância da televisão e do brinquedo. Segundo ele, a televisão, assim como o brinquedo, transmitiriam conteúdos que tenderiam a contribuir para uma gradativa modificação e internacionalização da cultura lúdica. Entretanto, esta não seria uma modificação unilateral, mas dialética, pois uma dada referência cultural globalizada (como a boneca Barbie, por exemplo) apenas intervém na atividade lúdica a partir da interpretação que a criança faz das suas significações. E esta interpretação é pautada pelas experiências socioculturais do contexto imediato em que a criança e seu grupo estão inseridos.

Atualmente podemos considerar a presença das tecnologias digitais e das inúmeras possibilidades inauguradas com o advento da internet como importantes aspectos contemporâneos diretamente ligados às atividades lúdicas das crianças. De acordo com Sarmiento (2004), a introdução dos jogos eletrônicos teria alterado parcialmente o tipo de brinquedos e o uso do espaço-tempo lúdico das crianças. Segundo este autor, as inovações tecnológicas possibilitaram a emergência de novas linguagens e desenvolveram inclinações para o consumo que não podem deixar de ser consideradas na análise contemporânea das culturas e das relações de pares das crianças. Esta premissa de Sarmiento (2004) encontra consonância no discurso de diversos autores, tais como Buckingham (2012) e Melo, Neves e Machado (2014), ao destacar os efeitos da cultura contemporânea no aumento da assimetria do poder de compra e nas desigualdades sociais, com impactos na composição de uma “infância global”, consumidora dos mesmos produtos, sobretudo os emanados da indústria cultural para a infância, mas com profunda heterogeneidade interna.

Estes fatores remetem ainda à crítica colocada por Buckingham (2000, 2012) sobre a contínua comercialização das mídias destinadas às crianças que amplia o fosso entre os “ricos em informação” e os “pobres em informação”, numa referência aos processos que dividiam o mundo a partir de parâmetros econômicos. O autor sugere estes termos em referência àqueles indivíduos que poderiam pagar pela assinatura de determinados canais de TV fechada e assim passariam a ter grande vantagem sobre aqueles usuários restritos à programação aberta ao público. Expandimos a análise de Buckingham (2000) ao propormos que atualmente também poderiam compor o grupo dos “ricos de informação” aqueles indivíduos que podem pagar pelo acesso a partes comercializáveis de ambiências digitais, cujo conteúdo é restrito a assinantes, ou mesmo pagar por tecnologias e dispositivos que assegurem vantagens no acesso, na velocidade e numa possibilidade de navegação quase ilimitada.

Este fenômeno dos “ricos em informação” versus “pobres em informação” também foi verificado em nossa investigação anterior sobre as brincadeiras na internet (Becker, 2013), onde praticamente todas as plataformas acessadas pelas crianças para a realização de suas atividades lúdicas possuíam espaços restritos para assinantes. Portanto, as formas de entretenimentos disponíveis para as crianças possuíam duas condições: aquelas atividades lúdicas disponíveis para o público em geral e aquelas que somente um pequeno grupo poderia acessar, mediante pagamento. Observações como estas abrem espaço para novas reflexões sobre as relações entre brincadeiras e cultura, sobretudo após a proliferação das tecnologias digitais no cotidiano lúdico da criança. Para tanto, apresentamos uma análise das principais características da cultura contemporânea que permeiam as atividades lúdicas e exercem influência sobre as culturas de pares.

- 2 BRINCANDO NA ERA DIGITAL: apontamentos sobre uma cultura conectada e suas possibilidades lúdicas na vida das crianças.

*Brincadeira digital? Como assim? Não existe isso. É tudo brincadeira de verdade. É brincadeira e ponto!*  
(BB-8, nove anos)<sup>9</sup>

A compreensão de tudo que abrange a brincadeira da criança contemporânea exige um olhar cuidadoso sobre as bases culturais sobre as quais as atividades lúdicas se desenvolvem. Atualmente, vivenciamos um momento sociocultural marcado pela difusão das tecnologias digitais no cotidiano, seja ele lúdico ou laboral. Vivemos hoje, portanto, as características de uma era digital eminentemente conectada. De acordo com Caron e Caronia (2007), ao longo dos séculos as sociedades humanas vêm refinando técnicas e suportes com o objetivo de aprimorar seus fluxos de informação e comunicação e cada nova geração tecnológica representa um ponto de inflexão cultural para sua era e para as comunidades em questão. Deste modo, ainda que o senso comum argumente o contrário, podemos compreender que os constantes avanços tecnológicos e as profundas transformações culturais que eles engatilharam não são fenômenos novos em si.

Como elementos socioculturais cada vez mais indissociados do cotidiano comum, os instrumentos comunicacionais libertaram as pessoas da maior parte das restrições espaciais e temporais que governavam suas vidas, desde as seculares trocas de cartas, o surgimento do telégrafo, do telefone e mais recentemente, o refinamento das tecnologias digitais fixas e móveis conectadas à internet. Estes instrumentos têm se destacado ao longo dos séculos por propiciar o contato cotidiano e a manutenção das relações entre pessoas fisicamente distantes.

---

<sup>9</sup> Pseudônimo escolhido pela criança.

No entanto, especialmente nas décadas recentes, a sociedade contemporânea tem assistido a um turbilhão de mudanças e inovações cada vez mais complexas e multideterminadas, ocorridas numa velocidade até então não testemunhada. Conforme aponta Couto (2013), nos últimos anos que concluíram o século XX, diversos autores (tais como Lévy, 1999; Castells, 2005; Jenkins, 2008, entre outros) discutiram a condição da vida contemporânea com o argumento comum de que a virada do século inaugurava uma época marcada por um novo ordenamento do espaço e do tempo, colocando a maioria dos fenômenos em estado de urgência e promovendo importantes alterações no nosso campo perceptivo. Este fato trouxe ramificações para além de uma nova sensibilidade ao digital e da habilidade de gerenciar as múltiplas e simultâneas tarefas que caracterizam a vida contemporânea (Linne, 2014).

Nesta perspectiva, até mesmo funções consideradas puramente práticas poderiam esconder profundas questões sociais e culturais, pois nos levariam a repensar e recriar diversos aspectos socioculturais relacionados aos modos de conviver. Deste modo, o conjunto de conhecimentos que nos habilitam a interagir de maneira culturalmente apropriada, tais como “estar presente ou ausente” em determinada situação social, “estar aqui ou estar lá”, “estar sozinho ou estar com alguém” e os rituais de interação cotidianos, ou seja, os códigos culturais compartilhados que nos permitem participar dos encontros sociais de uma maneira coordenada e mutuamente compreensível requerem importantes revisões e redefinições. Estes são alguns exemplos de como as tecnologias de comunicação emergentes podem transmitir novos e importantes significados à vida cotidiana, pois uma vez integradas às nossas rotinas, elas reformulam sentidos possíveis e condicionam novos modos de existir (Caron & Caronia, 2007).

No entanto, o oposto também é verdadeiro, ou seja, se os indivíduos são condicionados pela tecnologia, eles também a condicionam. Apesar de o senso comum ainda

descrever as diversas tecnologias como mestras soberanas que determinam a vida cotidiana, estas são continuamente influenciadas por um sistemático processo de domesticação cultural. Isto implica em considerar que as tecnologias adquirem ou perdem funções, são apropriadas, reinterpretadas e reconfiguradas por indivíduos de acordo com sistemas de referências compartilhados. Seus usos e significados são constantemente reformulados em ambientes situados e de acordo com os significados específicos de uma dada comunidade (Caron & Caronia, 2007). Portanto, situadas em dados contextos materiais e socioculturais, as tecnologias são integradas pelas suas dimensões constituintes, com seu significado final definido por estes contextos e pelos atores neles inseridos.

Neste sentido, as inúmeras possibilidades de trocas, interações e ressignificações que se abriram a partir da difusão das tecnologias digitais na vida das pessoas, sobretudo após o advento da internet e, posteriormente, da internet móvel, contribuíram decisivamente para a consolidação de novas manifestações culturais. A antiga lógica da produção e do consumo de conteúdos culturais, própria das mídias de massa (um para muitos) é gradualmente alterada para uma lógica multidirecional e potencialmente mais aberta (muitos para muitos), fato que ressalta o caráter ativo e protagonista das pessoas comuns na construção da sua própria cultura (Jenkins, 2008).

Considerando a brincadeira um fenômeno do desenvolvimento concretizado como prática cultural diretamente vinculada às peculiaridades do momento sócio histórico que a envolve, ponderamos que as visões clássicas sobre desenvolvimento e brincadeira – edificadas anos antes do boom tecnológico que marca esta era – já não são suficientes para contemplar a fluidez e a complexidade da infância contemporânea. O uso crescente das tecnologias digitais, as apropriações criativas destas tecnologias realizadas pelas crianças e a possibilidade de construção de novas culturas lúdicas, nos convidam a repensar as relações entre desenvolvimento e brincadeira a partir de novas óticas, menos lineares e potencialmente

mais complexas. Dessa forma, nosso trabalho parte de uma reflexão básica: como esta nova perspectiva de sociedade primordialmente conectada (Lemos, 2004; Castells, 2005; Jenkins, 2008) poderia contribuir para repensarmos concepções historicamente constituídas como a construção social do significado de infância (Buckinham, 2000; Sarmiento, 2004), a brincadeira como prática cultural (Carvalho & Pontes; Pontes & Magalhães, 2003), a composição e manutenção da cultura de pares (Corsaro, 2009, 2011), e os próprios conceitos de cultura e cultura lúdica (Brougère, 1997, 1998)?

## 2.1 Aspectos socioculturais de uma #eraconectada

Considerada o conjunto de ações e concepções humanas transmissíveis entre gerações (Carvalho & Pontes, 2003), a cultura se traduz num processo que depende direta e indiretamente das trocas interacionais para se estabelecer. Isto implica em considerar que a humanidade tem existido, atuado e compartilhado sentidos e significados por meio de contextos primordialmente interacionais e simbólicos. Nesta perspectiva, Castells (2005) ressalta a chegada de um novo tempo marcado pela rápida difusão da formação de um hipertexto e de uma metalinguagem que integrariam num mesmo sistema as modalidades escritas orais e audiovisuais da comunicação e da interação humana. Estas peculiaridades das trocas e compartilhamento de sentidos e significados acabariam por definir novas e importantes reconfigurações culturais.

As relações cada vez mais íntimas entre as pessoas e as tecnologias conectivas e as novas formas culturais daí advindas passaram a ser reconhecidas e analisadas sob o conceito de cibercultura (Lévy, 1999). Embora consideremos mais apropriado em nosso estudo o uso do termo “cultura contemporânea” para apresentar a multiplicidade dos fenômenos que marcam o momento sócio histórico e “cultura lúdica contemporânea” para descrever as inúmeras manifestações culturais sucedidas do contato lúdico das crianças com as tecnologias



digitais e suas apropriações híbridas de tempo e espaço, entendemos que é importante compreender a constituição histórica desta era a partir das primeiras concepções dos fenômenos a ela associados: cibercultura e ciberespaço (Lévy, 1999).

O termo cibercultura remete a uma análise crítica dos primeiros entendimentos sobre as consequências socioculturais da internet na vida das pessoas, surgida como um mundo ideal, paralelo, com características distintas da “vida real”. Este conceito nasce intrinsecamente ligado à noção do que se convencionou chamar ciberespaço<sup>10</sup> (ou rede): novo ambiente de comunicação que surgia a partir da interconexão mundial dos computadores. O termo especificava 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. O crescimento do ciberespaço resultava, segundo Lévy (1999), de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propunham até então.

Ribeiro (2003) aponta que desde a década de 1970 jovens universitários buscavam a implementação de um espaço mais democrático para circulação de informações e trocas interacionais. Estas ideias revolucionárias, advindas do movimento da contracultura estadunidense daquele período, impulsionaram uma série de refinamentos tecnológicos e aberturas para novas formas de atuação em rede que foram muito importantes para a edificação da internet como um ambiente de infinitas possibilidades interativas que se efetivou, sobretudo, a partir da década de 1990. O ciberespaço surge então, concreta e conceitualmente a partir de todas estas iniciativas de construção de um ambiente livre e independente para a circulação das informações.

---

<sup>10</sup>*Cyberspace* - termo inventado por William Gibson no seu romance “Neuromancer”. Ed. Ace, New York, 1984.

Assim, as inúmeras possibilidades abertas pelo ciberespaço desencadearam na consolidação da cibercultura, ou seja, 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. De acordo com Lévy (1999), estas técnicas criariam novas condições e possibilitariam ocasiões inesperadas para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades e desse modo, a cibercultura expressaria o surgimento de um “novo universal”, diferente das formas culturais que vieram anteriormente. Segundo Couto (2013), a cibercultura seria a tradução da vida construída por meio das redes digitais, em meio aos inúmeros processos interativos e participativos. Através dessas redes conectadas, os seres humanos construiriam subjetividades e sociabilidades, e redesenhariam seus modos de ser e de viver.

Esta integração potencial de textos, imagens e sons no mesmo sistema, em condições de acesso aberto e de preço relativamente acessível, modificou de forma fundamental o caráter das interações humanas e da co-construção cultural. Dessa maneira, emerge o que Jenkins (2008) denominou cultura da convergência, onde as novas e antigas mídias colidem, as mídias corporativas e alternativas se cruzam e os poderes do produtor e do consumidor de mídia interagem de maneiras até então imprevisíveis. Dessa forma, ao contrário da televisão e demais mídias de massa, os consumidores das novas tecnologias digitais se tornam também produtores de conteúdos e de sentidos (Castells, 2005). A cultura da convergência, de caráter absolutamente participativo, representaria então, uma admirável transformação cultural na medida em que os consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos. Portanto, em vez de se falar em produtores e consumidores como ocupantes de papéis separados, estes agora são vistos como coparticipantes, interagindo de acordo com um novo conjunto de regras. Esta perspectiva

ressalta a fusão dos papéis até então distintos, num único fenômeno denominado prosumo (Jenkins, 2008; Linne, 2014).

Peça-chave da cultura contemporânea, a internet é considerada por Castells (2005) a espinha dorsal das trocas interacionais e culturais de nossa era. O que caracterizaria este amplo sistema, baseado na integração em rede digitalizada de múltiplos microssistemas comunicacionais, seria, principalmente, a sua capacidade de inclusão e abrangência de muitas expressões culturais diversificadas, complexas e versáteis. Estes fatos trariam importantes implicações para os processos sociais e culturais: por um lado, enfraqueceria de maneira considerável o poder simbólico dos emissores culturais tradicionais - religião, moralidade, autoridade, valores tradicionais, ideologia política – e por outro, este novo sistema de comunicação transformaria radicalmente o tempo e o espaço, dimensões fundamentais da vida humana.

Desse modo, e de maneira ainda mais intensificada após o advento da internet móvel, observamos a emergência do “espaço de fluxos”, integrado a partir de redes funcionais de interação, em detrimento dos referenciais tradicionais para encontros sociais, os “espaços de lugares” (Castells, 2005). Esta concepção é confluyente com o conceito de desterritorialização de Geser (2005) que previa a diminuição gradativa da importância do espaço físico em detrimento deste espaço promovido pelas redes conectadas. No entanto, estudos contemporâneos como o de Sousa (2016) demonstram que as ambiências físicas não perdem importância na perspectiva dos espaços de fluxos promovidos pelas tecnologias digitais. Pelo contrário, as apropriações sociais dos espaços físicos por pessoas constantemente conectadas reconfiguram, ampliam e complexificam seu entendimento e sua vivência nestes próprios espaços, já que tais apropriações ocorrem a partir de um contínuo *online-offline*.

Assim como o entendimento do espaço se torna potencialmente mais complexo na era contemporânea, o tempo é um conceito que também demanda importantes

redimensionamentos, já que as tecnologias associadas às redes conectadas permitem que passado, presente e futuro sejam programados para interagir entre si numa mesma mensagem. Este redimensionamento é enfatizado por Caron & Caronia (2007) pela perspectiva do “apagamento do tempo” em prol do surgimento da ideia de “tempo real”, ou seja, o tempo sem espaço. O fenômeno ilustraria as diversas experiências interacionais primordialmente síncronas, aquelas ocorridas no aqui-agora, sem lapso entre a emissão da mensagem e sua resposta. Para autores como Castells (2005), tanto os “espaços de fluxos” quanto o “tempo atemporal” são considerados as bases fundamentais desta cultura contemporânea, que transcende e inclui a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos, denominada por ele de cultura da “virtualidade real” (contrapondo-se à ideia de realidade virtual).

Passaram-se mais de 20 anos desde a difusão da internet em escala mundial e as consequências sociais da incorporação gradual das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas. Tempo suficiente para a emergência de pelo menos duas gerações de indivíduos frequentemente chamados de “nativos digitais” (Prensky, 2001), ou nas palavras de Tapscott (1999), duas etapas da “geração net” (N-Gen). Para estes autores, as tecnologias digitais não teriam qualquer segredo para crianças e jovens desta era porque estes já tinham nascido num mundo tecnológico. Esta perspectiva entusiasta defendia que as crianças estariam ultrapassando e tomando o lugar dos adultos na corrida tecnológica. Por outro lado, os “imigrantes digitais” – adultos e idosos em essência, seriam considerados tecnologicamente inábeis e acomodados, incapazes de falar corretamente uma linguagem com a qual não tinham crescido. Estariam, portanto, condenados a pedir aos filhos – nativos digitais – que os explicassem.

No entanto, diversos autores, tais como Almeida et. al. (2015), Boyd (2014) Sarmiento (2012) e Tisseron (2015), advertem para o perigo da proposta conceitual de Tapscott (1999) e

Prensky (2001) e do uso simplista e descontextualizado dos termos “nativos” e “imigrantes” digitais por incorrerem no risco de considerarmos estes primeiros como se “naturalmente” competentes em alfabetização midiática em detrimento dos últimos como “naturalmente” incompetentes. Para Sarmiento (2012), esta simplificação de uma proclamada “geração digital” encobre importantes diferenças de uso e apropriações, cujas variações sociais e inter e intrageracionais são particularmente evidentes. Nem todos os nascidos na era digital podem ser considerados prodígios em linguagem tecnológica. Pelo contrário, existem e persistem importantes diferenças nos níveis de alfabetização tecnológica entre eles, estas intimamente relacionadas a aspectos estruturais e socioeconômicos mais amplos que garantiriam mais ou menos estrutura tecnológica à disposição dos indivíduos e mais ou menos acesso à cultura geral (Linne, 2014). Além disso, os usos e apropriações ainda variam entre grupos culturais de regiões, países, gêneros e etnias diversas.

Sobre este aspecto, estudiosos têm alertado para as consequências do abismo socioeconômico nos modos desiguais de apropriação das tecnologias, tais como Buckingham (2000), que descreve os usuários como “ricos em informação” e “pobres em informação”, Albarello<sup>11</sup> (2011, citado por Linne, 2014) que os divide em “inforricos” e “infopobres” e Linne (2014), que propõe a existência dos “alfabetizados digitais” e os “subalfabetizados digitais”. Como advertem estes autores, uma análise superficial e homogênea de determinado grupo geracional a partir de suas características gerais pode acabar por criar realidades deturpadas sobre os usos e apropriações das tecnologias na era contemporânea.

Além disso, as crianças que nasceram na era tecnológica já entraram numa paisagem anteriormente moldada pelos que as precederam e as diversas gerações coexistem e sofrem influências mútuas, formando arranjos complexos e híbridos num mesmo momento sócio histórico. Conforme pontuam Almeida, et. al. (2015), a perspectiva que naturaliza os “nativos

---

<sup>11</sup> Albarello, F (2011). *Leer y navegar en Internet*. Buenos Aires: La crujía.

digitais” e a “geração net” [N-Gen] como sistemas binários de adultos versus crianças trata estas categorias geracionais como entidades naturais, universais e abstratas, de contornos fixos e indivisíveis, ignorando que elas se enraízam e se constituem primordialmente em espaços sociais de trocas mútuas. Portanto, conforme pontua Tisseron (2015, p. 61), “apesar de conhecerem melhor alguns serviços e interfaces e frequentemente serem mais hábeis em manejar sua privacidade, considerar que esta se trata de uma geração internet que dominaria o digital de olhos fechados é um mito”. Por estes motivos e para evitar confusão a partir de interpretações simplistas, Tisseron (2015) opta pelo uso do termo “nativos da era digital” em vez de “nativos digitais”.

Linne (2014), por outro lado, mantém os termos “nativos” e “imigrantes” digitais em sua análise, advertindo, contudo, que se trata de diferenças construídas socialmente, de acordo com o acesso a determinadas gerações de tecnologias disponíveis ao longo do tempo (internet discada, internet de banda larga, internet móvel, etc.) e segundo a própria estrutura tecnológica disponível nos mais diversos contextos de desenvolvimento. Nesta perspectiva, Linne (2014) pontua que atualmente coexistem duas comunidades geracionais diferentes, uma que abrangeria adolescentes e jovens e outra de adultos mais velhos que, ainda que compartilhem a mesma tecnologia informática, móvel e multimodal, apropriam-se e a transformam de modos muito distintos e peculiares. Como as mais variadas áreas da atividade humana têm sido transformadas pelos usos e apropriações das tecnologias digitais, a facilidade com que os indivíduos mais jovens vivem cotidianamente a contínua conexão e desconexão à rede aponta para a existência de novos modos de socialização emergentes (Linne, 2014).

Entre as características socioculturais mais relevantes atribuídas aos indivíduos mais jovens, este autor destaca a habilidade para desenvolver cotidianamente tarefas simultâneas (multitasking), característica intrinsecamente associada à capacidade de manter múltiplas

conversações e atividades em diversos ambientes. São capazes, por exemplo, de “dividir sua atenção com fluidez entre as atividades e diálogos que coexistem nas telas de seu computador, o telefone celular e o music player” (Linne, 2014. p. 206). Já autores como Castells, Fernández-Ardèvol, Qiu & Sey (2007) chamam atenção para uma espécie de “nova sensibilidade ao digital” como característica predominante nas gerações mais jovens que possuem contato íntimo e cotidiano com as tecnologias digitais.

Entretanto, a maioria dos estudos voltados para a investigação das influências das tecnologias digitais na vida cotidiana e a produção de novas formas culturais, raramente menciona o subgrupo cultural das crianças, como se elas não fizessem parte desta era tecnológica, ou não fizessem uso autônomo, criativo e autoral das tecnologias. Contudo, importantes transformações vêm ocorrendo no cenário sociocultural da infância contemporânea pós anos 2000, sobretudo no que concerne às novas e cada vez mais frequentes apropriações lúdicas das ferramentas tecnológicas disponíveis, agora primordialmente móveis, portáteis e ubíquas (Couto, 2013). Destacamos particularmente os efeitos da mobilidade, da portabilidade que permitiram a gradual migração da apropriação dos dispositivos tecnológicos fixos para os móveis nas brincadeiras e da “internet das coisas” (Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo [PRODESP], 2012), que modificou radicalmente a relação do ser humano com as tecnologias digitais, ao conectar os mais variados aparelhos domésticos à internet, como veremos adiante.

### 2.1.1 O advento da #mobilidade e os refinamentos tecnológicos pós anos 2000

Entre o turbilhão de mudanças e inovações que o universo das tecnologias de informação e comunicação tem testemunhado, ressaltamos os desafios culturais da era da mobilidade. Refletir sobre a relação entre comunicação móvel e construção da cultura requer

a análise da anatomia de um processo de construção conjunta, já que a tecnologia molda e é moldada pela cultura. Caron e Caronia (2007) citam o exemplo dos telefones celulares como a ferramenta contemporânea que melhor representa os desafios culturais da era da mobilidade nas interações cotidianas. Estes autores pontuam que manter estes dispositivos ligados durante uma reunião de almoço, por exemplo, requer negociação sobre direitos e deveres, expectativas, e até mesmo sobre boas maneiras de interação face a face entre os participantes e os participantes remotos que podem se juntar a eles.

Desse modo, as tecnologias móveis nos obrigam a repensar os próprios modelos culturais de encontros sociais. Por outro lado, as transformações trazidas pelas novas práticas comunicacionais ligadas aos dispositivos comunicacionais móveis vão além da estrutura de participação nos eventos sociais; elas também levam a inúmeras outras reconfigurações dos laços sociais e das relações interpessoais. Caron e Caronia (2007) chamam atenção para a reconfiguração de conceitos socialmente compartilhados, como as variáveis “espaço” e “tempo”. Embora já fosse alvo de discussão desde a difusão das tecnologias digitais no cotidiano, com o advento da mobilidade, estas variáveis ganharam contornos ainda mais complexos.

Desde o surgimento das primeiras tecnologias conectadas à internet e da possibilidade de atuação em ambiências digitais mais amplas que os conhecidos ambientes típicos da comunicação face a face, a variável “espaço” foi questionada. Enquanto algumas pessoas afirmam que nas sociedades conectadas a distância espacial se tornou menos relevante e inversamente, as relações pessoais adquiriram maior importância, outras acusam as novas tecnologias e a falta de referência espacial a distorcerem a comunicação considerada “natural” e “verdadeira”, a comunicação face-a-face (Caron & Caronia, 2007). Sabemos, no entanto, que buscar entender as formas mediadas como menos válidas, menos completas e mais falhas que o modelo de comunicação face a face é recusar-se a admitir que vivemos hoje um



momento cultural peculiar. Neste sentido, toda comparação valorativa que toma por base as referências tecnológicas de tempos passados está fadada ao fracasso por não permitir uma compreensão do fenômeno a partir de suas características concretas.

Por outro lado, e sobretudo após o advento da mobilidade tecnológica, é perceptível uma supervalorização da capacidade das tecnologias digitais diminuir a percepção de distância entre os interlocutores ao ponto desta ser considerada como que inexistente durante a comunicação. Conforme pontuam Caron e Caronia (2007), o contato instantâneo de pessoas fisicamente distantes é de fato abrangente na cultura contemporânea, e as interações síncronas proporcionadas pela telefonia móvel tornou-se rotina, gerando a falsa impressão de que as distâncias geográficas estão desaparecendo. No entanto, conforme alertam estes autores, as distâncias não desaparecem de fato, elas permanecem concretamente reais e seria um equívoco considerar que nós vivemos hoje num mundo onde todos estão constantemente próximos. Dessa forma, o conceito de distância entre os indivíduos perdura, embora seja agora vivenciado de uma maneira diferente.

As novas percepções da variável “espaço” após a difusão das tecnologias móveis também podem ser verificadas a partir da perspectiva do deslocamento como efeito imediato do advento da mobilidade e da portabilidade dos dispositivos. Vivemos um contexto sociocultural de constantes deslocamentos, onde as tecnologias móveis se tornam potenciais locações interativas. O espaço se move e o “onde” perde sua noção de imobilidade (Caron & Caronia, 2007). Sobre este aspecto, Hulme e Trunch (2005) pontuam que o interespaço (interspace), que envolveria a zona de transição e de deslocamento entre os espaços físicos ocupados pelos indivíduos em sua rotina, adquire uma importância crucial na era das tecnologias móveis, dadas as inúmeras e relevantes trocas sociais que se desenvolvem durante o deslocamento das pessoas pelos mais diversos espaços físicos em nossa cultura. Dessa forma, o interespaço, mais do que uma mera zona de transição, torna-se um espaço

sociomaterial através do qual as pessoas atuam, se movem, se localizam e estabelecem interações.

Do mesmo modo, Caron e Caronia (2007) relatam que se no passado os encontros sociais eram planejados antecipadamente por meio dos dispositivos fixos, atualmente os planos podem mudar a cada minuto durante o deslocamento dos indivíduos, já que o lugar do encontro não depende mais de um espaço físico específico. Dessa maneira, a mediação tecnológica no interespaço torna-se o principal ponto de encontro para as interações sociais. O interespaço concretiza-se, portanto, num lugar simbólico e intersubjetivo onde se manifesta e se mantém um tipo de intimidade nômade, que transforma o mundo social num sistema de comunidades em rede, agregadas não pelo espaço físico que ocupam, mas por processos simbólicos diversos, tais como a construção de confiança mútua (Hulme e Trunch, 2005). Neste sentido, ao considerarmos a apropriação lúdica das tecnologias por parte das crianças durante suas brincadeiras e a amplitude dos deslocamentos que as atividades lúdicas com tecnologias móveis abrangem, o interespaço torna-se uma variável de extrema relevância para se pensar a composição da zona lúdica em determinado episódio de brincadeira a partir das características de hibridação de tempo e espaço.

No que se refere à variável “tempo”, Caron e Caronia (2007) ressaltam o advento da instantaneidade que nos remete ao conceito de “tempo real”, ou seja, o “tempo sem espaço”, conforme mencionado anteriormente. Apesar da natureza instantânea da comunicação não ser em si uma novidade, uma ampla gama de atividades síncronas pode ser disponibilizada com as novas tecnologias e assim combinada com outros aspectos sociotécnicos, como a mobilidade e a portabilidade. Por nos permitirem a operar simultaneamente em múltiplos tempos, as novas tecnologias atuam numa espécie de policronismo temporal. Estes autores acreditam que é a partir deste tempo híbrido e policrônico que podemos compreender a capacidade de um indivíduo realizar múltiplas e distintas tarefas, tanto em sucessão como

simultaneamente (*multitasking*) – característica comum entre os jovens usuários da internet (Linne, 2014) e entre crianças que manipulam dispositivos tecnológicos com finalidades lúdicas (Becker, 2013).

Além disso, o processo de domesticação da tecnologia móvel e seu efeito sobre as relações privadas representa um aspecto importante no entendimento da sociedade contemporânea a partir do gerenciamento das variáveis “tempo” e “espaço”. Como os membros do grupo social familiar buscam comumente estender o contato pelo maior tempo possível e ajustar suas atividades para garantir o funcionamento da unidade familiar, a tecnologia móvel se tornou uma importante ferramenta de coordenação e apoio social e sua apropriação tanto fortalece as relações familiares como intensificam as possibilidades de vigilância e controle (Castells, et. al., 2007). Sobre este aspecto, autores como Caron e Caronia (2007) e Geser (2005) afirmam que o fato dos pais poderem permanecer em contato com seus filhos, mesmo quando fisicamente distantes, faz dos dispositivos comunicacionais móveis algo muito maior do que uma simples tecnologia para atividades coordenadas. Assim, verificamos importantes mudanças nas tarefas de responsabilidade sobre as crianças devido ao fato dos dispositivos permitirem uma ampla parentalidade à distância a partir de ações de controle e vigilância quase onipresentes. Este fato nos convida a repensar nossos próprios modelos culturais de “ser pai/mãe” e “ser filho/criança/adolescente” na sociedade contemporânea permeada pela mobilidade.

Sobre as várias facetas que ligam o mundo adulto às crianças contemporâneas e o papel das tecnologias enquanto importantes ferramentas de vigilância e controle, chamamos atenção para um novo momento sociocultural desencadeado pelo advento da “internet das coisas” (PRODESP, 2012). Para além da mobilidade, que marcou a segunda geração tecnológica desde a massificação da internet dos anos 1990, a internet das coisas tem se destacado como uma importante baliza deste novo momento sociocultural. Trata-se de uma

infraestrutura de rede global que permite a conexão de itens e utensílios usados no dia a dia das pessoas à rede mundial de computadores, tais como eletrodomésticos, meios de transporte e até mesmo tênis, roupas, maçanetas diretamente vinculadas à rede e aos diversos dispositivos conectados, como computadores e *smartphones*.

Embora ainda seja uma realidade em escala reduzida em termos mundiais, a tendência é que a internet das coisas rapidamente se torne corriqueira para a maioria das pessoas. Entre algumas aplicações da internet das coisas que já têm sido efetivadas, destacamos os uniformes escolares inteligentes, cujas etiquetas são ativadas por rádio frequência. No ano de 2012, uniformes inteligentes foram distribuídos para cerca de 20 mil alunos da rede municipal de ensino do município de Vitória da Conquista (BA) com o objetivo de evitar que estes saíssem da escola durante o período de aulas. Assim, um sensor foi instalado na portaria das escolas municipais e caso o aluno não entrasse em até 20 minutos após o horário estipulado, automaticamente uma mensagem SMS era enviada ao celular dos seus pais (PRODESP, 2012).

Outros exemplos da internet das coisas que influem diretamente sobre a vida das crianças desta geração eminentemente conectada são as babás eletrônicas e as câmeras de segurança de escolas e condomínios particulares conectadas à internet, permitindo que os pais e responsáveis acessem as imagens geradas em tempo real por estes dispositivos em seus *smartphones* e computadores de onde quer que se encontrem e de acordo com suas demandas pessoais. Esta realidade de “hipermonitoramento” das atividades das crianças dessa geração por meio das tecnologias digitais (Geser, 2005; Caron & Caronia, 2007) abre espaço para pensarmos nas configurações culturais emergentes, considerando também as novas formas de desvios e contra controles, criados pelas próprias crianças e adolescentes, e denominados por

Corsaro (2011) de “ajustes secundários<sup>12</sup>”. Dessa maneira, os ajustes secundários representariam tentativas criativas das crianças de escaparem dessa rede vigilante praticamente onipresente e garantirem certa autonomia perante os adultos e um mínimo controle sobre suas próprias vidas.

Todas estas mudanças, associadas à familiaridade e à disponibilidade ainda maior de entretenimento a partir de dispositivos comunicacionais móveis, abrem caminhos para pensarmos no subgrupo cultural infantil como coabitante da rede, juntamente com as gerações mais velhas. Este fato tem suscitado uma série de preocupações sobre os limites e as possibilidades que envolvem os usos e as apropriações lúdicas das tecnologias digitais pelas crianças. As opiniões sobre este aspecto têm se apresentado de maneira dicotômica e contraditória, e raramente contribuem para uma visão mais ampla deste inevitável fenômeno contemporâneo. Dessa forma, é primordial que possamos compreendê-lo como um acontecimento em si, seja a partir de uma discussão mais ampla, seja a partir da visão que as próprias crianças desta geração apresentam sobre sua experiência com tecnologias digitais. Nosso estudo se propõe a considerá-lo a partir destas duas perspectivas.

## 2.2 Brincadeiras e tecnologias digitais: marcas de uma #infânciaconectada

A crescente apropriação das tecnologias digitais por parte das crianças trouxe ao cenário acadêmico e social as discussões mais controversas no tocante às suas possíveis consequências. Como mencionamos anteriormente, destacam-se nesta discussão dois polos opostos: a postura romântica defendida pelos “otimistas tecnológicos”, que considera a

---

12 Conceito proposto inicialmente por Goffman (2015/1961) para descrever as associações dos internos para driblarem a norma estabelecida sem necessidade de um enfrentamento direto às autoridades institucionais. In. Goffman, E. (2015/1961). *Manicômios, Prisões e Conventos*. 9ª ed. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva.

brincadeira livre com tecnologias digitais como fonte de desenvolvimento criativo e pessoal e como ferramenta para as profissões do futuro, e a postura puritana dos “conservadores culturais”, que entende a brincadeira livre com tecnologias como potencialmente danosa ao desenvolvimento e volta sua atenção exclusivamente para as atividades lúdicas de cunho educativo, mediadas por adultos, como forma de canalizar a nocividade do tempo ocioso infantil (Delicado, et. al., 2012).

Almeida, et. al. (2015) denunciam a multiplicação das controvérsias nos próprios meios de comunicação sobre o impacto do uso intensivo da internet durante a infância. Entre as posturas céticas versa a acusação da internet em contribuir para isolar as crianças do convívio familiar ou dos amigos, a empobrecer seus laços sociais e emocionais (Marsh, 2010; Tisseron, 2015). Além disso, ela tenderia a promover uma superexposição a riscos, tais como, assédios sexuais, conteúdos, mensagens ou contatos “impróprios” para sua faixa etária, e a privar as crianças de atividades físicas exteriores ao “ar livre” (Alexander, et. al., 2014; Levin, 2007) e de possibilidades criativas e espontâneas (Levin & Rosenquest, 2001), enquanto as limitariam a tarefas sedentárias, rotineiras e monótonas. Tais “detratores” (Almeida, et. al., 2015) tendem a construir seus argumentos sobre a disseminada contraposição “real” e “virtual”, em que relatam o perigo das relações face a face, próprias do mundo “real”, estarem sendo ameaçadas por suas simulações *online*.

Santaella (2004) recorda que com a proliferação das tecnologias digitais, foram publicados diversos estudos que viam com preocupação sua rápida inserção no mundo lúdico infantil, considerando-as vulgares, banais e nocivas ao estimular comportamentos agressivos e disseminar a violência entre as crianças. Entre algumas dessas visões nitidamente contrárias, destacamos os trabalhos de Levin e Rosenquest (2001), que viam os eletrônicos como ameaças às brincadeiras imaginativas, e de Palmer<sup>13</sup> (2006, citado por Marsh, 2010),

---

<sup>13</sup> Palmer, S. (2006) *Toxic Childhood*. London: Orion Press.

cuja noção de infância tóxica influenciou muito a opinião leiga acerca dos jogos eletrônicos e demais atividades lúdicas estabelecidas com tecnologias digitais.

Sobre esse aspecto, Buckingham (2000), Almeida (2012), Sarmiento (2012) e Almeida, et. al. (2015) verificam que as opiniões especializadas polarizadas e irreconciliáveis defendem e atualizam de um lado a tese da “morte da infância”, ou seja, a visão de que as tecnologias tenderiam a diluir cada vez mais as fronteiras intergeracionais entre a infância e a idade adulta, causando uma série de consequências aterradoras. Buckingham (2000) cita dois clássicos que impulsionaram esta abordagem teórica lançados na década de 1980: “Sem tempo para ser criança. A criança estressada” (Elkind, 1981, citado por Buckingham, 2000) e “Crianças sem infância” (Winn, 1984, citado por Buckingham, 2000); e Sarmiento (2012), por sua vez, cita o clássico “O desaparecimento da infância” (Postman, 1983, citado por Sarmiento, 2012). Todos estes trabalhos descreviam o fenômeno da inserção das tecnologias digitais na vida das crianças com um prognóstico de morte da infância e confusão entre esta geração e a idade adulta. Cabe lembrar, contudo, que a infância não é uma categoria fixa atemporal e abstrata, mas sim, uma construção social, histórica e cultural (Almeida, et. al., 2015). Nesse sentido, estes autores criticam a postura radicalmente idealizada de tais críticas debruçadas num conceito estático e idealizado de infância que sequer existia.

Do lado radicalmente oposto à visão negativista das relações criança-tecnologia, Buckingham (2000) descreve o argumento popular entre os entusiastas da chamada “revolução das comunicações”, a ideia de que as tecnologias digitais estariam dando mais liberdade e poder às crianças e aos jovens. Partindo de uma mesma lógica dicotômica, tais “promotores” da relação criança-tecnologia introduzem argumentos otimistas igualmente idealizados. Desse modo, as culturas *online* infantis aproximariam o distante e o diferente, o global e o local, promoveriam a inclusão dos excluídos, seriam meios para transcender as limitações da localização física, e capacitariam as crianças que vivem e dominam a inovação

tecnológica com novas competências para a constituição de comunidades, a comunicação com os outros, o exercício de abertura intelectual e emocional, a autonomia e a curiosidade (Almeida, et. al., 2015).

Buckinham (2000) argumenta, no entanto, que a visão promovida pelos chamados “otimistas tecnológicos” é igualmente essencialista e distorcida, pois as crianças tendem a ser vistas como possuidoras de qualidades inerentes, que se ligam de um modo único às características essenciais de cada meio de comunicação. Como mencionamos anteriormente, para os entusiastas do que Tapscott (1999) chamou “geração net”, estes “nativos digitais” são vistos como que dotados de uma forma poderosa de “alfabetização midiática”, uma sabedoria natural e espontânea de certo modo negada aos adultos (Prensky, 2001). Este aspecto do discurso radicalmente otimista também foi criticado por Almeida, et. al. (2015), Boyd (2014) e Tisseron (2015) ao ponderarem o uso irrestrito da ideia de um domínio quase natural e homogêneo da linguagem tecnológica por parte dos indivíduos mais jovens, fato que não se confirma empiricamente (Boyd, 2014; Linne, 2014; Tisseron, 2015).

Dessa maneira, assim como a crítica radical, esta postura de defesa irrestrita das tecnologias digitais ignora questões importantes como o planejamento e o lançamento das novas tecnologias a partir de uma perspectiva altamente mercadológica e monetária, e como elas são de fato apropriadas pelas crianças durante suas ações (Sarmiento, 2012; Prout, 2012). Além disso, autores como Almeida, et. al. (2015), Buckingham (2012), Melo, Neves e Machado (2014) mencionam também o domínio do mercado de informática por um pequeno grupo de indústrias multinacionais, a obsolescência programada dos equipamentos e a importante questão do consumismo infantil como alguns dos fatores que merecem atenção, porém são completamente ignorados tanto pelos críticos quanto pelos entusiastas da geração digital.



Estes autores alertam que em ambos os polos contraditórios de prognósticos e opiniões especializadas o peso das preocupações e aspirações recai sobre as próprias crianças, refletindo um tipo de sentimentalismo que deixa de reconhecer a diversidade das experiências vividas na infância, suas relações com as novas mídias, e acima de tudo o seu caráter histórico e cultural mutável. Conforme pontua Sarmiento (2012), o acesso potencialmente irrestrito à informação, a quebra de barreiras no acesso a conteúdos tradicionalmente reservados aos adultos, bem como este caráter eminentemente lúdico da utilização das tecnologias pelas crianças, as colocam sob suspeita, senão sob a ameaça da perda de seu estatuto de crianças. “A hipervalorização das competências infantis vai a par da diabolização das próprias crianças face à ‘perda da inocência’ que as tecnologias presumivelmente propiciam” (Sarmiento, 2012, p.173).

É necessário atentar que, independentemente da postura ideológica de defesa ou rechaço das atividades lúdicas com tecnologias digitais, uma parcela importante da literatura sobre brincadeira infantil ainda revela a tendência a considerar sua função intencional, ou seja, a partir dos resultados funcionais para o processo de desenvolvimento. Este olhar sobre a brincadeira ignora que esta é uma atividade intrinsecamente motivada, ou seja, a criança brinca pelo prazer da atividade em si, e não motivada por alguma função implícita ao seu desenvolvimento. Este componente endógeno da brincadeira é uma dimensão extremamente importante da experiência da infância e parece ser deixado de lado nos debates sobre benefícios e prejuízos do acesso infantil às tecnologias digitais com finalidades lúdicas (Yamamoto & Carvalho, 2002; Gray, 2009).

As controvérsias e representações exageradas confundem o público leigo que vive hoje entre a tensão dos perigos da rua (Bichara, et al., 2011; Kawashima, et al., 2008) e agora os novos perigos descritos como inerentes às tecnologias digitais, numa atmosfera de constante incerteza. No entanto, algumas pesquisas têm sido realizadas no intuito de

esclarecer alguns destes mal-entendidos, como aquela proposta por Rossetti, et. al (2007), cujo objetivo era investigar as possíveis relações entre a prática de jogos eletrônicos e conduta violenta em jovens, não encontrando, contudo, associações consistentes, e as de Marsh (2010) e de Almeida, et. al. (2014), que demonstram que a oposição entre os espaços “real” e “virtual” já não faz sentido na experiência das crianças, exprimindo antes uma fronteira artificial que traduz a percepção adulta da passagem de uma “pré” para uma “pós” era da internet.

Grande parte do receio com que as tecnologias digitais têm sido recebidas, sobretudo pelos adultos de nossa sociedade, se deve a uma das suas principais características: a velocidade surpreendente com que este campo se transforma. Segundo Couto (2013), a velocidade do que ele chamou ciberacontecimentos e as mudanças deles decorrentes estão por toda parte e tendem a redefinir importantes domínios da vida social e cultural. Para este autor, é a partir daí que aumenta a sensação de insegurança, desestabilização e desorientação, sobretudo de pais e professores, com as crianças conectadas e progressivamente imersas em redes colaborativas e mutantes.

De todo modo, uma das questões que sempre dominou os debates sobre a relação entre a internet e as pessoas desde a década de 1990 era se esta favorecia a criação de novas comunidades – comunidades virtuais – ou se induzia ao isolamento pessoal, cortando os laços das pessoas com a sociedade, e por fim com o mundo “real” (Castells, 2005). Sabemos que esta questão ainda perdura no discurso da mídia e do senso comum, sobretudo no tocante ao potencial perigo do empobrecimento da rede social e do isolamento para o processo de desenvolvimento psicológico e social de crianças e adolescentes, como advertem Almeida et. Al. (2014), Almeida et. al. (2015), Marsh (2010), Narine e Grimes (2009) e Tisseron (2015). Cabe, no entanto, ressaltar que estas questões foram edificadas e são mantidas a partir de um olhar dicotômico sobre virtual e real (*online* e *offline*), com nítidas preferências sobre as

experiências vivenciadas no que se convencionou chamar mundo real<sup>14</sup> (Almeida, et. al., 2015).

Como colocado anteriormente, a disseminação das tecnologias digitais no cotidiano tem proporcionado às crianças novos contextos de brincadeira, sobretudo por oferecer a possibilidade de diversão pretensamente segura e longe da violência urbana. No entanto, a era contemporânea e as tecnologias digitais móveis inauguram novos olhares sobre o próprio conceito de contextos de brincadeira, ao ressaltar sua característica nômade e dispersa e as infinitas possibilidades e peculiaridades interacionais advindas do deslocamento entre as diversas ambiências apropriadas pelas crianças (Hulme & Trunch, 2005; Caron & Caronia, 2007). As características ainda mais amplas e mutáveis das tecnologias digitais fornecem aos contextos de brincadeira, reconfigurações inovadoras que vêm contribuindo enormemente para a emergência de uma cultura lúdica contemporânea, como veremos a seguir.

### 2.2.1 A #mobilidade e o estabelecimento de uma nova #culturalúdica

Apesar dos inúmeros debates quanto às possíveis apropriações lúdicas das tecnologias digitais pelas crianças, sabemos que, como atividade primordial da infância, a brincadeira sofre influência direta dos contextos onde ocorre. Entre as diversas características socioculturais que incidem direta e indiretamente sobre as atividades lúdicas das crianças contemporâneas, ressaltamos a conectividade generalizada como marca evidente de uma cultura altamente tecnológica, a retirada das crianças das ruas e a privatização dos seus

---

<sup>14</sup> Durante os primeiros anos da massificação da internet, estudiosos e usuários das redes utilizavam a sigla IRL (*in real life*) como referência a “mundo real” em contraposição ao então “mundo virtual” representado pelas ambiências proporcionadas pelas plataformas digitais. Com o aumento das experiências híbridas de tempo e espaço e a diminuição gradativa da oposição real x virtual, esta sigla acabou caindo em desuso.

espaços de brincadeira. Além desses aspectos, destacamos o refinamento tecnológico que possibilitou a portabilidade dos dispositivos comunicacionais e a consequente emergência da mobilidade como característica primordial de uma nova geração de tecnologias – a geração das tecnologias móveis.

Estes aspectos conjugados formam o um novo cenário sociocultural que acolhe a criança contemporânea e serve de base para o estabelecimento de suas atividades lúdicas. Neste sentido, Couto (2013) chama atenção para alguns fatores que contribuíram para a mudança da consideração da infância como a conhecemos e que, de certa forma, colaboram para a emergência de uma cultura infantil inovadora: o contato com diversas manifestações multiculturais; a complexidade das transformações presentes no cotidiano em relação à cidade, às famílias e às formas de interação com as tecnologias móveis; o hibridismo entre tradicionais e novos modos de brincar e se divertir; o fascínio e a ludicidade com os jogos eletrônicos, as redes sociais digitais e a conectividade, entre outros.

Para este autor, tais fatores transformam modos de vida e sinalizam mudanças nas maneiras de entender a infância e o lugar que a criança ocupa nesse cenário, cujos sistemas de significação e representação cultural se multiplicam. Neste sentido, a partir das relações estabelecidas entre as crianças e os diversos tempos e espaços tecnológicos, constitui-se o que chamou de “cibercultura infantil”, que abrangeria o mundo das crianças conectadas, seus hábitos, ideias e comportamentos como sujeitos que interagem, produzem e compartilham informações na rede (Couto, 2013). Assim, a “cibercultura infantil”, altamente participativa, alteraria a percepção tradicional que considerava a criança por uma passividade social, ou seja, como alguém que somente recebe cultura, para enfatizar o seu papel de produtora, ressignificadora e difusora de informações e valores, ou seja, um agente ativo que cria e divulga suas invenções e que é ao mesmo tempo consumidor, construtor e propulsor de cultura.

No entanto, devido ao hibridismo *online-offline* que caracteriza a experiência dos indivíduos mais jovens, mais especificamente as crianças, com as tecnologias, optamos pelo uso do termo “cultura infantil contemporânea” em vez do termo “cibercultura infantil”, e “cultura lúdica contemporânea” no lugar do termo “cibercultura lúdica”, por entendermos que as atividades práticas das crianças contemporâneas apresentam um fluxo contínuo que sobrepõem os outrora chamados espaços físicos e digitais. Assim, consideramos que as atividades lúdicas das crianças com as tecnologias digitais constroem lugares simbólicos que transpassam estas barreiras conceituais *online-offline* e se concretizam em manifestações peculiares de uma cultura cada vez ampliada e diversificada.

Contudo, ainda nos cabem alguns questionamentos: que cultura contemporânea seria esta? Quais as relações entre a emergência das tecnologias móveis e as mudanças socioculturais que indiquem a emergência de uma cultura lúdica contemporânea? Dada a sua ampla variedade de manifestações e práticas, faria sentido pensar numa única cultura lúdica contemporânea ou em culturas lúdicas contemporâneas? Nossa investigação pretendeu aprofundar e problematizar estas reflexões. Percebemos que, como grupo cultural integrante da era contemporânea, as crianças se apropriaram das tecnologias disponíveis em suas residências para o estabelecimento de suas atividades lúdicas. Como mencionamos anteriormente, o refinamento dos dispositivos comunicacionais, libertando-os da necessidade de permanecer fixos a determinadas locações é uma pista de que importantes mudanças nas práticas lúdicas das crianças viriam a ocorrer.

Tal é a importância das tecnologias móveis na vida das crianças e adolescentes brasileiros que, segundo dados da TIC *Kids Online* (CGI.br, 2014), 82% dos indivíduos entre nove e 17 anos utilizam telefones celulares como principal equipamento para acessar a internet nos diversos locais que frequenta, enquanto que 56% utilizam o computador de mesa. Considerando as preferências de equipamentos dentro das próprias residências, esta diferença

aumenta ainda mais: 77% preferem utilizar o telefone celular, enquanto que 34% utilizam o computador de mesa. Tanto nas residências, quanto nos outros locais, a ênfase recaiu sobre a preferência pelos dispositivos móveis, já que em ambas as contagens, os notebooks/laptops e os *tablets* ocuparam respectivamente os terceiros e quarto lugares das preferências (CGI.br, 2014).

Esta crescente preferência pelas tecnologias móveis sugere indícios de mudanças nas práticas interacionais e de entretenimento das crianças e adolescentes brasileiros, sobretudo com a possibilidade de acessarem a internet em situações de deslocamento. Dessa forma, propomos que as constantes alterações de cenário impulsionadas pelas tecnologias móveis e a emergência do interespaço (Hulme & Trunch, 2005) como *lócus* de brincadeira representam importantes aspectos diferenciadores das práticas lúdicas das crianças com tecnologias digitais.

Se os recursos contextuais (materiais e sociais), dos quais a criança lança mão para compor suas brincadeiras com as tecnologias, e a própria delimitação dos espaços de brincadeira eram até pouco tempo atrás restritos a determinadas locações em que estas tecnologias estavam afixadas, com o advento da tecnologia móvel e da possibilidade de ocupação de diferentes espaços num mesmo episódio lúdico, um número consideravelmente maior de recursos pode ser apropriado e transformado em elemento de brincadeira. Dessa forma, a complexidade da atividade lúdica aumenta admiravelmente, sobretudo se considerarmos que além dos diferentes espaços físicos, a brincadeira ainda abarca os inúmeros espaços sociotécnicos proporcionados pelas diversas ambiências digitais acessadas pelas crianças e seus grupos de pares.

Estas novas apropriações espaço-temporais, através da incorporação de aspectos dos múltiplos espaços – físicos e sociotécnicos – nas brincadeiras podem ser consideradas importantes marcas de uma cultura lúdica contemporânea, cuja incorporação tecnológica é

cada vez mais evidente e com a diferença de que agora, a criança pode carregar consigo o dispositivo tecnológico e transformá-lo em elemento de uma brincadeira altamente dinâmica. Dessa forma, têm sido cada vez mais comuns cenas de brincadeiras que incorporam dispositivos móveis como elementos lúdicos, como por exemplo, o uso de um aplicativo de *instant messenger* do telefone celular ligado à internet para estabelecer contato com o colega de brincadeira num episódio de esconde-esconde, transformando esta brincadeira tradicional num jogo de enredo mais complexo, cujos movimentos dos brincantes em torno de trocas de “esconderijos” tornavam-se altamente dinâmicos frente à possibilidade de vigiar os movimentos do “pegador” (brincante escolhido para encontrar os colegas) e trocar informações e estratégias com os outros colegas também escondidos<sup>15</sup>.

Um aspecto diferenciador que deve ser ressaltado é a possibilidade de transformação simbólica dos dispositivos tecnológicos móveis durante um episódio de brincadeira. Ainda que este fenômeno possa ocorrer também com os dispositivos tecnológicos fixos, estes ainda eram considerados pelas crianças mais como “lugar de brincadeira” do que como um “elemento de brincadeira” (Becker, 2013). Com a portabilidade dos dispositivos móveis e a possibilidade de levá-los para todos os espaços durante a brincadeira, este caráter de ferramenta/elemento de brincadeira que o dispositivo pode adquirir é significativamente ampliado. Um exemplo desta transformação simbólica do dispositivo móvel pode ser ilustrado por um episódio observado pela pesquisadora, envolvendo uma dupla de primos de nove anos de idade, um menino e uma menina, que brincavam de Star Wars com seus

---

<sup>15</sup> Cena observada pela pesquisadora no pátio de uma escola particular da cidade de Salvador durante o horário de saída das aulas, onde crianças de oito e nove anos utilizavam o aplicativo *Whatsapp* como rádio comunicador (segurando o dispositivo como se segura um rádio comunicador e não como se segura um aparelho de telefone) durante uma brincadeira de esconde-esconde.

telefones celulares. Neste episódio, o uso da lanterna dos telefones celulares e de aplicativos de luzes coloridas associados a aplicativos de sons diversos (onomatopeias, de raios laser) tornaram-se ferramentas de suporte a uma brincadeira simbólica.

Diversos aspectos da cultura contemporânea puderam ser verificados neste episódio, desde o papel da mídia cinematográfica como pano de fundo temático daquela brincadeira simbólica, até a apropriação dos telefones celulares e suas transformações em elementos lúdicos. De acordo com a trama apresentada pela saga Star Wars, personagens pertencentes a grupos inimigos são simbolicamente diferenciados de acordo com a luz emitida por sua “espada” (sabres de luz). Dessa forma, durante o episódio lúdico, ambos os primos acessaram um aplicativo de onomatopeias que reproduziam sons de lutas de espadas e raios laser e um aplicativo que emitia luzes coloridas. O menino escolheu a luz azul e a menina a luz vermelha e ambos apagaram a luz do quarto onde estavam para que os raios pudessem ser vistos. Estavam definidos os “times” inimigos e a brincadeira simbólica aconteceu a partir da movimentação dos telefones celulares como se fossem os cabos dos respectivos sabres de luz.

Esta apropriação lúdica dos telefones celulares abre espaço para novos entendimentos sobre o papel das tecnologias móveis na formação de uma cultura lúdica contemporânea. Neste sentido, destacamos a importância da portabilidade dos dispositivos, sem a qual, não seria possível este tipo de apropriação. Podemos compreender a transformação simbólica dos dispositivos tecnológicos móveis a partir da ideia de pivôs de brincadeira proposta por Gosso, Morais e Otta (2006). Segundo estas autoras, na criação de novos sentidos para as coisas durante a brincadeira imaginativa, as crianças frequentemente utilizam objetos intermediários, ou pivôs. Elas utilizam o termo pivô no sentido inicialmente empregado por Vygotsky (1984/2010) como aqueles objetos que sofrem transformações de significado durante a brincadeira simbólica.



Assim, transformados em “sabres de luz” com auxílio dos aplicativos de luz e som, os telefones celulares tornaram-se pivôs de um jogo socio dramático entre os primos. Como “sabres de luz”, estes dispositivos se deslocavam junto com os brincantes nos diversos espaços físicos que envolveram a brincadeira – neste caso, diversos quartos da residência, já que eles precisavam da escuridão para que seus raios fossem visualizados. Quando a brincadeira precisou ser interrompida para que as crianças fossem almoçar, a combinação estabelecida entre os primos para a continuação da brincadeira ressaltou a importância da mobilidade proporcionada pelos dispositivos móveis. A menina disse ao primo: “Vamos deixar pra continuar só à noite, assim a gente pode lutar lá fora (quintal) também”. E ele respondeu: “É, aí lá fora (quintal) podia ser o espaço e a gente vai poder lutar fora das naves, né?”

Estes aspectos ilustram como o advento da portabilidade e da mobilidade modificam radicalmente as relações das crianças com o tempo, com o espaço e com as próprias tecnologias, multiplicando suas possibilidades lúdicas e interacionais. Este episódio é ainda ilustrativo para problematizarmos a contraposição *online-offline* ainda bastante difundida nos discursos adultos. Sabendo que para que os aplicativos de luzes e sons escolhidos funcionassem era necessário que os dispositivos estivessem conectados à internet (portanto, *online*) e considerando os diversos espaços (quartos da casa) ocupados durante o episódio lúdico (espaços físicos, portanto, *offline*), onde especificamente estava acontecendo esta brincadeira?

Este é mais um episódio de brincadeira contemporânea que demonstra a riqueza que envolve as apropriações dos espaços físicos e sociotécnicos proporcionados pelas ambiências digitais na construção dos lugares de brincadeira e o caráter híbrido que este adquire. Dessa forma, ressaltamos que juntamente com as mudanças das práticas lúdicas, alteram-se também nossas possibilidades de compreensão do fenômeno da constituição de uma cultura lúdica

contemporânea (ou culturas lúdicas contemporâneas?) no âmago dos grupos de brinquedo. Estas manifestações culturais enriquecidas por apropriações lúdicas potencialmente mais ricas, complexas e ampliadas requerem olhares e interpretações menos arraigadas aos modelos antigos.

Por se tratar de um campo híbrido, poli e metamórfico, a era digital não se deixa agarrar em categorias e classificações fixas (Santaella, 2004), o que lhe confere um caráter volátil e de difícil compreensão para uma geração adulta que aprendeu a pensar o mundo de uma maneira primordialmente linear. Por este motivo, entendemos que a compreensão da infância contemporânea a partir de suas características intrínsecas passa necessariamente por uma mudança de postura ideológica e metodológica. Dessa maneira, assumimos que para compreender profundamente as diversas nuances dos usos e apropriações lúdicas das tecnologias digitais por parte das crianças e a formação de uma cultura lúdica inovadora, um olhar exclusivamente adulto não seria suficiente. Pelo contrário, consideramos que somente o diálogo e a interpretação conjunta de adultos e crianças acerca deste fenômeno poderiam nos fornecer bases mais seguras para seu entendimento. Neste sentido, apresentamos a seguir as bases nossa proposta metodológica.

### 3 MÉTODO

#### 3.1 Argumento Metodológico: em busca de investigações participativas

Quando nos debruçamos sobre o complexo universo das relações lúdicas entre a infância contemporânea e as tecnologias digitais, inevitavelmente nos deparamos com os entraves institucionalmente colocados pela sociedade mais ampla no que tange ao acesso das crianças ao mundo tecnológico, sob a pena do perigo da perda da inocência infantil e, conseqüentemente, da morte da infância (Buckingham, 2000; Narine & Grimes, 2008). Estes argumentos, historicamente colocados e amplamente disseminados, estão na base do discurso adulto que coloca a criança como um ser naturalmente inocente e despreparado para atuar em sociedade.

Seja no que diz respeito ao acesso às informações que circulam nas diversas esferas sociais – entre elas, as redes digitais, ou no que se refere à capacidade de elaboração reflexiva das próprias crianças em torno de suas experiências sociais significativas, a premissa defendida pela sociedade e pela ciência como um todo, é que as crianças não estariam preparadas para lidar com, nem discorrer sobre a maioria dos fenômenos que lhes envolvem cotidianamente. O acesso às tecnologias, seus usos e apropriações criativas representam alguns destes fenômenos que, embora cotidianos na esfera privada, estão restritos à reflexão e ao debate público por parte das crianças. Do contrário, trata-se de experiências da infância amplamente discutidas pela comunidade científica adulta e que servem de embasamento para a maioria das tomadas de decisões e prescrições comportamentais adotadas oficialmente pelo mundo adulto com o objetivo de regulamentar as práticas infantis e seus acessos (ou barreiras) à sociedade mais ampla.

Em especial, no âmbito acadêmico, as tentativas de compreender a experiência social da infância a partir da perspectiva das próprias crianças são objetos de estudo relativamente novos no campo das ciências dedicadas ao estudo da infância. Isto porque assistimos à

propagação histórica de um modelo de produção de conhecimento a respeito da infância que se abstinha de indagar às crianças sobre fenômenos que lhes envolviam diretamente (Graue & Walsh, 2003; Müller & Carvalho, 2009). As bases fundamentais desta concepção tradicional, assentadas num olhar verticalizado dos fenômenos infantis, têm sistematicamente deturpado a experiência infantil ao entender o consentimento e os discursos de adultos próximos como pais, professores e dos próprios pesquisadores, como suficientes para a compreensão das vivências das crianças nos seus mais diversos aspectos (Delgado & Müller, 2005).

Além disso, a maioria das investigações sobre infância tem apresentado métodos indiretos de análises: apreciações de currículos, programas avaliativos, discursos de pais e professores, entre outros (Delgado & Müller, 2005). Estes fatos trouxeram e ainda trazem importantes repercussões para a produção de conhecimento sobre infância, pois grande parte dos resultados produzidos invariavelmente leva à tomada de decisões que nem sempre condizem com as demandas apresentadas pelos próprios indivíduos que compõem a categoria estudada – as crianças (Rasmussen, 2004; Soares, Sarmiento, & Tomás, 2005, Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2006; Soares, 2006). Dessa maneira, as decisões relacionadas às crianças têm sido decisivamente tomadas por adultos, de modo unilateral e verticalizado, a partir de representações frequentemente estereotipadas da infância.

Diversos estudiosos, entre eles Soares (2006), Sarmiento (2007) e Corsaro (2011), advertem que a maior parte dos estudos que envolvem crianças atualmente tem se constituído a partir deste discurso tradicional, primordialmente adulto e prescritivo da infância, que consolida, antes de tudo, um lugar de fala e de poder. Compreendido pela perspectiva da falta ou carência de algo, ou nas palavras de Sarmiento (2003b) da expressão de um déficit, este discurso científico sobre a criança traça modelos de interpretação dos fenômenos infantis que ocultam e negligenciam sistematicamente suas vozes (Delgado & Müller, 2005). E é este mesmo discurso de poder que impede que as experiências lúdicas das crianças com as

tecnologias digitais sejam genuinamente consideradas a partir de suas visões de mundo e perspectivas de compreensão.

Neste sentido, Sarmiento (2007) chama atenção para o fato comum que atravessa as distintas representações da infância nas ciências: todas se caracterizam mais por traços de negatividade do que pela expressão de conteúdos próprios específicos deste período. Em outras palavras, a criança é considerada primordialmente como um “não-adulto”, e este olhar sobre a infância disseminado no âmbito acadêmico registra elementos de uma ausência ou de uma incompletude que negam as características de um ser humano completo. Desse modo, a norma científica sobre a infância é, em larga medida, definida por uma espécie de negatividade constituinte, ou seja, a criança é aquele ser que **não** trabalha, **não** tem acesso direto ao mercado, **não** se casa, **não** vota nem é eleita, **não** toma nem participa das decisões relevantes sobre sua vida e **não** é punível por crimes (Delgado & Müller, 2006).

Como podemos perceber, a infância se estabelece historicamente como a idade do “não” desde a etimologia da palavra latina que designa esta geração: in-fans – o que não fala (Sarmiento, 2007), até o advento racionalista moderno que a consagra também como a idade da não-razão. Mais do que qualquer outro grupo social, nas ciências sociais e humanas, as crianças foram coisificadas, constituídas como simples objetos de conhecimento desprovidos de capacidade reflexiva (Soares, et. al., 2005). Dessa forma, ainda que se considerem os discursos, gestos e experiências das crianças, estes são vistos antes a partir das noções de falhas e ausências de uma racionalidade ideal (adulta) do que como uma realização em si mesma desempenhada por uma categoria social de base geracional. Daí a difundida procura por adultos próximos como fontes suficientes de informação nas pesquisas sobre crianças.

Soares et. al. (2005) advertem que é ainda bastante predominante esta orientação epistemológica que se relaciona com as crianças como se elas fossem desprovidas de capacidade reflexiva. Tais aspectos ilustram o que estes autores chamaram de

“laboratorização” dos mundos de vida das crianças e sua consequente transformação em cobaias a partir de uma lógica de economia/ocultação das interpretações dos atores sociais infantis. O resultado desta equação é a produção de resultados de pesquisa enviesados, ancorados em um olhar eminentemente adultocêntrico, através do qual são edificadas as políticas e práticas prescritivas direcionadas às crianças. No entanto, conforme pontuam Rasmussen (2004), Delgado e Müller (2005), os modos de existência e os sentidos atribuídos pelos sujeitos que pesquisamos nem sempre correspondem com nossas interpretações sobre eles. Isto implica em considerar que a construção unilateral de sentidos e de discursos sobre as crianças por parte dos pesquisadores se torna precipitada na medida em que é edificada através de um tipo de narrativa adultocêntrica, que muitas vezes se pretende universal.

Há mais de uma década, autores como Graue e Walsh (2003), Sarmiento (2003a, 2005, 2006), Delgado e Müller (2005) têm alertado para este fato das crianças serem tradicionalmente caladas nas ciências e na sociedade desde que a infância se tornou objeto de interesse científico. Neste sentido, as pesquisas que se configuram na investigação **sobre** crianças e que pretendem traduzir os mundos infantis falando **pelos** crianças em relação a aspectos relevantes de suas vivências têm sido duramente criticadas por desconsiderarem as crianças – sujeitos primordiais do processo investigativo – como agentes sociais competentes para interpretar os aspectos relacionados ao mundo infantil.

Por outro lado, embora recente, é cada vez mais representativa a constatação quanto à necessidade urgente de que as crianças possam ter assegurado seu direito à voz nos processos de produção de conhecimento sobre suas vidas (Müller & Carvalho, 2009). Grande parte dos avanços e investimentos recentes na investigação com crianças dentro desta perspectiva é decorrente de um movimento iniciado na década de 1980 com alguns sociólogos da infância, tais como James, Jenks & Prout (1998), Sarmiento (2003a, 2005, 2006, 2007), Qvortrup (2010), Corsaro (2009, 2011), e posteriormente ampliados por diversos pesquisadores

contemporâneos, como Fernandes (2005), Soares (2006), Santana (2008), Almeida (2009, 2012) entre outros. Estes pesquisadores propõem, além de uma profunda revisão dos conceitos fundamentais da infância, a consolidação da criança como ator social competente e da infância como grupo geracional com direito à participação social.

Para tanto, vêm colocando em debate as produções conceituais e decisões metodológicas adotadas por aqueles que conduzem pesquisa e produzem conhecimento sobre infância, no intuito de romper com o imperativo até então naturalizado de se falar sobre e pelas crianças. Entretanto, para que de fato os mundos infantis sejam compreendidos a partir de uma perspectiva menos enviesada, torna-se imperativo o desenvolvimento de novas formas de se efetivar e se compreender as pesquisas com crianças a partir de uma escuta genuína de suas vozes (Becker, 2016). De acordo com Soares (2006), considerar a participação das crianças na investigação reflete um importante passo para a construção de conhecimento acerca das mesmas e para a construção de um espaço efetivo de cidadania da infância.

Neste sentido, Christensen e Prout (2002) e Soares (2006) identificaram quatro perspectivas sobre a visibilidade da criança na investigação: (1) as crianças como objetos, (2) as crianças como sujeitos, (3) as crianças como atores sociais (Christensen & James, 2005) e (4) as crianças como investigadoras (Alderson, 2005). As duas primeiras perspectivas englobam grande parte das investigações tradicionais sobre a infância, e podem ser reconhecidas essencialmente por negligenciar a imagem da criança como ator social de direito próprio, realçando essencialmente a sua dependência e incompetência. Nesta tradição investigativa, as vidas das crianças são analisadas a partir do olhar adulto com desenhos metodológicos fundamentalmente paternalistas e inacessíveis à compreensão infantil que ajudam a confirmar aquilo que estes investigadores entendem como “incompetências das crianças”.

Por outro lado, as imagens das crianças como atores sociais (Christensen & James, 2005) e das crianças como investigadoras (Alderson, 2005) realçam novas formas de entendimento das crianças e da sua posição dentro das ciências, considerando-as como atores sociais, com voz e ação, integradas nos processos de investigação onde participam em parceria com os adultos (Soares, 2006). Para que estas imagens possam vir à tona e se tornem assim preponderantes nos processos de construção de conhecimento sobre a infância, é primordial que novos olhares sejam construídos, olhares estes que validem a competência infantil para refletir e debater fenômenos que fazem parte de seus mundos. Esta concepção ressalta o caráter protagonista das crianças como agentes co-construtores do mundo em que vivem, já que durante as atividades compartilhadas nos seus grupos de pares, as crianças demonstram uma ampla capacidade reflexiva e interpretativa sobre os diversos fenômenos que as envolvem direta e indiretamente.

Mas para que isso seja possível, Sarmiento (citado por Delgado & Müller, 2006) destaca uma questão crucial, que se coloca frente à busca pela concretização das falas das crianças a partir de metodologias genuinamente participativas: como inscrever na pesquisa o ponto de vista e o poder do outro, sobretudo se este outro não tem voz? Dessa forma, propõe uma reflexão de ordem ética e metodológica que, segundo ele, permitiria que a técnica de investigação fosse transformada num espaço genuinamente democrático, participativo, dialógico e de co-construção do conhecimento, mesmo assumindo que o investigador adulto é quem inevitavelmente tem o último poder, o poder textual. Apesar disso, defende que este poder deveria ser não um poder opressor ou ocultador das vozes das crianças, mas um poder que clarifica e liberta suas visões de mundo.

Por este motivo, Sarmiento (2007) ressalta que é imprescindível que as vozes das crianças sejam cuidadosamente consideradas em pesquisa. Neste caso, “escutar a voz das crianças” consistiria em antes, escutar a voz do adulto que se revela num discurso



previamente interpretado. Este autor afirma que é necessário assumir a existência deste pensamento circular em torno de uma ciência adulta edificada a partir de certezas e que continuamente se objetiva nos seus resultados. Somente então seria plausível traçar estratégias de rompimento com esta postura tradicionalmente sedimentada. Nessa perspectiva, Delgado e Müller (2005) convidam-nos a desconfiar dos nossos próprios discursos que pretendem construir verdades absolutas sobre as infâncias. Somente a partir daí poderíamos pensar em alteridade, considerada atualmente a base da efetivação do respeito às vozes das crianças.

Dessa forma, caberia aos investigadores que partilham estes pressupostos, o desenvolvimento de competências para lidar com os diversos dilemas e interrogações epistemológicas, que, inevitavelmente, tornam os desafios metodológicos do fazer pesquisa ainda mais complexos (Fernandes, 2005). Para isto, Sarmiento (2007) propõe a superação do entendimento das crianças como meros objetos de conhecimento social em prol da perspectiva das crianças como sujeitos do conhecimento e a ruptura com os procedimentos analíticos que rasuram e esvaziam de conteúdos as interpretações das crianças sobre seus mundos. Assim, defende a construção de novos procedimentos que recusem o etnocentrismo adultocêntrico e que permitam uma escuta efetiva das vozes das crianças no quadro de uma reflexividade metodológica. Para este autor, somente através da consolidação de investigações genuinamente participativas é que as crianças poderão ser assumidas como parceiras efetivas de investigação em vez de meros informantes desqualificados.

Sobre este aspecto, Soares et. al. (2005) afirmam que considerar a participação das crianças na investigação implica primeiramente na desconstrução da persistente invisibilidade social das crianças nas pesquisas que se multiplicaram sob a égide da compreensão da criança, sem nunca considerá-la enquanto elemento relevante do processo, com voz e opinião acerca do mesmo. Estes autores entendem as metodologias participativas com crianças como importantes recursos éticos e metodológicos, no sentido de atribuir aos mais jovens o estatuto

de sujeitos de conhecimento, instituindo formas colaborativas de construção do conhecimento que se articula com modos de produção do saber empenhados na transformação social e na extensão dos direitos de participação social das crianças.

A defesa de que as investigações participativas devem caminhar ao lado da constante recusa do etnocentrismo geracional consolida a proposta da presença da criança-parceira no trabalho interpretativo e mobiliza a elaboração de um discurso polifônico, onde as vozes das crianças caminham lado a lado com o trabalho interpretativo dos pesquisadores (Soares, et. al., 2005). Além destes aspectos diretamente ligados às condições de existência da criança, outros importantes desafios, ligados especialmente aos condicionantes metodológicos da relação pesquisador (adulto) e participante (criança), estão voltados, por um lado, para a definição de ferramentas metodológicas criativas adequadas e pertinentes; e por outro lado, para a redefinição da nossa identidade enquanto investigadores, descentralizando-se do tradicional papel de gestores de todo o processo, para conceber a co-gestão do trabalho investigativo com as crianças.

Neste sentido, a investigação participativa pode ser compreendida a partir de duas perspectivas complementares. Epistemologicamente, considera uma relação participada entre investigador e investigado, onde, o investigado é também um investigador, estabelecendo-se entre os dois, uma relação interativa e aberta à mudança. Metodologicamente, é analisada como um espaço intersubjetivo para onde confluem múltiplas formas práticas, conceituais, imaginárias e empáticas de conhecimento, por meio de processos compartilhados entre investigadores e investigados. No entanto, a participação das crianças nas diversas investigações participativas não se dá de maneira homogênea, mas sim através do que Soares (2006) definiu como “graus de participação”. Assim, esta autora identificou três possíveis patamares de participação das crianças na investigação: o patamar da mobilização, o patamar da parceria e o patamar do protagonismo.

O patamar da **mobilização** identifica um processo iniciado pelo adulto, em que a criança é convidada a participar. Neste patamar a criança é considerada uma parceira, com possibilidade de escolhas relativas aos timings, à organização do processo e ainda com uma possibilidade, ainda que reduzida, de escolha dos temas que atravessam a investigação. O patamar da **parceria** define um processo em que a implicação da criança na investigação se faz desde o planejamento da investigação. Apresenta um delineamento desenvolvido coletivamente entre crianças e adultos a partir de tomadas de decisões conjuntas sobre todos os aspectos que envolvem a pesquisa. Por fim, o patamar do **protagonismo** envolve um processo exclusivamente dependente das ações da criança, seja na definição dos objetivos, do delineamento, das etapas metodológicas ou dos recursos utilizados durante o processo. Neste patamar, o adulto é visto apenas como um consultor disponível e presente (Soares, 2006).

Para além dos diferentes graus de participação das crianças na pesquisa, Soares et. al. (2005) chamam atenção para alguns desafios epistemológicos relacionados quer com a alteridade da infância, quer com a diversidade das suas condições de existência e que devem ser observadas cuidadosamente. O primeiro desafio está relacionado ao trabalho de tradução e debate entre a linguagem científica e a linguagem das crianças com as suas gramáticas culturais distintas que as metodologias participativas são chamadas a desempenhar. Trata-se de um esforço de recuperação das vozes das crianças que permaneceram ocultas nos modelos tradicionais de investigação, onde sua incapacidade era invocada com o argumento de proteção contra a sua própria irracionalidade e incompetência. Além disso, estes autores destacam outros importantes desafios, como a necessidade de atenção à diversidade da infância, decorrente de categorias sociais como gênero, religião, etnia, subgrupo etário, entre outras, que impõem a recusa de olhares uniformizadores, desafiando assim a reflexão metodológica em torno do respeito pelas diferenças e pelos diversos modos da sua comunicação.

Por fim, a investigação que lança mão de metodologias participativas como concretização de uma postura ética que considera a criança como agente social competente pode ser considerada um importante passo para a efetivação da participação social infantil. Considerando que a participação em si é parte fundamental do desenvolvimento, então, todos aqueles que advogam uma cidadania ativa da infância terão, conforme alerta Soares (2006), que considerar a organização de políticas e práticas participativas, em que as crianças sejam entendidas e respeitadas como indivíduos ativos, criativos e competentes.

Isto só se mostra possível a partir de um equilíbrio mútuo de autonomia, cooperação e hierarquia entre adultos e crianças, sobretudo nos processos de produção de conhecimento sobre o universo infantil. Por este motivo, a investigação participativa possuiria uma dimensão irrecusavelmente política, implicada na construção de um espaço de cidadania da infância, onde a ação da criança é considerada indispensável. Portanto, a participação das crianças nos processos de produção de conhecimento pode ser considerada um importante passo na direção da construção gradual de uma atmosfera de participação social por parte das crianças.

De acordo com Fernandes (2005), para que as vozes das crianças possam emergir e sua participação possa de fato ser efetivada, novas metodologias e ferramentas precisam ser reinventadas. Isto exige repensar os pressupostos clássicos que historicamente desconsideram a validade das vozes das crianças nas esferas de produção de conhecimento e também construir uma práxis de investigação que abra espaço para se considerar que a qualidade e a validade ética de uma investigação com crianças serão tão mais bem sucedidas quanto maior for a possibilidade de controle das crianças sobre as diferentes etapas do processo de investigação, mas, especialmente, sobre seus próprios discursos.

### 3.2 Delineamento Metodológico

Antes de serem teoricamente planejadas e/ou metodologicamente controladas, nossas escolhas de pesquisa são inevitavelmente éticas. Neste sentido, nossa investigação corrobora com o enfoque defendido pelas discussões mais recentes em torno da busca por desenhos de pesquisa inovadores que visem uma produção de conhecimento sobre a infância em parceria com as próprias crianças. Dessa forma, em busca de um delineamento que pudesse consolidar a emergência das vozes das crianças, nossa proposta investigativa teve como fonte de inspiração as imagens das crianças como atores sociais (Christensen & James, 2005) e mais precisamente das crianças como investigadoras (Alderson, 2005) para criar um modelo metodológico próprio que garantisse uma participação genuína das crianças durante o processo.

Nossa ideia fundamental foi, assim como sugeriu Soares (2006), a de propiciar um espaço social e científico para o grupo da infância, abrindo caminho para a consolidação de novas formas de desenvolver investigação com as crianças e para a construção de conhecimentos menos deturpados acerca das suas vidas, mais precisamente, de suas relações lúdicas com as tecnologias digitais. Entendemos que uma compreensão aprofundada do universo lúdico contemporâneo edificado a partir das apropriações criativas das tecnologias digitais por parte dos grupos infantis só seria possível a partir de um estudo que contasse com a participação das crianças. Dessa forma, lançamos mão de uma investigação participativa para que fosse possível desvendar parte da complexidade que envolve esta cultura lúdica, cujas crianças sejam talvez os tradutores mais competentes.

Considerando o objetivo central dessa pesquisa e a escassez de estudos que caracterizem apropriadamente as tecnologias digitais como contextos e/ou elementos de brincadeira, optamos por desenvolver uma investigação exploratória (Sampieri, Collado & Lucio, 2006) e com métodos participativos nos processos de planejamento, produção e análise

dos resultados (Soares, 2006). Assim, de acordo com a nossa proposta investigativa, a ênfase central de análise dos dados é de abordagem qualitativa (Deslauriers, 2008), concretizada a partir da interpretação conjunta dos adultos e das crianças-investigadoras que compõem o “grupo de investigação”. Este grupo foi responsável pelo planejamento dos processos e produção das ferramentas utilizadas e participação na segunda etapa de coleta de informações e produção dos dados de pesquisa (rodas de conversa), bem como pela análise conjunta dos dados recolhidos em todo o processo investigativo.

Nossa escolha metodológica é justificada pelo fato da brincadeira com tecnologias digitais se tratar de um fenômeno recente e relativamente pouco conhecido no cenário científico e acadêmico (Sampieri, Collado & Lucio, 2006), pelo caráter complexo, dinâmico e multidimensional das tecnologias digitais que faz deste, um fenômeno em constante mudança e reconstrução (Santaella, 2004), e pela necessidade de inserção aprofundada no universo lúdico infantil a partir do olhar e da interpretação das próprias crianças em diálogo com nosso olhar adulto sobre este fenômeno. Portanto, nossa investigação traz à tona a necessidade de utilizar duas lentes interpretativas e complementares do fenômeno: por um lado, os olhares do pesquisador adulto – competente em teorias sobre o brincar e incompetente na vivência intrínseca da relação lúdica das crianças com as tecnologias, e por outro, os olhares das crianças – experientes na vivência lúdica com tecnologias e inexperientes em relação aos aspectos teóricos que abrangem e ajudam a compreender este fenômeno.

Buscamos, a partir de um diálogo interpretativo, estabelecer novos olhares sobre o fenômeno das brincadeiras com tecnologias digitais, impulsionados por aqueles que o vivenciam diariamente, convidando-os a debaterem e analisarem coletivamente o que já se falou e ainda se fala sobre o assunto. Nosso esforço é no sentido de construção conjunta de um discurso polifônico para o entendimento da cultura lúdica contemporânea, ainda estranha para grande parte do público adulto, de modo que este não se perca a partir de olhares

adultocêntricos cristalizados e de referências que já não são mais suficientes para interpretá-la (Buckingham, 2000; Narine & Grimes, 2009).

### 3.3 Participantes: adultos, crianças-participantes e crianças-investigadoras.

#### 3.3.1 Adultos e #crianças-participantes

Nossa investigação foi dividida em dois momentos. O primeiro – de caráter auxiliar – contou com a participação *online* de 46 crianças de cinco a 12 anos de idade que utilizam cotidianamente tecnologias digitais de forma lúdica e de 198 adultos de 18 a 70 anos de idade que moram ou convivem por mais de cinco horas diárias do período extraescolar com crianças que possuem este perfil. Os adultos e as crianças-participantes deste primeiro momento da pesquisa foram acessados por meio da divulgação de links dos questionários *online* em diversas ambiências digitais<sup>16</sup>, a partir da rede de contatos dos adultos do grupo de investigação.

O segundo momento da investigação contou com a participação de nove crianças-participantes de cinco a 12 anos de idade. As crianças-participantes foram selecionadas pelas crianças-investigadoras a partir dos seus grupos de pares, formando então três grupos: dois deles compostos por uma criança-investigadora e três crianças-participantes e um constituído por uma criança-investigadora e duas crianças-participantes. Este segundo momento da pesquisa não contou com a presença de adultos-participantes, como no primeiro. Os únicos

---

<sup>16</sup>As ambiências digitais que utilizamos para distribuir os links dos questionários *online* foram os e-mails pessoais dos adultos do grupo de investigação (a investigadora e uma bolsista de iniciação científica), seus perfis no site de rede social *Facebook* e a página oficial do Grupo de Pesquisa em Interações, Tecnologias Digitais e Sociedade – GITS/UFBA, do qual a investigadora faz parte.

adultos que fizeram parte do segundo momento foram a pesquisadora e a bolsista de iniciação científica.

### 3.3.2 As #crianças-investigadoras

Como mencionado anteriormente, a realização de nossa proposta investigativa a partir de metodologias participativas contou com o trabalho conjunto de dois adultos (pesquisadora e bolsista de iniciação científica) e quatro crianças-investigadoras através da formação de um “grupo de investigação”. O grupo de investigação incorporou as atividades de debate e análise os dados do primeiro momento da pesquisa obtidos pelos questionários *online*, bem como as atividades de planejamento, produção e análise dos dados do segundo momento da investigação (rodas de conversa e observação dos grupos formados pelas crianças-investigadoras e seus pares). As crianças-investigadoras foram responsáveis ainda pela análise interpretativa do resultado final da pesquisa e pela elaboração das suas considerações finais, definindo assim, o fechamento do trabalho.

As quatro crianças-investigadoras, estudantes de escolas particulares da cidade de Salvador, foram selecionadas por acessibilidade a partir da rede de contatos da investigadora e da bolsista de iniciação científica. Dessa forma, explicávamos a proposta da investigação entre nossos contatos e solicitávamos que os adultos que conhecessem crianças de até 12 anos de idade dispostas a participar deste grupo nos assinalassem seus interesses. Participaram deste grupo de crianças-investigadoras aquelas que demonstraram interesse em explorar e debater a temática do uso lúdico das tecnologias digitais e se dispuseram a fazer parte dos processos de planejamento, produção e análise de dados da investigação.

As quatro crianças-investigadoras pertenciam a três diferentes grupos de pares que brincam juntos cotidianamente: um menino de 10 anos de idade, que costuma brincar com seus primos e vizinhos num condomínio de prédios, um menino de nove anos de idade que



costuma brincar com seu irmão mais novo, sua prima e sua amiga na casa da avó e duas amigas de 11 e 12 anos de idade, que costumam brincar com seus colegas de turma nos espaços da escola ou nas suas residências. A aceitação de cada criança contatada foi rápida e sem resistência por parte destas. Do primeiro contato com a nossa rede até as respostas positivas de todas as crianças e a formação do grupo de crianças-investigadoras transcorreu somente um mês. O início dos encontros, no entanto, aguardou a finalização do período em que os questionários estavam disponíveis para serem respondidos e o trabalho de descrição e quantificação das respostas, realizado pela investigadora e pela bolsista de iniciação científica.

### 3.3.2.1 Estratégias de sigilo

Uma das primeiras conversas estabelecidas com as crianças-investigadoras envolveu a importância do sigilo das informações para a segurança dos participantes na pesquisa. Neste sentido, solicitamos que pensassem em pseudônimos (*nicknames*, segundo sua linguagem) que as representassem significativamente e que permitissem que se reconhecessem nas falas produzidas, mas que não as expusessem perante públicos maiores sem o seu consentimento prévio. Desta forma, as crianças-investigadoras adotaram *nicknames* baseados em referências culturais que lhes eram significativas. Ressaltamos a relevância dos elementos da cultura contemporânea que envolve as vidas das crianças e que se personificaram na adoção de seus pseudônimos. Uma menina de 11 anos e um menino de nove, fãs da saga *Star Wars*, adotaram os nomes dos seus robôs preferidos, *R2-D2* (falado em língua portuguesa) e *BB-8* (falado em língua inglesa). Um menino de 10 anos de idade adotou o pseudônimo *Master Gamer* (jogador mestre) por ser um fã e praticante assíduo de jogos eletrônicos (*gamer*). Por fim, uma menina de 12 anos ganhou dos colegas do grupo de investigação o apelido *Google* por tomar a iniciativa de pesquisar os termos e informações que o grupo desconhecia, e acabou por adotar este apelido como seu *nickname*.

Como podemos perceber, não houve nenhum pseudônimo que não tivesse uma relação direta com a cultura contemporânea mais ampla – tipicamente considerada cultura adulta. Fossem em torno dos elementos da linguagem cinematográfica de uma saga censurada para crianças<sup>17</sup> ou das tecnologias digitais conectadas à internet, estes apelidos evidenciam o lugar do grupo infantil dentro complexo cultural da nossa sociedade, e não em mundos à parte tipicamente infantis, como supõem algumas linhas de pensamento ligadas à produção de material educativo e cultural “para crianças”. A partir dessas escolhas, e durante todo o processo investigativo, os participantes do grupo de investigação passaram a responder exclusivamente a partir de seus pseudônimos.

### 3.3.2.2 Encontros do grupo de investigação

#### 1º encontro

O primeiro encontro do grupo de investigação teve como objetivo apresentar oficialmente a proposta de nosso estudo e o papel que as crianças-investigadoras deveriam desempenhar. Além disso, este encontro marcou o início dos trabalhos de análise dos dados a partir da apreciação da primeira parte dos questionários de adultos e crianças. Este trabalho envolvia a interpretação e a criação de um sistema de classificação dos 10 jogos e brincadeiras com tecnologias digitais mais citados pelos participantes. Além disso, foi decidida a logística que envolveria os próximos encontros. Nossa proposta inicial era de que estes fossem realizados na estrutura da própria universidade, mas a necessidade de que os encontros ocorressem nos finais de semana e a demanda das crianças para que fossem anfitriãs dos encontros em seus locais de pertença, nos indicaram que, para as crianças-investigadoras, a atenção à sua identidade era mais relevante que nossa pretendida neutralidade científica.

---

17 A censura estabelecida pelo Departamento de Classificação Indicativa do Ministério da Justiça e Segurança Pública para a versão brasileira da saga *Star Wars* é de 12 anos.

Decidimos acatar então a proposta apresentada pelas crianças de que pudessem receber o grupo em suas próprias residências, fazendo um rodízio entre os anfitriões dos encontros. Como as crianças precisariam solicitar a autorização de seus pais para esta decisão ser efetivada, acordamos que o próximo encontro voltaria a ocorrer na casa da investigadora, quando então as crianças trariam as respostas dos seus responsáveis e a escala de anfitriões seria finalizada.

#### 2º encontro

O segundo encontro do grupo de investigação objetivou a análise comparativa das respostas fechadas de adultos e crianças a partir da interpretação das aproximações e diferenças entre os discursos. Além disso, as crianças-investigadoras foram convidadas a interpretar as respostas de adultos e de crianças quanto às vantagens (partes boas, segundo a versão traduzida para crianças) e as desvantagens (partes ruins) do uso cotidiano das tecnologias por parte das crianças. Este encontro foi finalizado com a apreciação da proposta metodológica e construção conjunta da estrutura das rodas de conversa, marcando assim a transição do primeiro para o segundo momento de investigação.

Após concluirmos a análise das vantagens e desvantagens apontadas por adultos e crianças, apresentamos ao grupo nossa ideia de utilizar algumas frases dos participantes para montar um jogo de opinião. Estas frases seriam positivas e negativas. Explicamos qual seria a ideia do jogo: as crianças teriam nas mãos dois cartões: um verde (concordo) e um vermelho (discordo), e a cada frase lida elas levantariam o cartão que indicasse sua opinião e explicariam os motivos de sua concordância/discordância. Então lemos algumas frases para mostrar às crianças-investigadoras como funcionaria esta proposta. Ao final da leitura da primeira frase (“crianças que brincam com tecnologias tendem a interagir menos com seus amigos”), duas crianças-investigadoras (*BB-8*, nove anos e *R2-D2*, 11 anos) imediatamente levantaram seus *smartphones* com as telas vermelhas e disseram: “Discordo”

Esta atitude imediata das crianças-investigadoras em relação à proposta do jogo superou nossas expectativas em relação à participação das crianças na produção de conhecimento e no planejamento do desenho de pesquisa. Pois elas não somente demonstraram o entendimento da atividade, como simularam imediatamente uma rodada do jogo, demonstrando na prática em que parâmetros ele funcionaria. Outra inovação proposta por esta atitude foi a utilização dos próprios *smartphones* como os cartões verde e vermelho das crianças. Esta inovação foi sinalizada e aprovada pelo grupo. Portanto, em vez de cartões verdes e vermelhos de papel, utilizaríamos inicialmente os próprios dispositivos das crianças. Aquelas que porventura não possuíssem um dispositivo no momento do jogo poderiam utilizar então os cartões de papel.

### 3º encontro

Realizado ao fim das rodas de conversas no segundo momento da investigação, este encontro teve como objetivo promover o fechamento da pesquisa a partir da análise interpretativa geral e da exposição das considerações finais das crianças em relação ao processo investigativo. Como disparador para esta reflexão conjunta, foi proposto que as crianças pensassem se havia algo que gostariam de acrescentar sobre o tema que ainda não tinham falado. Além disso, as crianças foram convidadas a responder às seguintes questões: caso houvesse espaço para que suas vozes fossem efetivamente ouvidas pelos adultos, o que gostariam de dizer sobre tudo isso que debatemos? E, entendendo aquele, como um espaço genuíno de interlocução, que recado final gostariam de deixar aos adultos como conclusão do nosso trabalho?

### 3.3.3 Critérios de inclusão dos participantes na pesquisa

Os adultos e as crianças participantes do primeiro momento da investigação foram acessados a partir da distribuição de questionários *online*. O critério de inclusão dos adultos

participantes era “residir ou conviver por pelo menos cinco horas diárias do período extraescolar com crianças que brincam cotidianamente com tecnologias digitais”. O primeiro critério de inclusão das crianças-participantes desta fase 1 da pesquisa era o “uso lúdico cotidiano das tecnologias digitais”. Considerando o caráter participativo desta investigação e a necessidade de conhecer o fenômeno a partir da perspectiva das próprias crianças, a definição de “uso habitual” ou “uso cotidiano” das tecnologias digitais seguiu o critério da auto identificação.

O segundo critério de inclusão das crianças-participantes foi o envio por e-mail do termo de anuência (apêndice 1) assinado pelo adulto responsável, sinalizando sua concordância com a participação da criança na pesquisa. As respostas dos questionários que não obtiveram retorno positivo dos adultos responsáveis foram descartadas. Dessa forma, das 67 crianças que responderam ao questionário, apenas 46 compuseram o grupo de crianças-participantes de nossa investigação. Embora a maioria das vezes houvesse uma relação de parentesco ou conhecimento entre os adultos e as crianças-participantes deste primeiro momento da investigação, esta relação não era um pré-requisito. Assim como também não era pré-requisito a criança possuir um perfil próprio nas redes sociais ou e-mails próprios.

O critério de inclusão das crianças-investigadoras também foi a auto identificação do uso cotidiano das tecnologias digitais com finalidade eminentemente lúdica. A confiabilidade deste critério foi confirmada pelos dados descritivos obtidos no primeiro momento da pesquisa, segundo os quais, 65% dos adultos afirmaram que suas crianças brincam com tecnologias digitais de quatro a sete dias por semana e 70% das crianças relata brincar diariamente com tecnologias digitais. Em consonância com os dados descritivos, as quatro crianças-investigadoras também confirmaram brincar diariamente com tecnologias digitais.

O segundo momento da pesquisa contou com três grupos de crianças-participantes selecionadas por acessibilidade a partir do grupo de pares das crianças-investigadoras. Os

critérios de inclusão ao grupo de crianças-participantes deste segundo momento foram “pertencer a um dos grupos de pares das crianças-investigadoras” e “fazer uso habitual de tecnologias digitais com finalidade lúdica”. O “uso habitual” ou “uso cotidiano” também foi definido por critério de auto identificação.

### 3.4 Procedimentos de coleta de informações, produção e análise dos dados da fase 1 da pesquisa #primeiromomento

Como mencionamos anteriormente, o processo de coleta de informações, produção e análise de dados desta investigação foi composto por dois momentos. O primeiro momento contou com um levantamento preliminar de dados (aplicação e análise de questionário *online*) de caráter auxiliar a pesquisa, além da realização de dois encontros do grupo de investigação (dois adultos + quatro crianças-investigadoras). Estes dois encontros marcaram o fechamento do primeiro momento da investigação e a transição para o segundo momento e serão descritos adiante.

#### 3.4.1 Aplicação e análise dos questionários *online* – para adultos/ para crianças

O levantamento preliminar de dados ocorreu por meio da aplicação de dois questionários *online*: um para ser respondido por adultos que residem ou passam mais de 5h diárias com crianças de até 12 anos (apêndice 2) e outro para ser respondido por crianças de até 12 anos de idade que brincam cotidianamente com tecnologias digitais (apêndice 3). O questionário para adultos possuía 20 questões, assim distribuídas: sete questões relativas a dados sociodemográficos e 13 questões de mapeamento das práticas lúdicas, sendo 10 fechadas e três abertas. O questionário para crianças possuía 13 questões, assim distribuídas:

quatro questões relativas a dados sociodemográficos e nove questões de mapeamento das práticas lúdicas, sendo seis fechadas e três abertas.

Estes levantamentos visavam promover um mapeamento do cotidiano das crianças e suas famílias, bem como explorar questões mais gerais relativas ao uso lúdico das tecnologias digitais, tais como: os dispositivos e plataformas digitais onde as crianças costumam brincar, a quem pertencem tais plataformas, os jogos e brincadeiras que costumam desempenhar, o tempo dedicado às atividades lúdicas com as tecnologias digitais e os companheiros de brincadeira mais frequentes, entre outros. Os dois questionários foram construídos exclusivamente para esta investigação e contemplaram ainda três questões abertas, uma solicitando que os respondentes listassem os aplicativos e jogos dos dispositivos tecnológicos com os quais a criança mais costuma brincar e as outras duas convidando-os a manifestarem seus posicionamentos quanto ao uso lúdico das tecnologias digitais, devendo ressaltar quais os aspectos positivos e negativos da apropriação das tecnologias digitais por parte das crianças.

Os dados gerados pelas respostas fechadas dos questionários *online* para adultos e para crianças foram descritos e agrupados a partir do percentual da frequência de cada resposta. No intuito de facilitar sua compreensão por parte das crianças-investigadoras, os dados gerados por cada resposta fechada foram apresentados na forma de gráficos de barra e pizza. Em seguida, o grupo de investigação realizou a análise interpretativa dos gráficos a partir do debate entre as crianças-investigadoras, com a mediação dos adultos do grupo de investigação. Além disso, foram comparados os gráficos gerados pelas respostas de adultos e crianças frente às mesmas questões para verificarmos aproximações e distanciamentos entre seus discursos. O grupo confrontou e interpretou as respostas dos questionários a partir de sua vivência prática com o uso lúdico das tecnologias, ampliando assim o olhar sobre estes fenômenos.

Os dados gerados pelas respostas abertas foram agrupados em categorias temáticas e submetidos à análise de conteúdo. Para esta análise, adotamos o seguinte procedimento: a investigadora mostrava as categorias de respostas de adultos e crianças e as crianças-investigadoras teciam seus comentários críticos. Assim, a interpretação das crianças era o gatilho para o início da discussão de cada tema no grupo, que procurou manter a voz das crianças em evidência, deixando a voz dos adultos do grupo neste momento mais direcionada a indagações e problematizações sobre os assuntos discutidos. Todos os momentos de debate e análise conjunta das crianças-investigadoras também geravam importantes dados qualitativos. Estes dados são descritos na sessão dos resultados desta investigação.

A primeira questão aberta analisada pelas crianças-investigadoras se referia a quais jogos ou aplicativos as crianças mais costumam acessar para realizar atividades lúdicas. As crianças-investigadoras descreveram e explicaram a lógica de cada jogo mencionado, e então criaram uma proposta de classificação para cada um dos 10 aplicativos ou jogos mais citados por ambos os questionários (de adultos/de crianças), a partir de critérios construídos por meio das seguintes perguntas-base:

1. Conhece o aplicativo/jogo?
2. Já jogou/brincou?
3. Como joga/brinca?
4. Este jogo/brincadeira possui um final?
5. É possível jogar *online*?
6. É recomendado para que idade?
7. É um mais atrativo para meninos ou meninas?
8. Qual o grau de dificuldade desse jogo/brincadeira?
9. É gratuito ou pago?
10. Pode ser jogado/brincado em que tipo de dispositivo tecnológico?



11. Como você classificaria este jogo/brincadeira?

As respostas das 11 perguntas-base eram debatidas pelas crianças-investigadoras, que chegavam a um consenso em relação a cada critério de classificação dos aplicativos/jogos. Esta classificação dos jogos/aplicativos lúdicos criada pelas crianças-investigadoras a partir da análise dos dados dos questionários foi cruzada com os sistemas classificatórios de brincadeiras propostos por Moraes e Otta (2003), Barra (2004) e Smith (2010) e é apresentada na seção de resultados deste trabalho.

As demais questões abertas submetidas à análise qualitativa solicitavam que adultos e crianças descrevessem as vantagens (partes boas) e desvantagens (partes ruins) do convívio cotidiano das crianças com tecnologias digitais. Após a descrição dos resultados obtidos, estes foram classificados por frequência e semelhança nos conteúdos das respostas (análise de conteúdo), gerando assim quatro diferentes sistemas categóricos, dois relativos às respostas dos adultos e dois relativos às respostas das crianças. Os procedimentos de agrupamento das respostas em relação ao conteúdo e rotulação de categorias foram realizados pelos adultos do grupo de investigação. As categorias e algumas falas que as exemplificavam foram então apresentadas às crianças-investigadoras, que as interpretaram coletivamente.

Embora as respostas de crianças e adultos apresentassem algumas semelhanças temáticas (e algumas vezes o uso do mesmo termo), a interpretação e os sentidos dados aos termos empregados mostraram pontos de vista tão diversos que não justificou a união de suas respostas num mesmo sistema categórico para vantagens ou para desvantagens. As diferenças e aproximações dos discursos das crianças e dos adultos foram analisadas pelo grupo de investigação e estão descritas na seção de resultados deste trabalho. Os quatro sistemas categóricos empíricos relativos às vantagens e desvantagens do uso lúdico cotidiano das tecnologias digitais por parte das crianças são:

### Sistema 1 - Vantagens (Adultos)

- + Desenvolvimento de habilidades
- + Acesso à informação
- + Não há vantagens
- + Estímulo à interação/conexão
- + Acesso à diversão segura
- + Descanso para os pais – tempo para respirar

### Sistema 2 – Partes Boas (Crianças)

- + Entretenimento/Diversão
- + Desenvolvimento de habilidades
- + Estímulo à interação/conexão
- + Acesso à informação
- + Descanso aos pais – evitação de broncas

### Sistema 3 – Desvantagens (Adultos)

- + Isolamento – dos outros, tecnologias como causa.
- + Problemas relacionados à saúde
- + Perigo de adicção
- + Abandono das brincadeiras tradicionais
- + Prejuízos ligados ao desenvolvimento cognitivo e psicológico
- + Vulnerabilidade – pessoas nocivas e conteúdos impróprios
- + Associação de prejuízo à ausência de supervisão
- + Prejuízos no rendimento escolar
- + Estímulo ao consumismo

#### Sistema 4 – Partes Ruins (Crianças)

- ✚ Isolamento – da rua, tecnologias como consequência.
- ✚ Não há desvantagens
- ✚ Limitações impostas pelas prescrições técnicas das ambiências
- ✚ Problemas relacionados à saúde
- ✚ Vulnerabilidade – pessoas nocivas e conteúdos impróprios
- ✚ Outras

Além de fornecerem importantes dados de análise, os questionários *online*, cruzados com os dados da TIC Kids *Online*(CGI.br, 2014) auxiliaram algumas escolhas metodológicas e guiaram o planejamento dos critérios investigativos do segundo momento da pesquisa, tais como a opção pela seleção das crianças-participantes das rodas de conversa a partir do próprio grupo de pares das crianças-investigadoras, dada importância dos companheiros de brincadeira fisicamente presentes, assim como uma previsão da idade mínima dos participantes deste segundo momento (cinco anos de idade), uma maior atenção ao uso dos dispositivos móveis em detrimento dos fixos, entre outros. Além disso, os resultados obtidos por este primeiro momento de investigação possibilitaram a construção da estrutura do segundo momento, pois as respostas abertas dos questionários relativas às vantagens e desvantagens do uso lúdico das tecnologias serviram de matéria prima para a produção do jogo de frases, ferramenta condutora que guiou as rodas de conversa com as crianças-investigadoras e seus grupos de pares.

### 3.4.2 Prevenindo possíveis vieses interpretativos dos dados obtidos pelos questionários *online*

A maior incidência de participantes do primeiro momento da pesquisa se concentrou na região Nordeste do país. Este fator está diretamente associado às características técnicas das ambiências digitais utilizadas para a divulgação dos questionários *online*, pois tanto os e-mails quanto os perfis pessoais do site de rede social utilizado (*Facebook*) são arquitetados a partir da lógica centrada no indivíduo e sua rede de contatos. O fato dos adultos que distribuíram o questionário *online* – a investigadora e a bolsista de iniciação científica – residirem no estado da Bahia e centralizarem sua rede de contatos a partir deste local, assim como o fato do grupo de pesquisa do qual a investigadora faz parte estar locado neste mesmo estado acarretaram numa maior concentração dos participantes nesta região do país.

Contudo, é importante ressaltar que esta distribuição de participantes apresentada por nossa pesquisa não representa a distribuição dos usuários de internet no Brasil. Segundo os dados da TIC Kids *Online* 2014 (CGI.br, 2014), dos 20,5 milhões de usuários de internet entre 10 e 17 anos, a região sul é que possui o maior percentual de usuários em relação à população total desta faixa etária no país, seguida das regiões sudeste, centro-oeste, nordeste e norte, respectivamente. A imagem 03 a seguir ilustra distribuição dos usuários de internet entre 10 a 17 anos de idade por região do país sobre o total da população desta faixa etária:

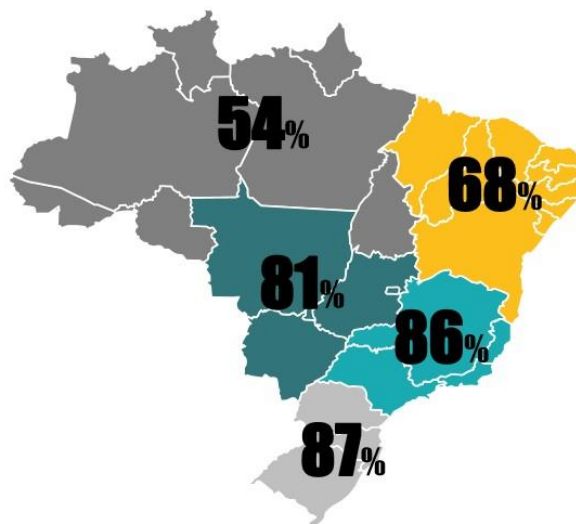


Figura 03: Usuários de internet sobre o total da população brasileira de 10 a 17 anos (CGI.br, 2014)

Considerando que o Brasil é um país de proporções continentais e com uma diversidade cultural significativa, o simples tratamento destes dados sem uma devida verificação dos critérios de análise poderia apresentar um importante viés metodológico e desencadear a produção de informações distorcidas sobre o fenômeno. Nossa dúvida era se a maior incidência de participantes da região nordeste estaria influenciando os resultados devido a aspectos culturais específicos. Por este motivo, como forma de prevenir possíveis vieses interpretativos, adotamos alguns procedimentos. Estes procedimentos envolveram o isolamento da variável “região nordeste” em ambos os questionários de adultos e crianças. Dessa forma, foram realizados dois novos tratamentos dos dados: uma análise dos dados da região nordeste isoladamente e uma análise dos dados do restante do país, excluindo a região nordeste. Estas análises foram comparadas entre si e com o resultado total (dados gerados pelas respostas de todas as regiões conjuntamente).

Caso os dados da região nordeste se mostrassem muito diferentes das demais regiões e do resultado total, este fato seria apontado e seguiríamos trabalhando apenas com esta região do país, visto que nosso segundo momento de investigação somente envolveu crianças da

cidade de Salvador/BA. No entanto, os resultados assinalados pelas respostas da região Nordeste e pelas respostas das demais regiões do país se mostraram suficientemente semelhantes e apontaram para as mesmas tendências de respostas quanto aos usos e apropriações das tecnologias digitais. Embora saibamos que existem peculiaridades culturais em cada região do país que justifiquem análises comparativas mais aprofundadas, consideramos que no âmbito da nossa investigação, não se justificou uma análise isolada da região nordeste. Optamos, portanto, por manter a análise e a interpretação dos dados totais de ambos os questionários *online*, marcando as diferenças regionais, quando julgássemos necessário. A análise comparativa completa de ambos os questionários a partir do isolamento da variável “região nordeste” pode ser conferida nos apêndices 4 e 5 deste trabalho<sup>18</sup>.

### 3.5 Procedimentos de coleta de informações, produção e análise dos dados da fase 2 da pesquisa #segundomomento

O segundo momento da pesquisa contou com dois procedimentos distintos: realização de uma roda de conversa com cada um dos três grupos de pares das crianças-investigadoras com o intuito de interpretar o fenômeno do uso lúdico das tecnologias a partir da perspectiva das próprias crianças e observação participante de cada grupo de pares conforme proposta pela literatura (Barra, 2004; Barra & Sarmiento, 2008). As observações e as rodas de conversa foram registradas em vídeo, em áudio e a partir de técnicas de registro contínuo. Os dados gerados por estes dois procedimentos foram transcritos, agrupados e analisados conjuntamente. Participaram deste momento da investigação, 11 crianças: quatro crianças-investigadoras e sete crianças-participantes pertencentes a seus grupos de pares. Assim como

---

<sup>18</sup> Apêndice 4: análise comparativa dos resultados do questionário destinado a adultos, isolando a variável “região nordeste”; Apêndice 5: análise comparativa dos resultados do questionário destinado a crianças, isolando a variável “região nordeste”.

as crianças-investigadoras, as crianças-participantes também assumiram pseudônimos (*nicknames*) para a realização da roda de conversa, como podemos verificar a seguir:

Grupo 1:

- ✚ R2-D2 (menina, 11 anos) – criança-investigadora
- ✚ Google (menina, 12 anos) – criança-investigadora
- ✚ Ravena (menina, 12 anos) – amiga da escola
- ✚ Rihanna (menina, 12 anos) – amiga da escola

Grupo 2:

- ✚ BB-8 (menino, nove anos) – criança-investigadora
- ✚ Feiticeira Escarlata (menina, 12 anos) – amiga
- ✚ Herobrain (menina nove anos) – prima
- ✚ Lili (menino, cinco anos) – irmão

Grupo 3:

- ✚ Master Gamer (menino, 10 anos) – criança-investigadora
- ✚ Qualquer Coisa (menino, 11 anos) – primo
- ✚ Lilize (menina, 11 anos) - prima

### 3.5.1 Rodas de conversa com #crianças-investigadoras e seus grupos de pares

Foram realizadas três rodas de conversa neste segundo momento de investigação. A primeira roda de conversa ocorreu com o grupo de pares de duas meninas-investigadoras, amigas de escola de 11 e 12 anos respectivamente. Participaram desta roda de conversa um total de quatro meninas: as crianças-investigadoras e mais duas amigas de 12 e 13 anos. A

segunda roda de conversa ocorreu com o grupo de pares de um menino-investigador de nove anos de idade. Participaram desta segunda roda de conversa quatro crianças: o menino-investigador, seu irmão de cinco anos, sua prima de nove anos e sua amiga de 12 anos de idade. Por fim, a terceira roda de conversa envolveu o grupo de pares de um menino-investigador de 10 anos de idade. Participaram desta roda de conversa o menino-investigador e seus primos: uma menina e um menino, ambos com 11 de idade.

A opção pela escolha dos participantes das rodas de conversa a partir do grupo de pares se deveu à importância dos companheiros de brincadeira fisicamente presentes e da preferência da criança por pessoas do entorno físico (amigos, primos, vizinhos, colegas de escola) para suas interações *online*. Estes aspectos foram ressaltados tanto pelos resultados do nosso levantamento de dados preliminar (questionário *online* – fase 1), quanto pela nossa pesquisa anterior (Becker, 2013) e confirmados pela literatura (Marsh, 2010; Boyd, 2014; Almeida et. al., 2014, Almeida, et. al., 2015).

As rodas de conversa com crianças-investigadoras e crianças-participantes tiveram a finalidade de verificar as percepções das crianças quanto às relações lúdicas estabelecidas com as tecnologias digitais em sua rotina junto com seus pares: experiências e práticas lúdicas que desempenham, os arranjos entre companheiros de brincadeira no processo de apropriação dos elementos da cultura digital e da cultura mais ampla, bem como a reflexão sobre seu próprio discurso e as possíveis aproximações/distanciamento em relação ao discurso dos adultos e de outras crianças sobre este tema. Os locais em que ocorriam as rodas de conversas, bem como os encontros do grupo de investigação, obedeceram à escala de revezamento de residências e anfitriões proposta pelas crianças-investigadoras. Neste sentido, cada roda de conversa ocorreu na residência de referência da criança-investigadora que apresentou seu grupo de pares.



As rodas de conversa seguiram um roteiro de procedimentos (apêndice 6) construído pelo grupo de investigação. Inicialmente foi apresentada ao grupo uma pequena proposta de atividades para a roda de conversa, baseada nos objetivos principais da nossa pesquisa. Esta proposta foi analisada pelo grupo de investigação, que propôs algumas alterações até chegar à sua forma final. O processo de construção conjunta deste roteiro de procedimentos será narrado nos resultados do nosso trabalho.

### 3.5.2 Observação participante de brincadeiras com tecnologias nos grupos de pares das crianças-investigadoras

Após ocorrerem as rodas de conversa com os grupos de pares das crianças-investigadoras, as crianças eram liberadas para brincar do que quisessem. Iniciava-se então um momento de observação participante de 1h de duração, conforme proposta pela literatura (Barra, 2004; Barra & Sarmiento, 2008). Estas observações participantes permitiram a compreensão ampla das atividades lúdicas e das práticas emergentes, tais como a ressignificação das tecnologias digitais e sua transformação em elementos lúdicos e pivôs de brincadeira, além das formas de apropriação de tempo e espaço. Também, estas observações nos auxiliaram a verificar os subsídios que sugerem a constituição de uma cultura lúdica dentro dos grupos de pares, construída por meio das suas brincadeiras com tecnologias digitais.

A técnica da observação participante que utilizamos partia da perspectiva do observador-aprendiz (Pontes & Magalhães, 2003) que interage com o brincante/jogador quando convidado ou autorizado no sentido aprender a jogar. Do mesmo modo, para adentrar o grupo cultural infantil sem que nossa presença adulta representasse em si um impeditivo para um trabalho de parceria genuína, devido aos lugares sociais reservados a adultos e crianças, nos apresentamos aos grupos a partir de nossas reconhecidas lacunas na

compreensão da lógica dos mundos e das linguagens relacionadas às tecnologias digitais, significativamente dominados pelas crianças.

Este papel foi descrito por Corsaro (2009, 2011) em sua pesquisa etnográfica com crianças italianas como o de “adulto bobo”. O lugar de “adulto bobo” ocupado por este autor a partir de suas dificuldades com o idioma italiano foi o elo que permitiu sua aceitação por parte das crianças como alguém que, embora adulto, também poderia ser um parceiro, já que apresentava lacunas no entendimento de algo, podendo então, também aprender com o grupo. Este mesmo papel de “adulto bobo” emergiu em nossa pesquisa anterior (Becker, 2013), pois possuíamos um conhecimento em jogos eletrônicos, significativamente inferior ao das crianças participantes.

Nesse sentido, nosso pedido para aprender a jogar ou para que as crianças nos ensinassem o funcionamento de determinada atividade lúdica *online* representou, mais que um artifício metodológico criado para esta observação, mas a tentativa de compreender uma lógica lúdica que, como adultos não dominamos. Dessa maneira, ao nos colocarmos a partir das nossas próprias dificuldades em relação à lógica infantil – um “adulto bobo”, portanto – assumimos no grupo de brinquedo, assim como Corsaro (2009, 2011), um lugar semelhante ao de brincante aprendiz ao passo que as crianças participantes assumiram uma posição de tutoria em relação àquelas atividades lúdicas (Pontes & Magalhães, 2003) e se dispunham a nos explicar o seu funcionamento. Perseguimos em nossa investigação este formato de brincante-tutor e brincante-aprendiz (Pontes & Magalhães, 2003), pois reconhecemos uma maior familiaridade das crianças com a lógica das culturas lúdicas infantis ligadas às tecnologias digitais.

Por um lado, entendemos que nossa proposta metodológica de observação participante (Barra & Sarmiento, 2008) se assemelha à estética da observação etnográfica descrita por Corsaro (2009, 2011). No entanto, não pode ser caracterizada como observação etnográfica

per si, por serem pontuais e envolverem apenas um momento singular da rotina das crianças – um instantâneo de suas culturas lúdicas, enquanto a observação etnográfica subentende o acompanhamento desta rotina em suas nuances ao longo de um período de tempo suficiente para que os processos e subprocessos dos fenômenos culturais possam emergir em sua completude.

Os locais e horários das observações foram aqueles em que os grupos de pares costumam se reunir para brincar cotidianamente, respeitando as rotinas e disponibilidades dos seus grupos de pares, a saber, o apartamento do menino-investigador de 10 anos, o apartamento da menina-investigadora de 12 anos e a casa da avó do menino-investigador de nove anos, locais onde normalmente as crianças-investigadoras se reúnem para brincar com seu grupo de pares. O intuito de nosso estudo é a maior aproximação possível com as situações cotidianas de brincadeira das crianças e seus pares com tecnologias digitais, daí a importância das pistas fornecidas pelo grupo de crianças-investigadoras na definição dos melhores horários, locais e situações para as rodas de conversa e observações. Os dados obtidos pelas rodas de conversa e pelas observações foram interpretados conjuntamente pelo grupo de investigação. Em seguida, foi realizada uma análise dos dados, unindo as fases 1 e 2 do nosso estudo como forma de compreender a totalidade do discurso das crianças sobre esta temática. Esta análise acarretou na construção do seguinte sistema categórico (sistema 5):

- ✚ Tecnologias Híbridas: o lugar da tecnologia na vida da criança
  - ✓ A tecnologia como “coisa”
  - ✓ A tecnologia como “meio”
- ✚ *Continuum* espaço-tempo: apropriações híbridas de tempo e espaço
- ✚ Perspectivas diferentes, mas não diferentes mundos: as intrincadas relações entre crianças, adultos e tecnologias.

3.6 Encontros entre adultos-investigadores e crianças-investigadoras: o grupo de investigação.

Foram realizados quatro encontros do grupo de investigação, dois deles no final do primeiro momento (fase 1), e dois encontros no final do segundo momento da pesquisa (fase 2), marcando o encerramento e a avaliação final da investigação. Todos os encontros do grupo de investigação aconteceram nos finais de semana devido à intensa agenda das crianças-investigadoras com atividades educativas escolares e extraescolares ao longo da semana letiva. Como pretendíamos ressaltar o protagonismo das crianças-investigadoras e sua participação efetiva nas tomadas de decisões durante todo o processo de investigação, as crianças decidiram conjuntamente que os locais dos encontros do grupo de investigação deveriam variar entre as residências de cada uma delas, onde cada uma pudesse ser a anfitriã por pelo menos uma vez. Para que o grupo ficasse confortável para debater livremente as temáticas envolvidas e para que o sigilo do processo de investigação pudesse ser assegurado, foi acordado que os encontros deveriam ocorrer em ambiente silencioso destas residências e sem a presença de outras pessoas. Dessa forma, os dois encontros iniciais (fim da fase 1) ocorreram casa da investigadora e os encontros finais (fim da fase 2) ocorreram na casa das crianças-investigadoras a partir de uma escala de anfitriões.

### 3.6.1 Encontros Iniciais

O encerramento da fase 1 de nossos trabalhos foi assinalada pela realização de dois encontros do grupo de investigação, aqui denominados “encontros iniciais”. Estes encontros iniciais tinham dois objetivos primordiais: a realização conjunta da análise dos dados obtidos pelos questionários *online* e o planejamento e construção da estrutura das rodas de conversa com os grupos de pares que compuseram o segundo momento da pesquisa. Nestes encontros, adultos e crianças-investigadoras estudaram o material obtido pelos questionários *online*,

trocaram ideias e experiências e propuseram interpretações possíveis para os resultados obtidos.

Além disso, a partir destes dados, o grupo de investigação produziu o jogo de opinião (jogo de frases) que guiou as rodas de conversa do segundo momento da investigação. Estes dois encontros iniciais do grupo de investigação representaram, portanto, um momento de transição da investigação da fase 1 para a fase 2, onde foi finalizado o processo de produção e análise dos dados do primeiro momento e foi planejada e construída a estrutura dos procedimentos de coleta de informação, produção e análise dos dados do segundo momento da pesquisa.

### 3.6.2 Encontros finais

Os encontros finais tiveram como objetivo a análise final dos dados das fases 1 e 2 da pesquisa a partir do sistema categórico 5, mencionado anteriormente. Além disso, estes encontros representaram um importante espaço de discussão e construção política entre as crianças-investigadoras. Os trabalhos foram finalizados através da exposição das considerações finais das crianças em relação à sua rotina lúdica com as tecnologias digitais e as relações estabelecidas tanto com seus pares, como com os adultos próximos e com a sociedade como um todo.

De acordo com nossa proposta metodológica e nosso posicionamento quanto à importância de assegurar o direito à voz das crianças na pesquisa e na sociedade, a formação do grupo de investigação com as crianças-investigadoras foi imprescindível, tanto para a análise dos dados de ambos os momentos da pesquisa, quanto para promover uma reflexão sobre as diversas possibilidades reflexivas e interpretativas das crianças ao debaterem fenômenos que lhes dizem respeito diretamente e vivências que lhes são significativas. A riqueza promovida pelas discussões coletivas nos encontros dos grupos de investigação e a

possibilidade de apreender o fenômeno da brincadeira com tecnologias a partir da perspectiva das próprias crianças-investigadoras já representou em si importante fonte de dados qualitativos de nosso estudo. Os encontros dos grupos de investigação foram registrados por vídeo, por áudio e por técnicas de registro contínuo e são apresentados na seção dos resultados da investigação.

Por se tratar de uma pesquisa eminentemente participativa, as análises qualitativas foram realizadas no sentido de promover um discurso polifônico, construído a partir do diálogo entre os adultos envolvidos na pesquisa e as crianças-investigadoras. Buscamos, em vez de resultados e discursos homogêneos obtidos por consenso no grupo de investigação, justamente o contrário: manter a riqueza da multiplicidade dos olhares e das interpretações frente a um fenômeno tão complexo como as relações lúdicas das crianças com as tecnologias digitais e a constituição de cultura(s) lúdica(s) com características específicas. Dessa forma, toda a redação deste trabalho e a descrição dos resultados caminham no sentido de manter acesas as vozes das crianças-investigadoras e os diálogos que nos levaram aos nossos resultados e (in)conclusões.

### 3.7 Aspectos éticos relevantes

Nossa investigação levou em consideração a necessidade de assegurar proteção aos seus participantes tanto no que se refere à sua intenção de participar da pesquisa, quanto de interromper sua participação em qualquer momento sem que isto lhe causasse nenhum desconforto. Atentamos também para o sigilo das informações circuladas e a garantia que nenhum participante fosse identificado. Para isso, todas as crianças-investigadoras foram convidadas a criar *nicknames* (apelidos) com os quais seriam identificados durante todo o processo de investigação. De acordo com nossa proposta metodológica, a análise dos dados dos demais participantes (adultos e crianças-participantes) também não foi individual.

Os dados gerados pelos questionários *online* não permitem identificação dos respondentes e os dados gerados a partir das rodas de conversa e observações foram analisados a partir dos discursos e práticas construídos coletivamente pelos grupos de pares. Os vídeos e imagens fotográficas usadas para produção de resultados não foram empregados em sua totalidade, ainda que este uso tenha sido autorizado. No intuito de uma maior coerência entre os dados coletados em nossa investigação para a realização de uma análise conjunta, optamos pela transcrição textual dos conteúdos captados por vídeo e áudio, bem como pelas observações.

A concordância à participação na pesquisa ocorreu por meio de procedimentos distintos nos dois momentos da investigação. Conforme enunciado no instrumento (questionários *online*) aplicado no primeiro momento, as respostas de adultos e crianças e o envio dos questionários configurariam sua concordância em participar da investigação. No caso específico das respostas das crianças, o instrumento pedia a indicação do e-mail de um adulto responsável. Cada adulto responsável recebia um e-mail do grupo de investigação com o Termo de Anuência (apêndice 1) e as instruções do procedimento de concordância da participação daquela criança. Este procedimento consistia na leitura e assinatura do termo de anuência e reenvio para o grupo de investigação por e-mail. Como mencionamos anteriormente, as respostas das crianças que não houvessem indicado e-mail de adulto responsável ou aquelas que não obtiveram retorno positivo do adulto responsável foram descartadas. Neste sentido, das 67 respostas de crianças enviadas, trabalhamos apenas com as 46 respostas que obtiveram a autorização dos adultos responsáveis.

A concordância da participação das crianças-investigadoras ocorreu após uma conversa explicativa com a investigadora sobre os propósitos da pesquisa, as expectativas e os diferentes níveis de participação. Após esta conversa e o esclarecimento das dúvidas, as crianças investigadoras assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (apêndice 7),

assinando sua concordância em participar da investigação. Este termo de Assentimento foi construído por uma das crianças-investigadoras (12 anos) que utilizou a linguagem dos quadrinhos para tornar os direitos éticos do participante da pesquisa mais compreensíveis para os grupos de pares infantis. A participação das crianças-investigadoras foi ainda assegurada pela a autorização dos pais ou responsáveis legais através da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 8).

A concordância das crianças-participantes do segundo momento da investigação (grupos de pares) também ocorreu após uma conversa explicativa com o grupo de investigação e leitura e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (apêndice 7). Todas as crianças-participantes do segundo momento da investigação também tiveram sua participação autorizada pelos pais ou responsáveis legais através da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 8).

Nossa investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia em parecer substanciado n 1.641. 273 de 19 de julho de 2016 (anexo 1). Ressaltamos que este formato de investigação não apresentou nenhum risco à integridade dos participantes e que, asseguradas as proteções necessárias, pôde proporcionar importantes benefícios às crianças a partir de nosso esforço por assegurar seu direito à voz sobre assuntos que lhes são significativos e seu protagonismo durante toda a participação no processo de investigação. A seguir apresentamos os resultados de nosso estudo.



#### 4 RESULTADOS: o processo de construção conjunta de um discurso polifônico

Um trabalho que vise assegurar a participação genuína das crianças envolve uma atenção especial ao processo de narrativa dos resultados, já que a proposta participativa deve contemplar também a descrição dos conhecimentos produzidos conjuntamente. Sobre este aspecto, Caron e Caronia (2007) advertem quanto ao perigo de se abafar a voz dos participantes durante a tradução unilateral de seus discursos por parte do investigador ao longo do processo de escrita do relatório de pesquisa. Estes autores ressaltam o cuidado que esta escrita deve adquirir para que toda a lógica participativa construída a partir de muitas vozes não se perca num discurso único e homogêneo que reforce o lugar exclusivo de poder do discurso acadêmico em detrimento daqueles construídos a partir das interpretações dos sujeitos e grupos participantes.

Visando não incorrer neste equívoco, sobretudo por se tratarem de crianças, categoria estrutural da sociedade historicamente calada pelo discurso adulto (Qvorstrup, 2010; Sarmiento, 2004), assumimos que não realizaremos uma mera descrição dos resultados, mas sim uma narrativa da construção conjunta destes a partir das interpretações de crianças e adultos investigadores. Dessa forma, lançamos mão de uma narrativa de estética etnográfica com o objetivo de destacar todos os diálogos envolvidos nas análises dos dados realizadas conjuntamente, não em busca de um discurso único e homogêneo sobre os mesmos, mas na construção de um discurso polifônico emergido por meio de debates entre diferentes pontos de vistas sobre o mesmo fenômeno.

Mais do que nos abriremos a novos modos de olhar as relações estabelecidas entre crianças e tecnologias, o exercício de ouvir a voz da criança na pesquisa e mantê-la explicitamente ativa durante a exposição dos resultados produzidos é também uma condição política, através da qual, um diálogo intergeracional genuíno de partilha de poderes pode ser

estabelecido (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2006). Partindo deste posicionamento ideológico, apresentamos a narrativa dos processos conjuntos de interpretação dos dados e produção dos nossos resultados de pesquisa, a iniciar, pelo processo de constituição do grupo de investigação. Apesar de compreendermos que parte da descrição de formação de um grupo de investigação poderia pertencer à sessão de exposição metodológica, entendemos que no âmbito de nossa investigação, o processo que envolveu a formação deste grupo de adultos e crianças-investigadoras e a própria aquisição do papel de criança-investigadora já produziu, por si só, importantes resultados que foram notadamente responsáveis por mudanças de perspectiva e tomadas de decisão frente a todo o processo investigativo. Por este motivo, esta narrativa abre a seção de resultados e é apresentada a seguir.

#### 4.1 O nascimento do grupo de crianças-investigadoras: direito à voz na pesquisa **com** crianças

A busca por assegurar o direito à voz das crianças na pesquisa é algo que nos acompanha desde nosso trabalho anterior (Becker, 2013) tornando a impulsionar os primeiros rascunhos do planejamento desta investigação. No entanto, este formato de grupo de investigação composto por adultos e crianças-investigadoras e o lugar oficialmente estabelecido a estas últimas em nosso estudo não fazia parte de nossos primeiros planos. Acreditávamos que rodas de conversa seriam suficientes para que suas vozes pudessem emergir de maneira que suas interpretações acerca do fenômeno fossem consideradas e suas participações ativas se tornassem concretas. No entanto, durante a produção do instrumento de coleta de informações do primeiro momento da investigação (questionários *online*), um pequeno fato modificou toda a ótica sobre participação das crianças na pesquisa e, por consequência, todo o planejamento do nosso trabalho.

Nosso intuito inicial era aplicar um questionário *online* a adultos que convivessem diariamente com crianças, para que eles pudessem nos fornecer algumas informações preliminares sobre os usos e apropriações dos dispositivos digitais por parte do público infantil. A partir destas informações, tomaríamos algumas decisões metodológicas quanto ao formato do segundo momento de investigação (rodas de conversa e observações). No entanto, entendemos que a relação criança-tecnologia ainda é vista a partir de discursos bastante contraditórios e de proeminência negativista por parte dos adultos. Além disso, temas polêmicos em pesquisa poderiam produzir vieses a partir de respostas presas à desejabilidade social. Por este motivo, supomos que algumas questões deste levantamento de dados poderiam vir a ser distorcidas, como por exemplo, “quantos dias da semana a criança realiza atividades lúdicas com tecnologias digitais?”. Visando reduzir ao máximo a produção de vieses quanto aos nossos dados preliminares, decidimos aplicar o mesmo questionário também às crianças e comparar suas respostas com as dos adultos. No entanto, ponderamos que o mesmo deveria ser adaptado à linguagem infantil para um melhor entendimento por parte das crianças quanto à nossa proposta.

Durante este processo de “tradução” do questionário para as crianças, minha filha mais velha, então com 10 anos de idade, comenta: *“Mãe, posso falar uma coisa? Quantos anos têm essas crianças que vão ler isso aqui?... Olha mãe, desculpa, mas ninguém vai entender nada, não... Isso aqui não faz o menor sentido pra gente. Estas suas perguntas simplesmente não falam a nossa língua... Você quer ajuda?”* Percebi então algo que parecia um tanto óbvio, mas que permanecia encoberto pelo meu olhar de adulto-pesquisador. Por mais comprometido que fosse meu esforço de aproximação à interpretação das crianças sobre um determinado fenômeno, um adulto não fala a língua de uma criança. Nossos olhares, modos de entendimento do mundo e interpretação das vivências cotidianas são diferentes e qualquer

tentativa unilateral de tradução daquele questionário ou dos resultados da investigação tenderia a produzir vieses suficientes que os colocariam em xeque.

Neste momento emergiu, além do desenho metodológico que fundamentou nosso trabalho de campo, o problema ideológico fundamental que perpassa toda esta tese: há que se assegurar outro lugar às crianças na investigação, caso contrário, nós voltaremos a incorrer no equívoco de considerar nossos discursos adultos, mesmo que bem-intencionados, como suficientes para traduzir vivências sobre as quais não temos tanta propriedade quanto supomos. Mas como efetivar este lugar? Esta questão impulsionou a concretização do papel de criança-investigadora e a constituição de um grupo de investigação formado por adultos e crianças com o objetivo primordial de planejar, construir e analisar os dados da investigação conjuntamente. Podemos considerar que a partir daí, nossa investigação deixou de ser uma pesquisa sobre crianças para se efetivar numa pesquisa com crianças, onde a busca pelo discurso polifônico emergido a partir de interpretações múltiplas postas em debate se tornou uma das metas a serem perseguidas de forma mais comprometida.

Enquanto a ideia do grupo de investigação estava sendo gerada, o questionário dos adultos foi traduzido – dessa vez, por uma criança de 10 anos, minha filha mais velha – e distribuído *online* conforme relatado na seção de descrição do método<sup>19</sup>. Conforme descrito anteriormente, o primeiro encontro do grupo de investigação ocorreu na transição entre o primeiro e o segundo momento da pesquisa. Durante este tempo de espera, os adultos responsáveis pelas crianças-investigadoras nos relataram algumas vezes que elas perguntavam constantemente sobre o início dos encontros e solicitavam que guardassem e garantissem suas vagas porque queriam participar de qualquer maneira. Este fato nos foi bastante significativo, pois sugeriu que aquelas crianças previamente contatadas não só aceitaram participar do

---

<sup>19</sup> Para verificar o resultado do processo de tradução do questionário adulto e construção do questionário das crianças, verificar os apêndices 1 e 2 deste trabalho.

trabalho, como demonstraram que tinham algo a dizer sobre o fenômeno e ansiavam pelo momento de efetivação destas suas falas.

Estas nossas suposições foram de fato confirmadas nos dois primeiros encontros do grupo de investigação, quando as crianças relataram suas expectativas pelo início das suas participações na investigação por vislumbrarem um espaço concreto de fala e discussão sobre assuntos que consideraram relevantes para suas vidas. Ou, nas palavras de *BB-8* (nove anos):

*“São as coisas que fazem parte do nosso dia a dia, mas que a maioria das pessoas distorce, ou por preconceito, ou por pensar que criança é alienada e não sabe nada, ou por puro desconhecimento mesmo. Então a gente está aqui pra apresentar um pouco do nosso mundo pras pessoas e pra mostrar que criança sabe sim, alguma coisa e que criança quer sim, falar sobre coisas interessantes da vida”.*

A seguir apresentamos a narrativa da construção dos resultados emergidos a partir dos nossos encontros com *R2-D2* (menina, 11 anos), *BB-8* (menino, nove anos), *Master Gamer* (menino, 10 anos) e *Google* (menina, 12 anos).

## 4.2 Mapeamento do Uso Lúdico das Tecnologias Digitais por crianças

### 4.2.1 #maisdoquesimples Dados Sociodemográficos

Traçando um perfil sociodemográfico de nossos participantes, verificamos que a renda mensal de praticamente metade das famílias variava entre dois e cinco salários mínimos. No entanto, a distribuição de renda das famílias respondentes apresentou uma pequena variação regional que merece ser ressaltada. Dessa forma, percebemos que as rendas mensais familiares mais prevalentes entre os respondentes da região Nordeste do país variava de menos de um a três salários mínimos (31%) e de quatro a cinco salários mínimos (26,9%). Ao

passo que as rendas mensais familiares mais prevalentes entre os respondentes das demais regiões do país apontavam para mais de 15 salários mínimos (25,5%) e entre sete e oito salários mínimos (21,6%), como podemos verificar na figura 04 a seguir:

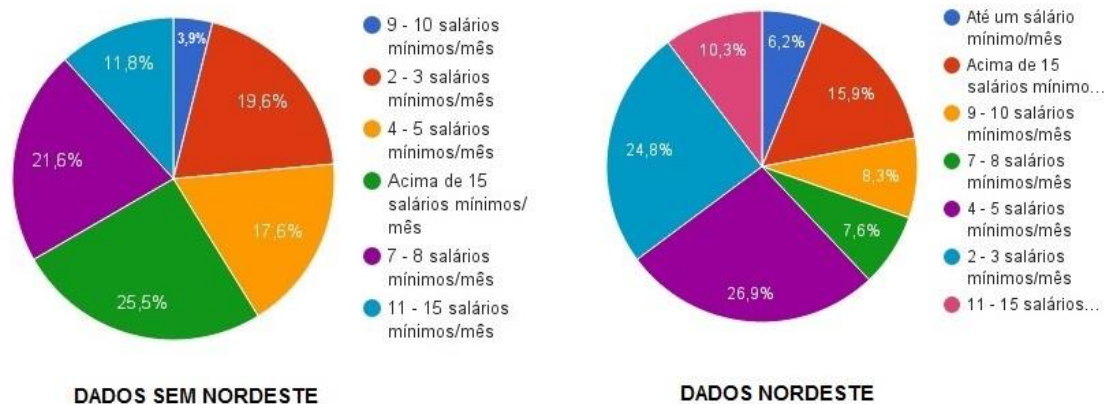


Figura 04: Análise comparativa da renda mensal familiar (dados Nordeste e dados Sem Nordeste)

Conforme podemos verificar nos gráficos apresentados, estes dados são confluentes com as críticas de diversos autores (Linne, 2014; Almeida, et. al, 2015; Tisseron, 2015) e com o relatório TIC Kids *Online* (CGI.br, 2014), que apontam que desigualdades socioeconômicas exercem influência, tanto em relação ao acesso dos usuários à rede, quanto ao perfil destes usuários, à estrutura tecnológica de que dispõem e seus níveis de alfabetização midiática. Os efeitos diretos e indiretos das diferenças socioeconômicas no que tange à apropriação das tecnologias digitais podem ser encontrados em investigações dedicadas a análises comparativas mais aprofundadas sobre o tema, como por exemplo, as pesquisas de Linne (2014) e Almeida, et. al. (2015).

Além da renda mensal, outro aspecto analisado foi a relação de parentesco ou de conhecimento que aquele adulto respondente tinha com a criança. Esta questão nos indicava quais pessoas usuárias de tecnologias (o questionário foi respondido *online*) associadas à criança possuíam mais propriedade ou se sentiam mais à vontade para falar sobre seu

cotidiano. A partir daí, poderíamos supor quais eram as pessoas mais presentes na rotina das crianças. A distribuição dos adultos respondentes em relação ao seu relacionamento com a criança não apresentou variação regional e pode ser conferida na figura 05 a seguir:

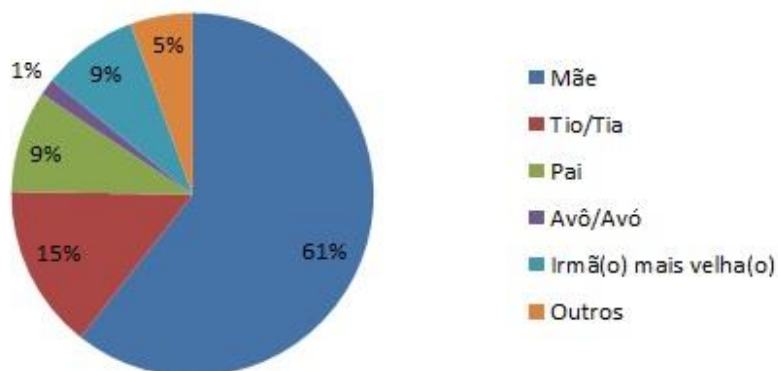


Figura 05: Relacionamento Com a Criança

Como podemos perceber, as mães estão entre os maiores respondentes (61%) seguidas dos tios (15%). Chama-nos atenção o fato do percentual de pais disponíveis para falar sobre a rotina da criança, ser o mesmo que o dos irmãos mais velhos (ambos com 9%). Autores como Caron & Caronia (2007) ressaltam que o advento das tecnologias digitais, sobretudo após a massificação das tecnologias móveis, contribuiu para um estreitamento dos laços familiares no sentido de uma maior possibilidade de controle parental em relação à vida dos filhos, agora mais facilmente acessíveis. No entanto, Geser (2005) pondera que por outro lado, estas mesmas tecnologias também contribuem para o reforço dos estereótipos relacionados aos papéis de gênero, relegando às mães a tarefa deste supercontrole e liberando os pais para vivências ainda mais individualizadas das tecnologias digitais. Em nosso grupo de investigação, as crianças-investigadoras interpretaram esta prevalência da presença das mães nas respostas dos questionários:

*“É porque as mães são mais presentes na vida da gente que todos os outros”. (BB-8, 9 anos) “É verdade... As mães estão 24h com a gente, não largam nem um minutinho...” (complementa Master Gamer, 10 anos)*

Outro aspecto interessante foi a escassa presença dos avós como respondentes (1%). Este fato ressalta a diferença existente entre as diferentes gerações no domínio das tecnologias (Linne, 2014). Diferentemente dos pais, interpretamos a escassa presença das respostas dos avós a partir de variáveis geracionais que limitariam seu entrosamento com a linguagem midiática, restringindo seu acesso e seu interesse nas redes sociais digitais. De acordo com Linne (2014), estes seriam representantes de um grupo que constituiu seus processos identitários e interacionais num período anterior à massificação das tecnologias digitais e da emergência da então denominada cibercultura (Lévy, 1999) e, por este motivo, apresentariam maior resistência na aceitação e na apreensão das suas características. Em relação à resistência dos seus avós, o menino *Master Gamer* (10 anos), componente do grupo de crianças-investigadoras, denuncia:

*“Eles [avós] vivem reclamando que eu fico o tempo todo no celular. Pedem pra que eu saia dali e converse com as pessoas em volta, com eles, que eu brinque com meu primo porque eu fico isolado de todo mundo. Eles não entendem que eu não estou isolado, eu estou conversando com o meu amigo. E que meu primo é um bebê. Não dá pra brincar com um bebê! E nem gosto de ficar conversando sobre a vida do jeito que eles querem. Tipo ‘como vão as coisas?’, toda vez é a mesma coisa: ‘como vão as coisas, como vão as coisas...’. Não gosto de ficar falando como vão as coisas com os adultos porque é chato, gosto de falar de coisas interessantes sobre a vida. Por isso prefiro conversar com meu amigo”.*



A perspectiva de Linne (2014) sobre as diferenças geracionais na apropriação das tecnologias digitais contemporâneas – se não tomada de forma naturalizada, mas a partir de construções sociais intimamente dependentes de aspectos socioculturais – pode também ser confirmada pela distribuição da faixa etária dos adultos participantes (figura 06). Dessa forma, podemos perceber que 58% dos adultos tinham de 18 a 36 anos de idade (em 2016)<sup>20</sup> e 26% dos adultos respondentes possuíam de 36 a 40 anos de idade.

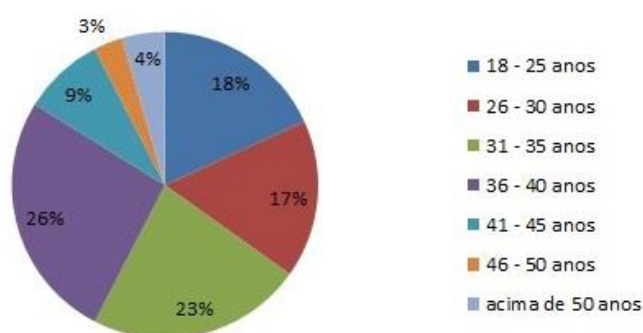


Figura 06: Idade dos Adultos Participantes

Como podemos perceber, a maioria dos adultos que discorrem hoje sobre as relações entre crianças e tecnologias digitais tem no máximo 40 anos de idade, ou seja, são indivíduos que se desenvolveram num contexto sociocultural permeado pela massificação da primeira geração da internet e que ainda hoje faz uso cotidiano das tecnologias digitais. Este fato torna ainda maior a contradição dos discursos predominantemente negativos e assustados sobre a relação das crianças com as novas tecnologias, pois estes têm sido emitidos pelas primeiras crianças que nasceram, cresceram e se constituíram enquanto cidadãos sociais a partir de um mundo primordialmente cujas tecnologias digitais já eram uma realidade difundida. Este fato, verificado na figura 06, será confirmado posteriormente, quando apresentaremos os

<sup>20</sup> Período da aplicação dos questionários *online*

posicionamentos destes adultos sobre vantagens e desvantagens do uso lúdico das tecnologias por parte das crianças.

No tocante à idade das crianças que brincam cotidianamente com tecnologias digitais, as repostas de adultos e crianças participantes apontaram para tendência bastante uniforme de distribuição que variou entre quatro anos a 12 anos de idade. A figura 07 a seguir ilustra esta distribuição em ambas as repostas:

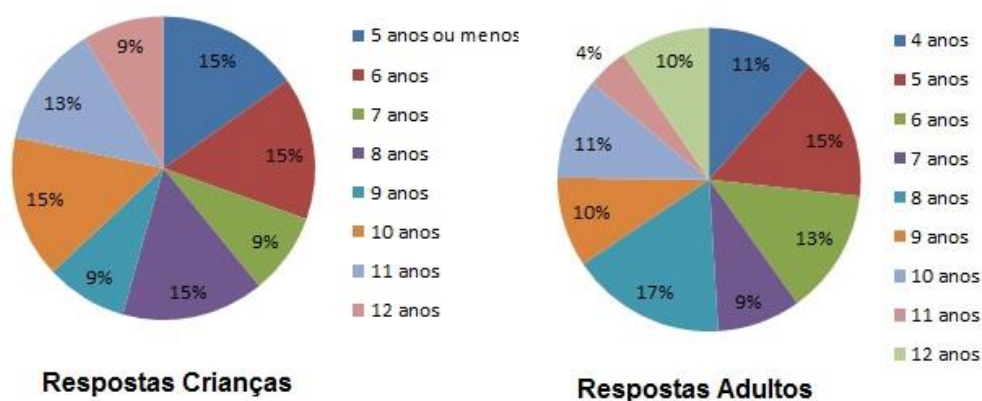


Figura 07: Idade das Crianças Participantes

Embora saibamos que a idade representa uma importante variável diferenciadora dos modos de apropriação, ressignificação e das práticas lúdicas estabelecidas com as tecnologias digitais (Becker, 2013), a distribuição uniforme das idades das crianças verificadas em ambos os questionários nos indica que esta não representa uma variável diferenciadora em relação ao acesso propriamente dito. Percebemos através destes gráficos que crianças de várias idades apresentam interesse e utilizam cotidianamente tecnologias digitais para estabelecerem suas atividades lúdicas. A tecnologia não pode ser considerada, portanto, um atrativo destinado a determinado grupo etário entre as crianças, pelo contrário, é parte estruturante do cenário social disponível e acessível a crianças de idades distintas.

No entanto, apesar da distribuição uniforme em relação à idade, o acesso em relação ao status socioeconômico não apresenta esta mesma distribuição. Em nossa investigação, utilizamos os rótulos “estudante de escola pública” e “estudantes de escola privada” como indicativos gerais de status socioeconômico, portanto, de estrutura disponível que facilite/dificulte o acesso das crianças a tecnologias. A figura 08 a seguir demonstra que há uma apropriação primordialmente desigual das tecnologias digitais entre crianças estudantes de escola pública e estudantes de escola privada.



Figura 08: Perfil das crianças segundo o tipo de escola que estuda: pública ou privada

Perguntamos às crianças-investigadoras sua opinião sobre o motivo de menos crianças de escolas públicas terem respondido à pesquisa. Elas levantaram a possibilidade destas crianças não possuírem nem tempo – porque muitas estariam trabalhando – e nem máquinas disponíveis para acessar a internet. A desigualdade apontada pelos questionários de crianças e adultos reforça a crítica de diversos autores em relação ao tratamento superficial dos conceitos de nativos e imigrantes digitais (Almeida, 2015; Tisseron, 2015). Estes indicativos, reforçados pela interpretação das crianças-investigadoras acerca da falta de estrutura material e da realidade do trabalho infantil, sugerem ainda a importância das variáveis socioeconômicas

para a garantia do acesso às tecnologias e a complexidade envolvida nos processos de desenvolvimento de uma alfabetização midiática entre as crianças da nova geração que possuem estruturas socioeconômicas absolutamente diversas.

Entretanto, se o status socioeconômico parece ser uma variável que influencia fortemente a inclusão ou exclusão das crianças da rede, o gênero não se apresentou como variável expressivamente diferenciadora neste sentido. Assim como a variável idade, entendemos que os usos e apropriações das tecnologias e as práticas lúdicas daí surgidas estão intimamente ligadas a questões de gênero e apresentam diferenças importantes. Como pode ser verificado na figura 09 a seguir, o número de meninos respondentes aparece levemente superior ao número de meninas:



Figura 09: Distribuição por Gênero

Apesar da distribuição aparentemente equiparada entre meninos e meninas nas respostas de adultos e crianças, notamos que ambas apontam para uma prevalência levemente maior dos meninos como usuários das tecnologias. Este fato nos remete a algumas questões de gênero que enfatizam o incentivo que os meninos recebem em relação às práticas associadas à exploração e descobertas (Bichara & Carvalho, 2008). Além disso, recuperamos a análise crítica de Karsten (2003) sobre as diferentes apropriações dos espaços públicos por

meninos e meninas, quando adverte sobre uma maior presença de meninos na rua, impulsionados pelos diversos estímulos sociais que enfatizam atividades de exploração e aventura, enquanto que a menina vivencia estímulos de recolhimento, atenção e cuidado como partes dos modelos de aprendizado de gênero. Karsten (2003) sugere então, que antes de se questionar e solicitar que as mulheres ocupem as ruas e que lutem por igualdade de direitos e por mais espaço na arena social como se tivessem as mesmas oportunidades, deveríamos estimular mais as meninas a se apropriarem dos espaços públicos durante suas brincadeiras e não as conter em nome de uma pretensa fragilidade.

Estes aspectos de gênero na apropriação dos espaços durante as brincadeiras também são verificados nas pesquisas de outros autores, tais como Bichara (1994, 2001) e Menezes (2014). Enquanto os meninos são mais encorajados a explorar os espaços, as meninas tendem a ser mais contidas e direcionadas ao auxílio nas tarefas do lar. Embora a internet proporcione o acesso a diversas situações sociais sem a necessidade de se deixar a própria casa, suas ambiências possuem uma estrutura interacional semelhante aos espaços públicos em termos da grande circulação e do fácil acesso a pessoas estranhas e a difusão de múltiplas informações. Este caráter público da rede foi ressaltado por *R2-D2* (11 anos) e por *Google* (12 anos), meninas do grupo de crianças-investigadoras, quando pontuaram que a internet não era tão segura assim como alguns adultos diziam, e pelo contrário “é como se você estivesse no meio da rua, ali, com tudo acontecendo e todo mundo falando com você” (*R2-D2*, 11 anos).

Estes dados sociodemográficos fornecidos por adultos e crianças participantes nos ajudam a compreender as nuances do fenômeno contemporâneo da apropriação cada vez mais difundida das tecnologias digitais como elementos, ferramentas, pivôs, meios de interação criança-criança, ou mesmo como contextos de brincadeira. Percebemos com estes dados, alguns aspectos que merecem olhares cuidadosos quanto ao perigo de possíveis generalizações. Assim, a variação regional das rendas mensais familiares e a preponderância

de crianças estudantes de escolas da rede privada na internet nos indicam a existência de uma desigualdade de condições de acesso entre as crianças brasileiras que não pode ser desconsiderada. Ponderando que todas as crianças participantes do segundo momento da investigação são estudantes de escolas da rede privada, é importante que estas diferenças não sejam perdidas de vista. Neste sentido, nossas análises foram realizadas de forma bastante cuidadosa e sem o intuito de estabelecer generalizações.

Além dos dados gerais sobre os modos de vida das crianças, os questionários contemplaram também questões referentes aos usos mais específicos dos dispositivos tecnológicos disponíveis na rotina das crianças e suas apropriações lúdicas. Estas questões foram analisadas conjuntamente pelo grupo de investigação a partir da comparação das respostas de adultos e crianças.

#### 4.2.2 Rotina Lúdica das Crianças

O primeiro ponto a se considerar é a abrangência das tecnologias digitais ao longo de toda a rotina semanal das crianças. De acordo com 65% dos adultos e 81% das crianças-participantes, elas costumam brincar com tecnologias digitais de quatro a sete dias por semana. No entanto, apenas 30% dos adultos assumiram que suas crianças brincam diariamente enquanto 70% das crianças afirmaram brincar todos os dias com tecnologias.

Questionamos às crianças-investigadoras como percebiam esta diferença entre as repostas. *BB-8* (nove anos) apontou para a ausência dos pais em casa devido aos compromissos do mundo do trabalho. Esta menor proximidade com a rotina infantil faria com que os adultos não soubessem de fato o que as crianças fazem. Sobre este mesmo aspecto, *Google* (12 anos) pondera que a partir do momento que as crianças crescem, seus interesses iriam sendo alterados e alguns brinquedos “de bebês” já não dariam mais conta. Neste sentido, as tecnologias digitais se tornariam uma fonte inesgotável de novos e interessantes

“brinquedos” e brincar diariamente seria sim uma característica de toda criança, mesmo das maiores.

Outros importantes aspectos do cotidiano lúdico das crianças podem ser destacados, como por exemplo, a grande incidência e a preferência pelos dispositivos móveis como elementos e contextos de brincadeira. Podemos verificar esta incidência na figura 10 a seguir:

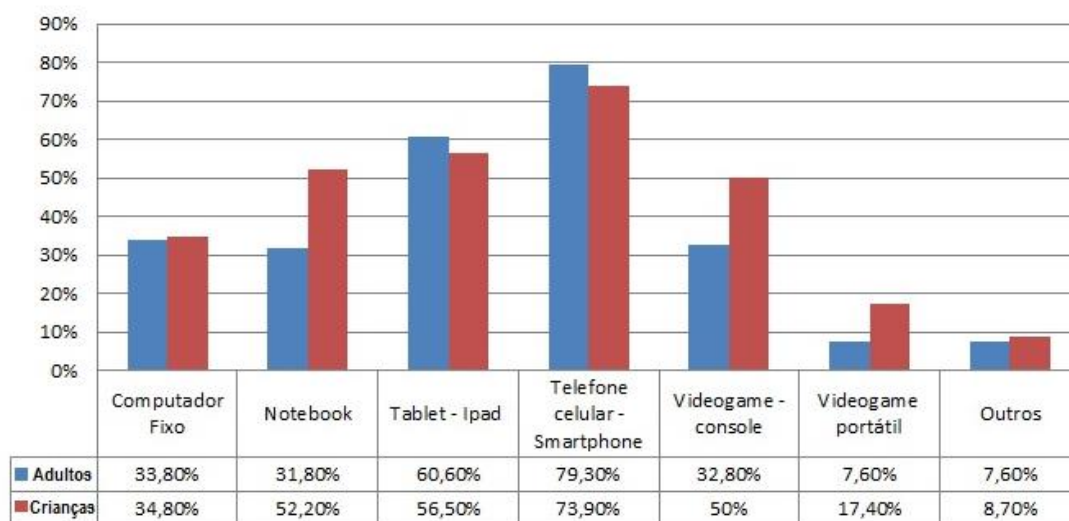


Figura 10: Dispositivos tecnológicos utilizados pelas crianças para atividades lúdicas durante em seu cotidiano

A primazia das tecnologias móveis nas rotinas das crianças foi verificada nas respostas de todos os participantes, fossem adultos ou crianças. Esta tendência é confluyente com os dados nacionais mais amplos apresentados pelo relatório TIC Kids *Online* (CGI.br., 2014) e aponta para uma semelhança entre as perspectivas de adultos e crianças sobre os dispositivos tecnológicos mais apropriados nesta era contemporânea, com especial destaque para os telefones celulares. No entanto, enquanto as respostas dos adultos permaneceram mais centralizadas em torno dos telefones celulares e *tablets*, as respostas das crianças apontaram para uma distribuição mais equiparada que trouxe à tona, a presença de outros dispositivos na sua rotina lúdica, entre eles o notebook e os videogames fixos (consoles).

Apesar de possuir uma incidência mais baixa, destacamos também presença da resposta “outros” entre todos os participantes. Havíamos aberto a possibilidade de se escolher esta resposta para que os participantes pudessem citar qualquer outro dispositivo tecnológico utilizado que não se encaixasse nas categorias previamente apresentadas. Para nossa surpresa, a categoria “outros” não obteve nenhuma resposta que descrevesse outros dispositivos tecnológicos, mas sim, outros artefatos (normalmente brinquedos não digitais) com os quais as crianças costumam brincar cotidianamente, tais como “bola”, “boneca”, “carrinho”, “bicicleta”, entre outros.

A semelhança entre as perspectivas de adultos e crianças no que tange a preferência pelos dispositivos móveis em detrimento dos fixos também foi percebida nas respostas à questão que solicitava que os participantes indicassem, entre todos aqueles dispositivos mencionados, qual seria o preferido da criança. A figura 11 a seguir ilustra as respostas quanto a esta questão:



Figura 11: Dispositivo tecnológico preferido pelas crianças

Conforme demonstram estes gráficos, adultos e crianças apontaram que a maioria dos dispositivos tecnológicos preferidos pelas crianças é móvel. Entretanto, ao passo que as respostas dos adultos convergiam primordialmente para os telefones celulares e *tablets*, as



respostas das crianças destacaram ainda outros dispositivos, como o videogame fixo (console) e o notebook. A presença de um dispositivo fixo entre aqueles preferidos pelas crianças poderia suscitar uma contradição das tendências verificadas. Cabe ressaltar, entretanto, que embora o videogame console seja considerado um dispositivo tecnológico fixo, praticamente todas as crianças-participantes afirmaram se tratarem dos consoles Nitendo Wii e Xbox. Estes dispositivos representam uma nova geração de consoles que inauguram a era dos videogames com controles remotos sem fio (como é o caso do Nitendo Wii) ou mesmo a ausência de qualquer controle remoto por meio da tecnologia *kinect* composta por uma câmera com um sensor que capta os movimentos corporais do jogador e os reproduz na tela (como é o caso do Xbox)<sup>21</sup>. Estas características técnicas trazem a estes dispositivos fixos possibilidades inerentes à mobilidade, ainda que limitadas ao alcance dos sensores do aparelho, mas que representam um novo estilo, mais dinâmico, de se atuar em jogos eletrônicos.

De todo modo, ainda que se destaque certa confluência entre os olhares de adultos e crianças sobre as apropriações e preferências dos grupos infantis quanto aos dispositivos tecnológicos, a tendência a uma distribuição mais uniformizada das respostas das crianças e a uma distribuição mais centralizada das respostas dos adultos, bem como a diferença de julgamento sobre a relevância de outros dispositivos tecnológicos nas rotinas lúdicas das crianças, despertam uma série de ponderações: por que incidências tão baixas destes outros dispositivos nas respostas dos adultos, se comparadas às respostas das crianças? Por que os adultos não percebem a importância atribuída pelas crianças a estes outros dispositivos para além do *tablet* e do telefone celular? Levamos estes questionamentos às crianças-investigadoras e pedimos sua opinião sobre estas diferenças entre estas respostas de adultos e

---

<sup>21</sup> Para informações mais aprofundadas sobre a história dos jogos eletrônicos a partir dos primeiros consoles caseiros até o surgimento desta nova geração de consoles independentes do controle remoto fixo, verificar nosso trabalho anterior (Becker, 2013).

crianças. As considerações das crianças-investigadoras foram unânimes no que diz respeito à ausência do olhar dos adultos em relação às suas rotinas, como mencionamos anteriormente. A fala de BB-8 (nove anos) ilustra este posicionamento do grupo:

*“Os adultos não acompanham a rotina da gente, no fundo, quando eles estão ali, não se interessam muito e nem sabem bem o que anda gente fazendo. Às vezes, eles estão ali do nosso lado, na mesma sala. Aí a gente chama: ‘mãe, pai, vem ver isso aqui’. Eles respondem ‘já vou’ e não vêm. Ou então eles viram a cabeça, assim, por um segundo e respondem: ‘uhum’ e viram as costas. No fundo a gente sabe que eles não viram nada”.*

A interpretação das crianças-investigadoras sobre estes dados ressalta a presença de um olhar adulto sobre as atividades mais aparentes das crianças. No entanto, elas sugerem que se trata de um olhar superficial sobre estas vivências, um olhar que não se mantém ou se aprofunda, e que por isso, constrói uma narrativa sobre a cultura infantil que não corresponde exatamente às experiências lúdicas das crianças.

Ao serem convidadas a analisar as respostas sobre os dispositivos mais utilizados e aqueles preferidos para as atividades lúdicas, as crianças-investigadoras confirmaram a distribuição uniformizada indicada pelas respostas das crianças. Elas explicaram que este maior equilíbrio na distribuição das respostas das crianças ocorre porque não existe a preferência por um dispositivo em si. Ou seja, o melhor equipamento para brincar não depende tanto das características técnicas que ele apresenta, mas sim na maior possibilidade de encontrar e brincar com seus pares. Apesar disso, todas as crianças-investigadoras apontaram para certa vantagem dos dispositivos tecnológicos móveis. Esta vantagem é explicada por R2-D2 (11 anos) tanto devido à sua portabilidade, quanto pelo fato dos

dispositivos móveis estarem cada vez mais difundidos e, portanto, ser maior a probabilidade de contatar os pares por meio destes.

Uma questão que se mostrou bem interessante foi relativa aos proprietários dos dispositivos tecnológicos utilizados. Enquanto a maioria dos adultos afirmava que estes pertenciam aos pais das crianças, a maioria das crianças afirmava serem elas as proprietárias dos dispositivos, como podemos ver na figura 12:

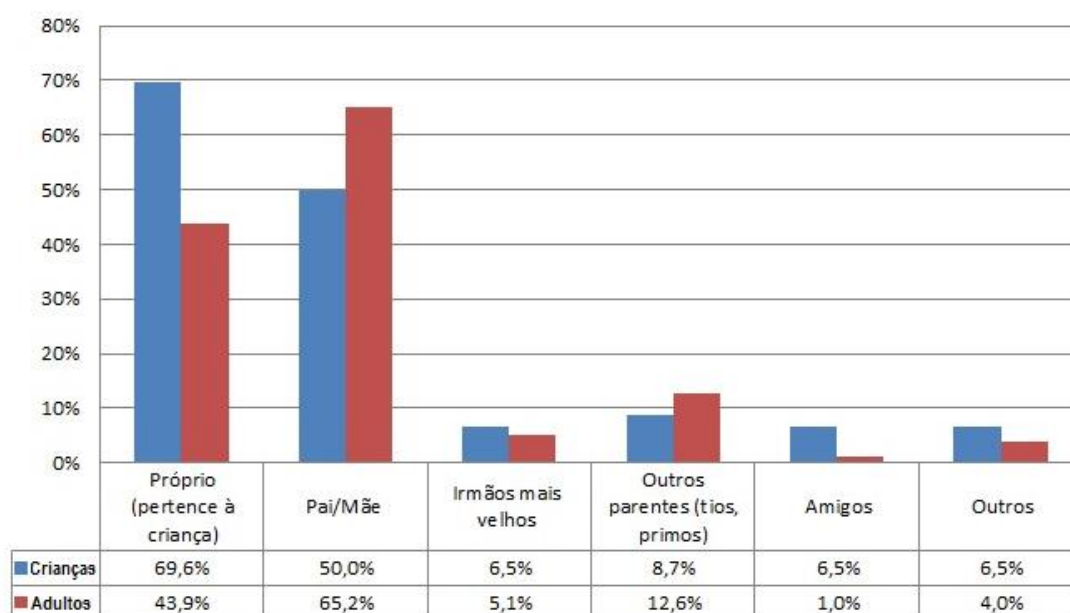


Figura 12: Proprietários – a quem pertencem os dispositivos utilizados pelas crianças

A diferença entre as respostas de adultos e crianças em relação à propriedade sobre os dispositivos utilizados nos foi surpreendente e ilustra a importância de um grupo de investigação formado por atores que vivenciam diretamente aquele fenômeno. Inicialmente não encontrávamos uma explicação plausível para esta diferença tão relevante e continuávamos a nos questionar: afinal, já que cada um diz que é seu, a quem, de fato, pertencem estes dispositivos? Levamos esta questão para o grupo de crianças-investigadoras. As falas de *BB-8* (nove anos) e *R2-D2* (11 anos) ilustram o posicionamento do grupo:

*“Depende. Depende de como você olha a questão. Se olhar pelo dinheiro, a maioria é dos pais, mesmo. A gente concorda com os adultos nisso, porque foram os pais que compraram. Mas se for olhar pelo uso, a maioria é das crianças. Porque os pais compram, mas as crianças usam mais” (BB-8, nove anos). “Isso mesmo, a maioria das vezes são aqueles aparelhos da família toda, sabe? Quem comprou foi o pai ou a mãe, mas quem mais usa é a criança. Os pais praticamente nem usam. Aí a criança responde assim que é dela porque é praticamente só ela que usa, tipo, é como se fosse dela, sabe?” (complementa R2-D2, 11 anos)*

Das quatro crianças-investigadoras, duas delas afirmaram possuírem notebooks próprios (*Google*, 12 anos e *Master Gamer*, 10 anos) e duas delas relataram que compartilham computadores com o restante da família (*BB-8*, nove anos e *R2-D2*, 11 anos). De todo modo, todas as crianças-investigadoras afirmaram serem proprietárias de pelo menos um dispositivo: *BB-8* possuía um *tablet*, *R2-D2*, um telefone celular e ambos *Master Gamer* e *Google* possuíam um notebook e um telefone celular próprios<sup>22</sup>. No entanto, todas concordaram que a maioria das famílias que conheciam em seu entorno social possuem aparelhos compartilhados, comprados pelos pais, mas apropriados pelas crianças de tal forma que na prática, elas poderiam ser consideradas suas proprietárias.

A interpretação propiciada pelas crianças-investigadoras quanto a este impasse com que nos deparamos contribuiu para clarear nosso olhar sobre algo aparentemente indecifrável para nós, adultos do grupo de investigação, que olhávamos o fenômeno de forma binária e excludente: o dispositivo deveria pertencer a um ou a outro dos atores envolvidos, mas não a

---

<sup>22</sup> Meses depois, *BB-8* ganhou um aparelho de telefone celular. Portanto, todas as crianças investigadoras passaram a possuir pelo menos um aparelho celular próprio ao final da investigação.

ambos. Ao nos apresentarem uma relativização desta noção propriedade dos dispositivos dentro das dinâmicas familiares, as crianças-investigadoras ratificaram a existência de importantes negociações intergeracionais em torno dos usos e gerenciamentos dos dispositivos nos espaços privados domésticos e da flexibilidade das percepções dos membros das famílias em relação a seu pertencimento.

A importância dessas análises interpretativas estabelecidas pelas crianças-investigadoras e sua capacidade de traduzir os fenômenos para além das visões polarizadas ampliaram nosso olhar adulto sobre os mesmos. O mesmo ocorreu em relação à quantidade de horas por dia que as crianças se dedicam a atividades lúdicas, quando sua interpretação nos fez perceber que na era da conectividade generalizada (Lemos, 2004) torna-se cada vez mais complexo perceber o tempo dedicado à tecnologia a partir de categorias tão estanques. A figura 13 a seguir ilustra as respostas de adultos e crianças quanto às horas dedicadas a atividades lúdicas com tecnologias digitais durante um dia:

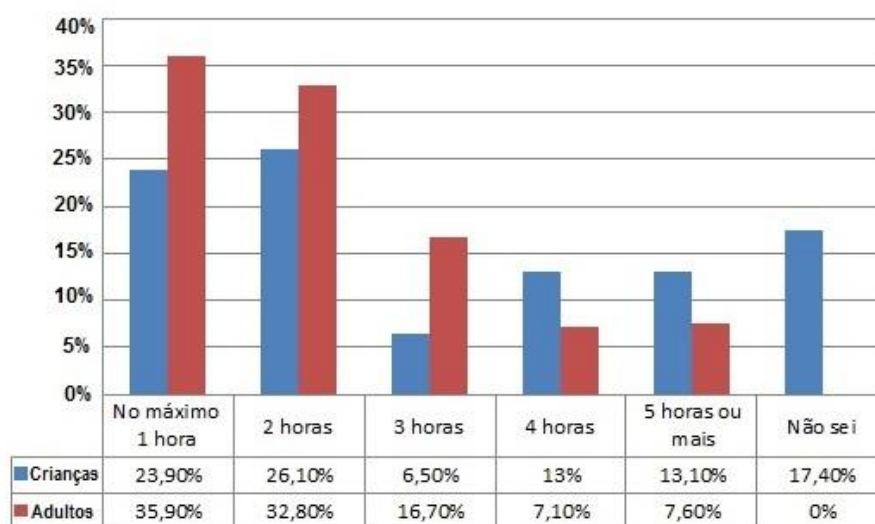


Figura 13: Horas diárias dedicadas ao lúdico das tecnologias

Estes dados indicam que tanto adultos quanto crianças apontavam para a preponderância de no máximo duas horas diárias dedicadas ao uso lúdico das tecnologias.

Inicialmente estes achados nos foram surpreendentes por supormos que as crianças permaneceriam por mais tempo em atividades lúdicas com tecnologias do que uma ou duas horas. Também nos chamou atenção a incidência da resposta “não sei” em 17,4% das crianças.

As interpretações realizadas pelas crianças-investigadoras nos ajudaram a compreender estes achados a partir da complexidade que envolve a apropriação do tempo por parte das crianças desta nova geração digital e que não condiz com as visões tradicionais sobre apropriações do tempo que o contabilizam a partir de início, meio e fim de dedicação à determinada atividade. Dessa maneira, as falas de *Master Gamer* (10 anos) e de *R2-D2* (11 anos) demonstram que qualquer tentativa de compreender o tempo dedicado às atividades lúdicas com tecnologias a partir de horas estanques não dá conta dos múltiplos fatores que estão envolvidos e interagem diretamente com a rotina lúdica infantil.

*“Na verdade, o problema está na sua pergunta. É difícil da gente medir a quantidade de horas, porque não tem uma hora certa pra gente entrar na internet e brincar. A gente tem tanta atividade o dia inteiro, que é assim: sobraram uns quinze minutos entre uma tarefa e outra, a gente vai lá e entra... Depois, no carro, mais dez minutinhos, a gente brinca mais um pouco. Então não tem essa coisa de ir lá e dedicar uma hora pra brincar com tecnologia. A gente brinca com tecnologia o tempo todo, mas assim espalhado... e se somar deve dar isso mesmo. Umas duas horas, não dá muito mais do que isso mesmo. No fundo a gente não tem muito tempo durante a semana não.” (Master Gamer, 10 anos)*

Estas falas das crianças-investigadoras nos indicam o quanto as tecnologias digitais estão disseminadas no cotidiano das crianças e transpassam diversas outras atividades desempenhadas ao longo de sua rotina. De acordo com elas, a dificuldade de se estabelecer

um número exato de horas dedicadas à brincadeira com tecnologia (fato que justifica a incidência de respostas ‘não sei’ entre as respostas das crianças) sugere que o problema esteja talvez na lógica que fundamenta esta pergunta. Pois a tentativa de mensurar o tempo dedicado às tecnologias a partir das horas é baseada numa realidade passada, em que se considerava se deslocar até um dispositivo tecnológico (fixo) e dedicar um tempo àquela atividade.

As crianças-investigadoras relataram que o fato dos dispositivos serem agora portáteis e as acompanharem ao longo de suas rotinas, este tempo total dedicado a atividades lúdicas com tecnologias durante um dia é fragmentado e sobreposto ao tempo dedicado a outras atividades. Aquelas crianças-investigadoras que possuíam irmãos (*Google*, *BB-8* e *R2-D2*) ressaltaram ainda a regulamentação adulta sobre o tempo dedicado aos equipamentos compartilhados pela família, chamando atenção para as negociações estabelecidas em torno de um sistema de revezamento com os irmãos.

Buscando compreender as interações estabelecidas entre crianças e seus pares para além da alarmada tese do empobrecimento da rede social e tendência ao isolamento devido ao uso intenso das tecnologias (Levin, 2007), indagamos a adultos e crianças sobre quais eram seus companheiros de brincadeira durante as atividades lúdicas desempenhadas com tecnologias. A figura 14 a seguir ilustra esta questão:

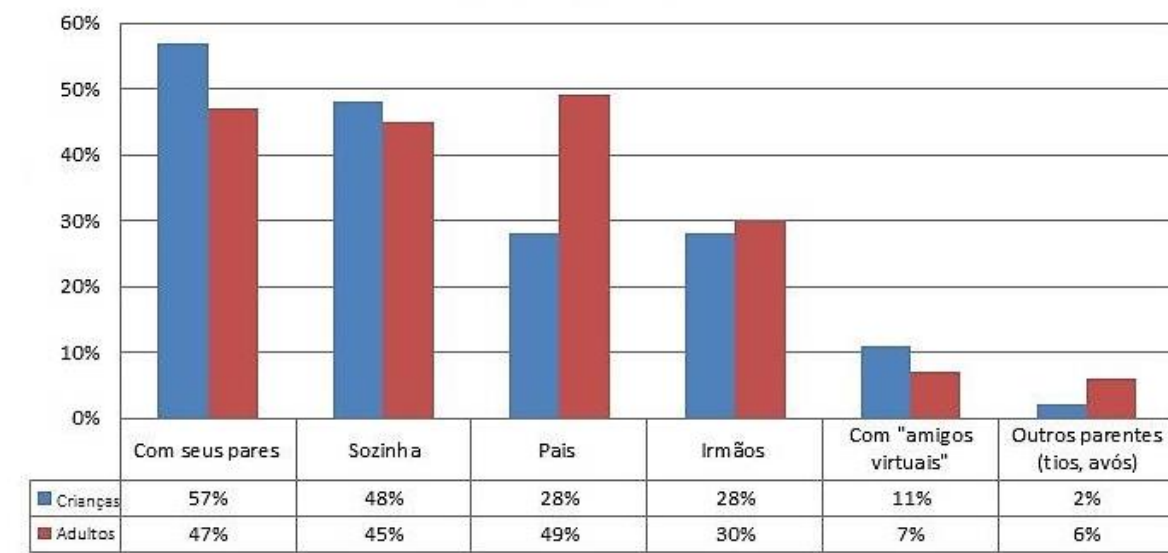


Figura 14: Companheiros de Brincadeira

Estes dados ressaltam que tanto adultos quanto crianças percebem a importância dos grupos de pares e das relações de amizade na escolha dos companheiros de brincadeira e também a presença de brincadeiras solitárias durante suas rotinas. Um dado que chamou atenção foi a diferença de perspectiva entre adultos e crianças quanto ao papel dos pais como companheiros de brincadeira. Enquanto as respostas dos adultos destacavam estes como os principais companheiros de brincadeiras, as respostas das crianças colocavam os pais em terceiro lugar, no mesmo patamar que os irmãos. Sobre este aspecto, as crianças-investigadoras destacaram que os adultos que afirmam serem os pais os principais companheiros de brincadeira dos filhos podem estar se referindo às crianças mais novas (de até dois anos) que precisariam de mais mediação adulta na execução das atividades lúdicas. Também levantaram a possibilidade de que os adultos tendem a se entender como principais companheiros de brincadeiras por não admitirem que as crianças não queiram brincar com eles, mas com os amigos.



Além do mapeamento do lugar ocupado pela brincadeira com tecnologias no cotidiano das crianças, analisamos também o conteúdo destas atividades lúdicas, ou seja, que tipos de jogos ligados à tecnologia e aplicativos lúdicos mais são utilizados pelas crianças. Os 198 adultos participantes citaram um total de 108 e as 46 crianças participantes citaram um total de 68 diferentes jogos e aplicativos lúdicos. Em linhas gerais podemos considerar que, proporcionalmente, as crianças possuem conhecimento de uma variedade de atividades lúdicas com tecnologias digitais consideravelmente superior ao dos adultos. A lista completa dos aplicativos lúdicos e jogos citados pelos participantes e sua frequência de citações encontra-se no apêndice 9 deste trabalho. A figura 15 a seguir apresenta o comparativo dos 11 aplicativos lúdicos ou jogos mais citados por adultos e crianças.

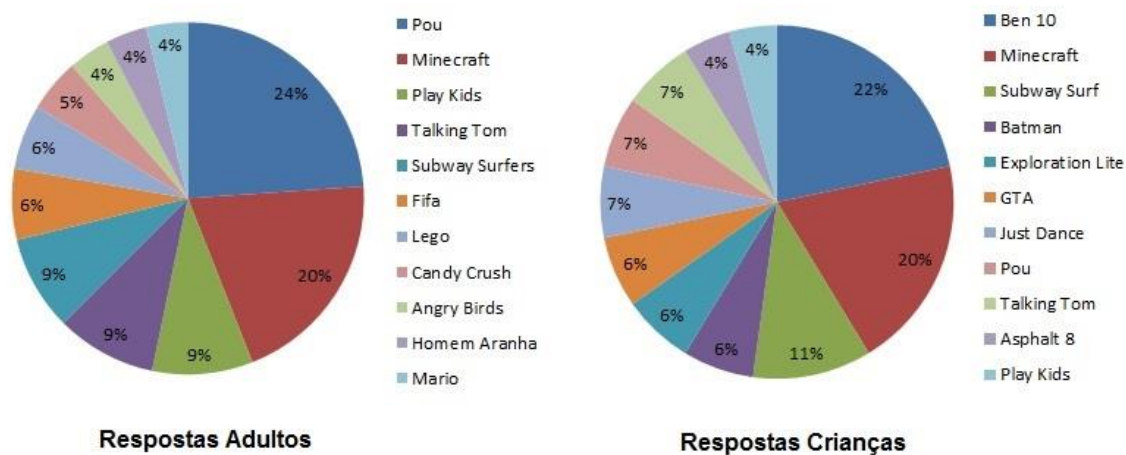


Figura 15: Análise comparativa dos 11 aplicativos lúdicos mais citados por adultos e crianças

Como podemos perceber, existem tanto confluências quanto diferenças de olhares entre adultos e crianças quanto aos jogos e aplicativos lúdicos utilizados pelas crianças. Importante ressaltar que praticamente metade dos aplicativos mais citados nas respostas de adultos e crianças coincidiu, com especial ênfase para o jogo/aplicativo *Minecraft*, cuja concordância entre adultos e crianças foi evidente. Dos 11 aplicativos mais citados, além do

*Minecraft*, adultos e crianças também citaram os aplicativos Pou, Talking Tom, Subway Surfers e Play Kids. E mesmo a maioria daqueles aplicativos não coincidentes entre 11 os mais citados puderam ser verificados na lista completa das citações de adultos e crianças, porém com uma frequência menor (apêndice 9).

Apesar de apresentarem algumas diferenças, o simples fato de crianças e adultos citarem cinco aplicativos coincidentemente lança luz para a complexidade que envolve a discussão sobre a presença/ausência dos adultos nas rotinas das crianças, pois apesar das crianças denunciarem a ausência do olhar próximo destes adultos e reivindicarem mais da sua atenção, nossos dados nos fornecem indícios para supor que de alguma forma, existe certa observância dos adultos sobre as vivências lúdicas das crianças e não um afastamento absoluto por conta da sua rotina laboral atribulada. No entanto, conforme pontuaram as crianças-investigadoras, esta observância parece apresentar uma variação por faixa etária da criança, sendo maior entre as crianças menores e diminuindo ao longo do tempo.

A ideia proposta pelas crianças-investigadoras de que estes adultos respondentes pudessem estar se referindo a crianças menores (um ou dois anos de idade) em várias de suas colocações pode ser recuperada ao notarmos a quantidade de citações do aplicativo Pou por parte dos adultos em relação às citações das crianças, já que se trata de uma plataforma lúdica que costuma despertar mais interesse entre crianças menores. Da mesma forma, o fato do aplicativo mais citado pelas crianças (Ben 10) não ter sido mencionado pelos adultos e nem sequer aparecer na lista dos 108 aplicativos lúdicos citados, pode reforçar a ideia da diferença de acompanhamento que os adultos têm a depender da idade da criança, já que os jogos do Ben 10 despertariam interesse das crianças maiores.

#### 4.3 Uma #nova proposta de classificação de jogos e brincadeiras com tecnologias

Com vistas a explorar o fenômeno lúdico contemporâneo em sua complexidade a partir do ponto de vista dos brincantes, as crianças-investigadoras criaram seu próprio sistema de classificação para as brincadeiras com tecnologias. É importante esclarecer, entretanto, o que as crianças entendem como “brincar com tecnologias”. Para elas, as atividades cujo foco central e as ações lúdicas são realizadas na tela do dispositivo foram consideradas brincadeiras com tecnologias. Todos os demais episódios que envolvem tecnologias digitais, tais como a brincadeira de anteriormente descrita, foram considerados a partir das suas características mais evidentes, naquele caso, as crianças entendiam estar brincando de um faz-de-conta.

A análise conjunta dos aplicativos mais citados por adultos e crianças e a construção de um sistema classificatório para estas atividades lúdicas a partir do olhar das crianças-investigadoras ocorreram a partir de algumas questões disparadoras: *Conhece o aplicativo/jogo? Já jogou/brincou? Como joga/brinca? Este jogo/brincadeira possui um final? É possível jogar online? É recomendado para que idade? É um mais atrativo para meninos ou meninas? Qual o grau de dificuldade desse jogo/brincadeira? É gratuito ou pago? Pode ser jogado/brincado em que tipo de dispositivo tecnológico? Como você classificaria este jogo/brincadeira?* A figura 16 a seguir apresenta um quadro resumo dos principais sistemas de classificação de jogos e brincadeiras existentes com a presença do sistema proposto pelas crianças-investigadoras. Para uma verificação mais aprofundada de como este processo foi construído, cabe conferir a análise comparativa dos aplicativos mais citados a partir das questões disparadoras disponível no apêndice 10.

<b>Morais e Otta (2003)</b>	<b>Smith (2010)</b>	<b>Barra (2004)</b>	<b>Crianças-investigadoras (2016)</b>
Critério: caráter predominante das ações observadas	Critério: caráter predominante das ações observadas	Critério: caráter predominante das ações observadas na internet	Critério: caráter predominante das ações auto identificadas
Brincadeiras de Exercício Físico  Brincadeiras de Contingência Social  Brincadeiras de Construção  Brincadeiras Turbulentas <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Agonísticas (luta)</li> <li>b) Testes de limites               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Físicos (riscos)</li> <li>• Psicológicos (zombarias)</li> </ul> </li> </ul> Brincadeiras de Faz-de-Conta  Jogos de regras	Jogos Sensório Motores  Brincadeiras de Contingência Social  Brincadeiras de Linguagem  Brincadeiras com Objetos  Brincadeiras de Atividade Física <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Exercícios (correr)</li> <li>b) Turbulentas (luta)</li> </ul> Fantasias ou Jogos de Faz-de-Conta	Jogos de Ação e Aventura  Jogos de Estratégia  Jogos de Passatempo  Jogos de Aprender  Jogos de Adivinhar	“Faz-tudo” de entretenimento  De Sobrevivência  De Luta  De Estratégia  De Violência  De Fuga (com obstáculos)  De Esportes  De Dança  De Cuidar  De Construção  De Plataforma  De Corrida  De Aventura  De Raciocínio

Figura 16: Quadro resumo dos principais sistemas classificação existentes e a proposta infantil para classificação de brincadeiras com tecnologias digitais

O quadro apresentado pela figura 16 foi construído a partir de intenso diálogo pautado pelos diversos entendimentos que cada criança tinha sobre aqueles jogos/aplicativos. Os critérios estabelecidos partiam sempre da experiência pessoal das crianças-investigadoras, como é o caso do grau de dificuldade dos jogos, em que a própria habilidade servia como parâmetro de análise. Assim, o processo pela busca por um consenso que representasse a tomada de decisão do grupo sobre os diversos aspectos que envolviam a atividade lúdica em questão, contribuiu grandemente para a riqueza de detalhes apresentada pelo quadro analítico.

Esta riqueza pode ser exemplificada pelos acordos estabelecidos quanto às indicações de faixa etária mais apropriada para alguns aplicativos lúdicos. As idades indicadas para os jogos *Minecraft* (de seis a 35 anos) e *Fifa* (de sete a 60 anos) ilustram as negociações estabelecidas entre as crianças-investigadoras, normalmente considerando as experiências pessoais dos colegas de grupo para considerar as idades limites. Então, considerações do tipo “*minha mãe também joga, então eu acho que dá pra gente com mais de trinta*” (*Master Gamer*, 10 anos) e “*Meu pai e meu avô jogam Fifa. Então dá pra jogar até velho*” (*BB-8*, nove anos) eram acatadas pelo grupo, que chegavam a um consenso.

Além das análises dos aplicativos lúdicos e jogos mais citados, o grupo de investigação realizou ainda a interpretação das respostas abertas em que adultos e crianças eram convidados a listar as principais vantagens (partes boas, segundo a versão traduzida para crianças) e as desvantagens (partes ruins) do contato lúdico cotidiano das crianças com tecnologias. Estas respostas coletadas foram agrupadas por frequência e semelhança temática e analisadas a partir de quatro sistemas categóricos: Vantagens (Adultos), Partes Boas (Crianças), Desvantagens (Adultos), Partes Ruins (Crianças).

#### 4.4 As #vantagens/partes boas e as #desvantagens/partes ruins do contato lúdico cotidiano com tecnologias

Um ponto a ser destacado ao iniciarmos esta análise é a reação das crianças-investigadoras assim que abrimos as planilhas com as vantagens e desvantagens citadas pelos adultos. “*Nossa! Quantas desvantagens!*” (disse BB-8, nove anos); “*Que povo ranzinza!*” (disse Google, 12 anos). De fato, o número de desvantagens assinaladas pelos adultos nas respostas abertas (321) foi consistentemente superior ao de vantagens apontadas (255). Já o número de “partes boas” e “partes ruins” ressaltadas pelas crianças foi praticamente o mesmo: 42 citações de partes boas e 45 citações de partes ruins. Frente às reações das crianças-investigadoras, decidimos então iniciar pelas Vantagens/Partes Boas. As respostas de adultos e crianças quanto a este aspecto foram somadas, agrupadas e classificadas por eixos temáticos, gerando os sistemas categóricos 1 e 2, como podemos verificar no quadro comparativo apresentado pela figura 17:

<b>Sistema 1</b>		<b>Sistema 2</b>	
<b>VANTAGENS (ADULTOS)</b>	<b>%</b>	<b>PARTES BOAS (CRIANÇAS)</b>	<b>%</b>
Desenvolvimento de habilidades	<b>69</b>	Entretenimento/Diversão	<b>48</b>
Acesso à informação	<b>08</b>	Desenvolvimento de habilidades	<b>33</b>
Não há vantagens	<b>08</b>	Estímulo à interação/conexão	<b>10</b>
Acesso à diversão segura	<b>07</b>	Acesso à informação	<b>07</b>
Estímulo à interação/conexão	<b>04</b>	Descanso aos pais (evitação de broncas)	<b>02</b>
Descanso para os pais – tempo para respirar	<b>04</b>		

Figura 17: Quadro Comparativo de Vantagens (Adultos) e Partes Boas (Crianças) por percentual de respostas

A análise conjunta das vantagens/partes boas foi realizada da seguinte maneira: cada categoria era lida para o grupo, que fazia suas ponderações. A categoria de vantagens mais citada pelos adultos foi “Desenvolvimento de Habilidades”, com 69% das menções. Estas habilidades variavam entre conhecimentos escolares, habilidades linguísticas, lógico-matemáticas, psicomotoras, entre outras. Como podemos perceber na figura 17, o desenvolvimento de habilidades foi tão preponderante entre as respostas dos adultos que todas as demais vantagens não tiveram um percentual maior do que 8%.

Mesmo com uma baixa incidência de referências, o fato de 8% dos adultos sublinhar que não há vantagens em vez de simplesmente deixar a resposta em branco quando solicitados para apontar as vantagens da relação cotidiana da criança com a tecnologia, nos chamou especial atenção. Segundo as crianças-investigadoras, esta resposta é justificada como complementar à primeira categoria, pois os adultos não consideram que diversão pura seja vantagem. Assim, para as crianças-investigadoras, os adultos que consideram as brincadeiras com tecnologias como diversão pura, automaticamente vão considerá-las perda de tempo e não conseguirão perceber nenhuma vantagem associada a elas.

Da mesma forma, as crianças-investigadoras interpretaram a categoria “acesso à informação” de modo similar à categoria “não há vantagens”: como subordinada à primeira (desenvolvimento de habilidades). Isto porque estas informações adquiridas que os adultos se referem, na perspectiva das crianças-investigadoras, tendem a ser aquelas relacionadas ao cumprimento de tarefas escolares, como pesquisas e outros trabalhos, ressaltando novamente o caráter funcional ou instrumental das brincadeiras valorizadas pelos adultos (Narine & Grimes, 2008).

De todo modo, o grupo concordou que o acesso direto à informação representa uma grande vantagem do uso cotidiano das tecnologias. Entretanto, pondera que as informações que interessam às crianças nem sempre coincidem com as informações que os adultos julgam

ser interessantes para elas. Estas diferenças entre a vivência e os interesses apontados pelas crianças e o que os adultos consideram saber sobre elas também foi apontada por Rasmussen (2004) em sua pesquisa sobre lugares para crianças e lugares de crianças, quando verificou que nem sempre os espaços planejados e construídos por adultos visando a diversão das crianças (para crianças) coincidiam com aqueles apropriados pelo grupo infantil (de crianças).

Além destas vantagens, 7% dos adultos consideram a possibilidade de “acesso à diversão segura” longe dos perigos das ruas como uma vantagem do uso lúdico das tecnologias digitais por parte das crianças. Esta resposta é confluyente com os achados de diversos autores sobre a preferência dos adultos por espaços fechados longe dos perigos urbanos (Karsten & Vliet, 2006; Kawashima, 2008, Bichara, et. al., 2011) e o processo de institucionalização e normatização da infância (Rasmussen, 2004; Sarmiento, 2004, 2012). Indagamos às crianças investigadoras qual seu posicionamento quanto a esta questão e elas discordaram imediatamente da colocação dos adultos, como podemos verificar nas falas a seguir:

*“Segura? [risos] Não é tão segura assim. Existe um monte de perigos. A gente pode encontrar pessoas perigosas, por exemplo.” (R2-D2, 11 anos)*

*“Atrás da tela, não tem como a gente adivinhar que pode ser alguém ruim... na rua a gente pelo menos consegue ver a pessoa se aproximando, na internet a pessoa se disfarça e a gente não sabe nem que ela já está lá. Então nesse sentido, às vezes a internet pode até ser mais perigosa que a rua” (Master Gamer, 10 anos).*

Por fim, a última vantagem apontada pelos adultos foi “descanso para os pais”. Como podemos verificar no quadro comparativo apresentado pela figura 17, esta também foi uma vantagem apontada pelas crianças, mas enquanto os pais enfatizaram a liberdade para poderem respirar do cuidado dos filhos por alguns minutos, as crianças enfatizaram o uso



como estratégia para se evitar broncas, já que poderiam ficar mais quietos e sem incomodar os pais. De acordo com *Master Gamer* (10 anos), algumas vezes os pais estão estressados com o trabalho e a tecnologia serviria como babá eletrônica. *R2-D2* (11 anos) concorda e complementa: “*Uma vez eu li na internet uma pesquisa sobre o uso das tecnologias como babá gratuita*”. Já *BB-8* (nove anos) afirma que existem pais que preferem que as crianças fiquem sempre quietas e nesse caso, a tecnologia seria uma vantagem. No entanto, pondera: “*é, mas só se colocar a criança no computador, né? Porque se der um tablet ou um celular, a criança vai correr do mesmo jeito [risos]*”.

Esta colocação de *BB-8* ressalta a importância das tecnologias móveis no cotidiano das crianças e a emergência de novas práticas lúdicas com dispositivos não mais presos a determinadas locações. A possibilidade de portabilidade relatada por Caron & Caronia (2007) como uma importante marca que reconfigura nossa cultura foi trazida por *BB-8* como a garantia do movimento da criança que brinca com tecnologias. As novas práticas inauguradas pelo advento das tecnologias móveis – que já não garantem mais a relação tecnologia/sedentarismo sugerem a constituição de uma cultura lúdica contemporânea que lança mão das tecnologias móveis para efetivar dinâmicas lúdicas ainda mais complexas.

Ao analisarmos as diferenças das respostas de adultos e crianças quanto às vantagens e desvantagens do uso lúdico cotidiano das tecnologias, percebemos novamente a aglomeração das respostas dos adultos em torno de uma categoria e uma distribuição uniforme por parte das crianças. Este fato ocorreu na maioria das respostas de adultos e crianças, sugerindo-nos que os adultos permaneceram mais presos a categorias mais rígidas de perspectivas e conceitos socialmente compartilhados sobre o tema, enquanto as crianças relacionaram suas respostas às peculiaridades de suas vivências e experiências pessoais sem necessariamente se prenderem a julgamentos previamente estabelecidos. Daí a maior variedade de respostas das

crianças e a distribuição mais uniforme entre as diferentes categorias, como podemos conferir na figura 17.

Em relação às respostas das crianças-participantes, a “parte boa” mais apontada foi a diversão em si (categoria entretenimento/diversão), com quase metade das colocações. Esta resposta evidencia a diferença de perspectiva entre adultos e crianças, em que os primeiros prezam pela funcionalidade da atividade lúdica com tecnologias como principal vantagem a ela associada e os últimos ressaltam que, assim como toda atividade lúdica, a brincadeira com tecnologias é uma atividade intrinsecamente motivada (Yamamoto & Carvalho, 2002; Burghardt, 2005; Gray, 2009), ou seja, o atrativo primordial e a primeira vantagem reconhecida na brincadeira com tecnologias são a atividade em si e não o desenvolvimento de determinada habilidade ou alguma consequência exterior.

Outra “parte boa” assinalada pelas crianças é confluyente com o discurso adulto e também assinala a aquisição de habilidades. No entanto, a maioria das respostas das crianças apontava para habilidades tecnológicas e aspectos de alfabetização midiática, como uma espécie de aprendizado da cultura digital que os capacitassem a melhores desempenhos na rede e nos jogos eletrônicos, e não a habilidades diretamente ligadas à esfera da educação formal, como sugeriam as respostas dos adultos. Sobre este aspecto, *Master Gamer* (10 anos) esclarece:

*“As crianças dominam mais as tecnologias porque nasceram nessa época cheia de tecnologias. Não nasceram com isso, aprenderam isso. As crianças adoram aprender sobre isso. Os adultos não aprendem da mesma forma porque a gente aprende melhor as coisas quando elas são ensinadas desde criança. E como as crianças aprendem desde cedo essas coisas tecnológicas, elas acabam dominando mais.”*

Esta colocação de *Master Gamer* (10 anos) sobre os processos que originam a diferença de alfabetização midiática de adultos e crianças é confluyente com diversos autores que ressaltam o perigo de se tratar os termos nativos e imigrantes digitais de forma superficial e naturalizada (Sarmiento, 2012; Boyd, 2014; e Tisseron, 2015 & Almeida et. al., 2015) e a importância dos aspectos socioculturais nas diferenças de compreensão e apreensão das novas tecnologias, sejam estes aspectos socioeconômicos (Linne, 2014), sejam geracionais (Almeida, et. al., 2015).

A vantagem “estímulo à interação/conexão” apontada pelas crianças foi analisada em comparação direta com as respostas de adultos no que se refere ao perigo do isolamento e empobrecimento da rede social (desvantagem). De um modo geral, se compararmos as vantagens e desvantagens de ambos os grupos (adultos e crianças), perceberemos que, assim como a questão da interação social, muitas desvantagens assinaladas pelos adultos eram consideradas vantagens pelas crianças e vice-versa. Ao ponto de “não há vantagens” ser uma categoria citada entre as vantagens apontadas por adultos e “não há desvantagens” ser uma categoria citada entre as “partes ruins” trazidas pelas crianças. Este aspecto ressalta a diferença de perspectivas entre adultos e crianças sobre o mesmo fenômeno.

Mesmo em relação a desvantagens trazidas por adultos e crianças utilizando os mesmos termos (isolamento, por exemplo, foi apontado como desvantagem em ambos os grupos), os pontos de vistas sobre seu significado eram tão distintos que não puderam ser considerados como pertencentes à mesma categoria. A figura 18 a seguir apresenta um quadro comparativo dos sistemas categóricos 3 e 4 referentes às desvantagens relatadas por adultos e as “partes ruins” descritas pelas crianças-participantes.

<b>Sistema 3</b>		<b>Sistema 4</b>	
<b>DESVANTAGENS (ADULTOS)</b>	<b>%</b>	<b>PARTES RUINS(CRIANÇAS)</b>	<b>%</b>
Isolamento – dos outros, tecnologias como causa	<b>29</b>	Isolamento – da rua, tecnologias como consequência.	<b>36</b>
Problemas relacionados à saúde	<b>23</b>	Não há desvantagens	<b>22</b>
Perigo de adicção	<b>20</b>	Limitações impostas pelas prescrições técnicas das ambiências	<b>16</b>
Abandono das brincadeiras tradicionais	<b>07</b>	Problemas relacionados à saúde	<b>16</b>
Prejuízos ligados ao desenvolvimento cognitivo e psicológico	<b>06</b>	Vulnerabilidade – pessoas nocivas e conteúdos impróprios	<b>07</b>
Vulnerabilidade – pessoas nocivas e conteúdos impróprios	<b>06</b>	Outras	<b>04</b>
Associação de prejuízo à ausência de supervisão	<b>04</b>		
Prejuízos no rendimento escolar	<b>04</b>		
Estímulo ao consumismo	<b>01</b>		

Figura 18: Quadro Comparativo de Desvantagens (Adultos) e Partes Ruins (Crianças) por percentual de respostas

Como podemos perceber no quadro comparativo acima, merecem destaque as diferentes perspectivas de adultos e crianças quanto ao “isolamento” como principal desvantagem destacada. Enquanto os adultos assinalavam o isolamento social como principal consequência do uso intenso das tecnologias, as crianças assinalavam o uso intenso das tecnologias como consequência do isolamento a que estão submetidas – o isolamento da rua e

da possibilidade de se encontrarem presencialmente com seus amigos. Dessa forma, na perspectiva das crianças, as tecnologias seriam uma boa saída para garantir o contato com os pares, já que sua rotina as tem isolado cada dia mais através do processo de internalização da infância (Karsten & Vliet, 2006). Já os adultos foram categóricos em afirmar seu receio quanto ao perigo do empobrecimento da rede social das crianças e, conseqüentemente, seu isolamento social, motivados pelo contato cotidiano com as tecnologias. As crianças-investigadoras consideraram que a perspectiva dos adultos sobre o isolamento social se devia ao fato deles não saberem que as crianças também utilizam as tecnologias para se comunicar com outras pessoas, além de brincar.

Em relação ao “sedentarismo” apontado pelos adultos e aos “problemas de saúde” daí surgidos, as crianças-investigadoras lembraram que não havia como garantir que um problema de saúde tinha sido de fato causado pelo uso da tecnologia, porque se assim fosse, os próprios adultos estariam todos doentes, já que fazem um uso mais intenso das tecnologias do que as próprias crianças. Apesar do discurso adulto, altamente difundido pela grande mídia, ainda alimentar a relação direta entre uso das tecnologias por crianças e o desencadeamento de diversos problemas de saúde e de desenvolvimento (Levin, 2007), a perspectiva colocada pelas crianças-investigadoras ressalta que diversos fatores podem influenciar no desencadeamento dos problemas e restringi-los ao simples uso de tecnologias pode representar uma visão muito simplista do fenômeno. A colocação de *BB-8* (nove anos) sobre a impossibilidade de um adulto manter sua criança quieta com uma tecnologia portátil vai de encontro com esta perspectiva que ressalta os perigos do sedentarismo.

As frustrações advindas das limitações impostas pelas prescrições técnicas das ambiências digitais foram relatadas pelas crianças como grandes desvantagens, tais como, acabar a bateria do dispositivo, morrer toda hora no jogo, não conseguir passar de fase, deparar-se com espaços restritos para assinantes, entre outras. Alguns adultos afirmaram que

as brincadeiras com tecnologias desencadeavam mais raiva nas crianças e elas ficariam mais violentas. Sobre este aspecto, Rossetti, et. al. (2007) investigaram possíveis relações entre a prática de jogos eletrônicos e o desenvolvimento de comportamentos violentos em jovens, não encontrando, contudo, associações consistentes.

As crianças-investigadoras também questionaram a relação entre ludicidade com tecnologias e práticas violentas descrita pelos adultos e explicaram que a raiva que estes percebem em maior quantidade se deve à rapidez com que as diversas rodadas dos jogos acontecem na internet. Elas esclarecem que a raiva quando se perde um jogo, seja *online*, seja *offline*, é sempre a mesma. A diferença é que os jogos *online* são mais rápidos, aumentando a possibilidade de frustrações. Como coloca BB-8 (nove anos):

*“O que os adultos veem é a gente perdendo mais vezes. Só isso. A raiva em si não muda. O que muda é que a gente joga mais rodadas dos jogos e pode ganhar mais vezes e perder mais vezes. E ninguém gosta de perder, né?”.*

Embora reconheçam que algumas crianças podem deixar suas responsabilidades de lado para ficarem brincando no celular ou no *tablet*, as crianças-investigadoras não entenderam que isto se configuraria num vício em tecnologias, como alguns adultos afirmaram, pois é grande a probabilidade destas mesmas crianças não terem realizado suas tarefas escolares ou domésticas para ficarem assistindo televisão, desenhando, brincando de boneca, de bola ou de qualquer outra coisa. Por este mesmo motivo, também não reconheceram que a categoria “prejuízos no rendimento escolar” se devesse exclusivamente ao uso lúdico das tecnologias digitais. Como aponta R2-D2 (11 anos), *“não tem como garantir que a causa seja a tecnologia, porque quando uma criança deixa de cumprir suas tarefas para brincar, o problema está em não cumprir a tarefa e não no tipo de brincadeira que ela escolhe”.*

Esta perspectiva das crianças-investigadoras acaba também por questionar outra desvantagem apontada pelos adultos sobre o “abandono das brincadeiras tradicionais”. Quanto aos “prejuízos ligados ao desenvolvimento cognitivo e psicológico”, tais como perda de raciocínio, criatividade, concentração, atenção apontados pelos adultos e pela visão clássica da relação criança-tecnologia denunciada por Buckingham (2000) como possíveis desvantagens, a fala de *BB-8* (nove anos) esclarece: “*Mas é justamente o contrário! São inclusive esses os pré-requisitos pra gente conseguir jogar os jogos!*” As crianças-investigadoras também foram enfáticas quanto ao seu posicionamento em relação à categoria de desvantagem apontada pelas crianças “não há desvantagens”. Segundo o grupo, existem sim partes ruins no uso tecnologias pelas crianças, sobretudo no que se refere ao perigo do contato com pessoas nocivas e isto, segundo as crianças-investigadoras, não pode ser ignorado.

Neste sentido, houve uma concordância entre os discursos de adultos e crianças participantes e a opinião das crianças-investigadoras sobre a desvantagem/parte ruim “vulnerabilidade em relação ao acesso a pessoas nocivas e conteúdos impróprios”. As crianças-investigadoras demonstraram entendimento em relação a este perigo pertinente às redes digitais e sua percepção das redes a partir de características híbridas entre público e privado. Dessa forma, assim como percebem que as tecnologias podem ser apropriadas para o contato com os amigos e a troca de informações íntimas entre pares, também entendem que determinadas ambiências digitais possuem caráter de trocas interacionais mais públicas. Nestes casos, os perigos se tornam mais evidentes e merecem mais atenção, como o acesso a pessoas nocivas, mencionado anteriormente por *Master Gamer*(10 anos). Não houve concordância entre as crianças sobre quais conteúdos deveriam ser considerados impróprios à sua faixa etária, no entanto todas consideraram que existem conteúdos que não lhes sejam indicados e que deveriam evitar.

#### 4.5 #oquedizemdenós: rodas de conversa e jogo de frases

A proposta essencial do segundo momento de nossa investigação foi validar e concretizar os discursos e posicionamentos de grupos de brinquedo frente a um fenômeno altamente disseminado em seu cotidiano, portanto, bastante familiar: a brincadeira com tecnologias. No entanto, apesar da familiaridade com que crianças e seus pares tratam as apropriações criativas das tecnologias para fins lúdicos dentro de sua rotina, este é um fenômeno contemporâneo que lhes é apresentado como algo essencialmente alheio ao subgrupo cultural infantil, sobretudo quando se trata de discussões validadas socialmente, de construções de conhecimento legitimadas pela ciência e de tomadas de decisão unilaterais sem qualquer forma de participação ou diálogo com as crianças.

Visando assegurar um novo lugar à voz das crianças frente ao debate necessário que este fenômeno demanda, dada a sua complexidade e fluidez, e de acordo com a proposta metodológica de nosso estudo, o grupo de investigação promoveu uma rodada de debates e interpretação conjunta entre as crianças-investigadoras e seus companheiros de brincadeira no que tange às opiniões de adultos e crianças frente à apropriação lúdica infantil das tecnologias digitais dentro da rotina das crianças. A partir destas opiniões, as crianças puderam se manifestar, justificando seu posicionamento de concordância ou discordância a estas opiniões.

O jogo de frases, vivenciado a partir da roda de conversa entre pares, proporcionou a emergência de importantes questões e posicionamentos das crianças-investigadoras e seus companheiros de brincadeira quanto à sua experiência lúdica cotidiana com tecnologias e também quanto aos contínuos processos de tradução e adaptação de suas experiências diárias frente aos olhares e julgamentos sociais. Neste sentido, a profundidade do debate, das reflexões e dos posicionamentos construídos coletivamente foi possibilitada pelo grau de intimidade e parceria que caracterizava cada grupo de brinquedo, fato que reforça as



descrições de Corsaro (2011) sobre a importância do grupo de pares para a constituição de uma cultura da infância.

As frases que compuseram o jogo foram retiradas do questionário *online* aplicado no primeiro momento da investigação a partir das opiniões de adultos e crianças sobre as vantagens e desvantagens sobre o uso lúdico das tecnologias, conforme descrito anteriormente na seção de exposição do Método (capítulo 3). Os debates ocorreram em três diferentes rodas de conversa. Assim, as crianças que formavam os grupos de brinquedo de *R2-D2* (11 anos) e *Google* (12 anos), de *BB-8* (nove anos) e de *Master Gamer* (10 anos) foram convidadas a debater e manifestar seus posicionamentos frente às opiniões de adultos e crianças sobre o fenômeno.

A seguir, apresentamos um quadro-resumo dos posicionamentos das 11 crianças participantes das três rodas de conversas em relação ao jogo de frases (figura 19). A discussão destes e dos demais achados de nossa investigação será realizada em seguida, a partir das três grandes categorias reflexivas (eixos temáticos) que perpassam e integram os dados produzidos em todos os momentos de nossa trajetória investigativa.

FRASE	CONCORDO	DISCORDO	COMENTÁRIOS DAS CRIANÇAS
<p><b>Depende do modo em que se é utilizado, pois uma criança não tem interesse adquirir um aprendizado, mas sim quer usá-lo somente para diversão o qual muitas vezes leva à consequências graves.</b></p>	<p>----</p>	<p>11</p>	<p><i>“Nada disso! Eu aprendi muitas coisas usando a internet, coisas que eu só vou aprender na escola daqui a alguns anos, como as coisas da 2ª guerra mundial, que eu aprendi para entender a história do meu super-herói favorito: o Capitão América. Ele era um homem da 2ª guerra” (Feiticeira Escartate, 11 anos). “No meio da diversão, a criança acaba descobrindo coisas novas, coisas que não descobriria sem a tecnologia. Jogando Gartic<sup>23</sup>, por exemplo, eu descobri frutas que nunca imaginei existir. Aí, corri para o Google pra saber mais sobre elas” (Google, 12 anos).</i></p>
<p><b>Um aspecto é a formação de crianças e cada vez mais individualistas, limitadas na criatividade e na capacidade de interação com o mundo. Também não sabem lidar com o tédio.</b></p>	<p>06 (tédio)</p>	<p>11 (criatividade e interação)</p>	<p><i>“Na verdade, eles estimulam a nossa criatividade, sem ela, nem dá pra jogar. É pré-requisito” (Master Gamer, 10 anos). “Eu acho que aumenta nossa capacidade de interação com o mundo, pois quando a gente joga em grupo, é possível conhecer as ideias de outras pessoas de outros lugares. Aí a gente conhece muitas culturas e isso abre a nossa cabeça, sabe?” (Ravenna, 12 anos). “Eu acho que algumas vezes tem esse negócio do tédio sim. As crianças estão acostumadas a ter tudo na mão. Quando é retirada a tecnologia, as crianças ficam sem saber o que fazer mesmo. Porque nunca acostumaram a ir atrás do que querem, sempre ganharam tudo. E a tecnologia é uma coisa que coloca tudo na sua mão” (Rihanna, 12 anos).</i></p>

<sup>23</sup> Jogo *Online* em que um participante desenha e os demais devem adivinhar o que foi desenhado.

<p><b>Tendência de a criança mascarar os problemas e tristezas na tentativa de passar para os pares a imagem idealizada de uma "vida perfeita" e "descolada".</b></p>	<p><b>07</b></p>	<p><b>04</b></p>	<p><i>“Muita gente faz isso mesmo, pra mostrar que tem tudo. Os maiores, principalmente, porque pela tecnologia os outros não podem conferir” (Qualquer coisa, 11 anos). “Tem pessoas com problemas em casa e usam a internet pra esconder, pra falar só as qualidades e nunca expor os defeitos” (R2-D2, 11 anos). “Eu não concordo. As crianças não fazem isso. Quem faz isso é adulto. Essa frase não faz muito sentido pra gente” (BB-8, nove anos). “É, não faz sentido mentir para os nossos amigos. Quem mente pra amigo é adulto, criança confia nos amigos e não mente sobre tristeza não” (Herobrain, nove anos).</i></p>
<p><b>Crianças que se dedicam muito à tecnologia, na minha opinião, deixam de ser criança.</b></p>	<p>----</p>	<p><b>11</b></p>	<p><i>“Oxe! Eu sou criança! Não está vendo?” (Lili, cinco anos). “Essa pessoa não sabe o que é ser criança. Essa pessoa é velha e não lembra o que é ser criança” (BB-8, nove anos). “Essa pessoa não sabe muito bem o sentido do que é ser criança! Essa pessoa deve ser velha relembrando a infância dela, que era uma infância totalmente diferente da nossa.” (Herobrain, nove anos). “A gente está sendo criança, se divertindo com os nossos amigos. Não é a tecnologia que vai mudar quem a gente é” (Master Gamer, 10 anos). “Nós somos as crianças do nosso tempo, mas ainda somos crianças. Provavelmente esses adultos estão fazendo referência à infância deles” (Google, 12 anos).</i></p>
<p><b>Tem crianças que não podem sair de casa sem um <i>tablet</i> que entram em desespero.</b></p>	<p><b>03</b></p>	<p><b>08</b></p>	<p><i>“Verdade. E os pais que obrigam a isso. Hoje o celular e o tablet viraram aparelhos de segurança. As crianças podem se perder e os pais mandam o tablet e o celular junto com elas, porque assim teriam um meio de comunicação” (Ravenna, 12 anos). “Algumas crianças, a depender do local, como num restaurante, ficam o tempo todo com o tablet na mão. Mas a culpa</i></p>

			<p><i>é dos pais que não conseguem administrar a presença dos filhos” (Google, 12 a nos). “Não concordo. Pra mim, os adultos têm mais problema com a falta desses aparelhos do que a gente” (Master Gamer, 10 anos). “Ah, se a criança está desesperada pela falta do tablet é porque foi criada assim. As crianças não ficam desesperadas por algo que não precisam. Então a gente precisa se perguntar por que elas estão precisando disso. Os pais utilizam as tecnologias para aquietar os filhos e depois a culpa é dos filhos? Tem algo errado aí, não?” (Rihanna, 12 anos)</i></p>
<p><b>Facilita o conhecimento e relacionamento com outras pessoas.</b></p>	11	----	<p><i>“É mais fácil se comunicar com quem está distante, facilita muito. A tecnologia melhorou esses contatos. Eu tenho família fora do estado e em outros países, e a gente pode manter contato constante” (Feiticeira Escarlate, 11 anos). “Em outros espaços, como a escola, o conhecimento passado já vem todo formado, pronto, não dá pra discutir. Na internet, as opiniões de todos são expostas. É um meio de você aprofundar o assunto e criar sua própria opinião” (Rihanna, 12 anos).</i></p>
<p><b>Com a tecnologia a gente pode se divertir, se emocionar, conquistar e ganhar.</b></p>	11	----	<p><i>“Ah, essa é uma frase de criança! Tenho certeza que é! As crianças reconhecem as crianças pelo jeito de pensar igual!” (Lili, cinco anos) “Ah, são muitos sentimentos, alegria por ver vídeos engraçados, jogar com os amigos. Tem muitas possibilidades de diversão” (R2-D2, 11 anos) “Uma vez eu participei de um concurso de dança online, foi muito emocionante disputar com pessoas do mundo todo e ganhar algumas rodadas!” (Ravenna, 12 anos)</i></p>

<p><b>As tecnologias produzem vício e as crianças deixam de fazer seus compromissos. Assim como perdem o interesse em outras brincadeiras.</b></p>	<p>----</p>	<p><b>11</b></p>	<p><i>“Rapaz... estes adultos não sabem nada da gente mesmo, inocentes! [risos] Que ideia maluca é essa de passar o dia inteiro? Nem daria, tem tanta coisa pra fazer... E é claro que a gente brinca de pega-pega!” (BB-8, nove anos). “Na minha família, tem a regra da tarefa: o computador só vem depois. É como BB-8 falou: não é porque a gente brinca com tecnologia que vai deixar de brincar de pega-pega, esconde-esconde, baralho. O problema é que para brincar dessas coisas é preciso ter pessoas. E qual adulto está a fim de levar a gente pra encontrar com nossos amigos?” (Feiticeira Escarlata, 11 anos).</i></p>
<p><b>Quando os amigos e os meus pais deixam de falar comigo às vezes pra ficar no celular.</b></p>	<p><b>11</b></p>	<p>----</p>	<p><i>“Outra frase de criança! Então deve ser válida!” (BB-8, nove anos). “A minha mãe fica muito no celular. Tanto que tem uma regra na minha casa que eu não concordo: não pode falar com mamãe enquanto ela estiver digitando, porque a minha mãe não consegue prestar atenção ao mesmo tempo, sabe? Eu não concordo porque eu quero falar com mamãe, porque às vezes é uma coisa bem legal que eu posso mostrar pra ela. Uma vez eu fiz um vídeo zoando o Pokémon Go<sup>24</sup> e ela não queria ver porque estava no celular. Aí, quando viu o vídeo depois de eu insistir muito, ela amou e pediu pra eu mandar o vídeo pra ela. Então eu acho que os pais deveriam prestar mais atenção na gente porque na maioria das vezes é coisa interessante que a gente traz” (Herobrain, nove anos).</i></p>

<sup>24</sup> Jogo para telefones celulares, proporcionado por um aplicativo gratuito. O jogador deve capturar Pokémons (pequenos monstros) pela cidade.

<p><b>Ficam dispersos e perdem um pouco da cultura dos pais.</b></p>	<p><b>03</b></p>	<p><b>08</b></p>	<p><i>“Acho que as vezes a pessoa fica um pouco desatenta mesmo. Eu já dei com a cara na porta ou na parede diversas vezes caçando Pokémons pela casa [risos]” (Master Gamer, 10 anos). “Eu não fico desatento! Se tenho que ter atenção para poder jogar, como ficar desatento?” (Lili, cinco anos). “É impossível a gente se concentrar em tudo ao mesmo tempo, então não seria uma questão de desatenção, mas sim de estar com a atenção focada em outra coisa” (Lilize, 11 anos). “É difícil falar sobre perder a cultura dos pais, porque no fundo é uma cultura passada pra gente em casa, nas pequenas coisas do dia a dia. O jogo não é um empecilho pra isso” (Qualquer coisa, 11 anos).</i></p>
<p><b>Pelo fato dos jogos serem agressivos, as crianças acabam se tornando agressivas também.</b></p>	<p>----</p>	<p><b>11</b></p>	<p><i>“Não... eu já disse pra minha mãe uma vez: calma, mãe. Se um avatar se jogar do alto da montanha, não se preocupe que eu não vou fazer igual não” (Herobrain, nove anos). “Às vezes eu acho que os adultos duvidam da nossa capacidade de saber o certo e o errado das coisas” (BB-8, nove anos). “As crianças têm a cabeça no lugar. Têm inteligência o bastante pra saber que não deve praticar violência por aí. É só um jogo. Igualzinho à novela e ao filme deles. Cheios de violência, e nem por isso eles saem por aí matando todo mundo” (Lilize, 11 anos). “Vamos falar de violência nos jogos eletrônicos? Então vamos começar falando da violência dos programas de televisão dos adultos, né? Ou melhor, vamos começar pelo futebol deles. Aí, quem sabe, a gente pode falar da violência nos jogos das crianças. Uma coisa é fato: nós somos muito menos violentos do que os adultos” (Google, 12 anos)</i></p>

<p><b>Deixam de se exercitar fisicamente como com as brincadeiras de corre-corre e esconde-esconde, brincar ao ar livre, jogar bola, subir em árvores entre outros, não tem contato com a natureza, não sabem nem martelar um prego! Muito menos fazer uma fogueira.</b></p>	<p>----</p>	<p><b>11</b></p>	<p><i>“Mas são os próprios adultos que não deixam a gente brincar dessas coisas porque é perigoso! É só deixar a gente brincar disso tudo, que a gente adora!” (Master Gamer, 10 anos) “Mas gente, pra que eu vou querer aprender a martelar um prego? Se eu precisar disso um dia, eu vou lá e aprendo. Como aprendi a subir em árvore e a andar de bicicleta. Mas usar o prego e a fogueira como desculpa pra dizer que a gente não está brincando na rua, não dá [risos]. Porque a gente brinca na rua quando pode. O problema é que, na maioria das vezes, não pode” (Qualquer coisa, 11 anos) “A gente brinca sim, vocês é que não estão vendo” (BB-8, nove anos).</i></p>
<p><b>Prejuízo com o tempo que perdem interagindo com um eletrônico quando poderiam estar brincando com colegas da mesma idade.</b></p>	<p>----</p>	<p><b>11</b></p>	<p><i>“No fundo, os adultos não sabem que quando a gente está no celular, normalmente a gente está sim brincando com um amigo” (Master Gamer, 10 anos). “Os adultos pensam que todas as vezes que a gente está no celular a gente está brincando e que essas brincadeiras são sempre solitárias. Mas não. Em primeiro lugar, a maioria das brincadeiras não é solitária, então a gente brinca com outras pessoas. Em segundo lugar, o que a gente mais faz quando está no celular é estar com nossos amigos e isso é mais importante do que a própria brincadeira” (Qualquer coisa, 11 anos).</i></p>

Figura 19: Jogo de Frases – posicionamento das crianças

#### 4.6 Experiências híbridas: elementos de uma cultura lúdica contemporânea

*“Nós somos as crianças do nosso tempo. Não somos as crianças que vocês foram, mas ainda somos crianças e queremos vocês por perto”.*

*(Google, 12 anos)*

A longa trajetória de construção desta tese demonstra quão complexa e multifacetada é a experiência lúdica das culturas infantis nesta nossa era pautada pela conectividade generalizada (Lemos, 2004), pela cultura da convergência, que integra textos, sons, imagens em sistemas únicos e globais de comunicação (Castells, 2005; Jenkins, 2008), e pela linha cada vez mais tênue que distingue o homem das tecnologias. Neste sentido, o contato com os discursos dos grupos de crianças sobre este fenômeno nos convidou a vislumbrar a dimensão da cultura lúdica contemporânea a partir de experiências primordialmente híbridas.

Referimo-nos ao hibridismo das apropriações de espaço-tempo, às múltiplas facetas que envolvem a incorporação das tecnologias nas brincadeiras tradicionais, ocasionando a emergência de novos e inovadores tipos de brincadeiras, mas também às possibilidades cada vez mais amplas de interação entre pares e garantia da manutenção das relações de amizade e das próprias brincadeiras, mesmo em longas distâncias. Consideramos ainda o hibridismo que reúne os mundos adulto e infantil num mesmo complexo, que parte da mediação tecnológica e da tecnologia como elemento cultural comum, mas que mesmo assim, na cena pública dos debates científicos e sociais, ainda são tomados e evidenciados como perspectivas pertencentes a universos altamente distintos e contraditórios.

Por este motivo, no sentido de ampliar e aprofundar a discussão sobre a experiência lúdica da criança contemporânea e os elementos que sugerem a emergência de uma cultura lúdica caracterizada por experiências potencialmente híbridas, propomos uma reflexão a partir de três grandes eixos temáticos (sistema 5):



- ✚ Apropriações criativas: as tecnologias na vida lúdica da criança
  - ✓ A tecnologia como “coisa”
  - ✓ A tecnologia como “meio”
- ✚ *Continuum* espaço-tempo: apropriações híbridas de tempo e espaço
- ✚ Perspectivas diferentes, mas não diferentes mundos: as intrincadas relações entre crianças, adultos e tecnologias no grande complexo cultural que caracteriza a era contemporânea.

#### 4.6.1 Apropriações criativas: as tecnologias na vida lúdica da criança

*“[a tecnologia] é uma coisa que ajuda a gente a brincar juntos”*

*(Lili, 5 anos)*

Brinquedo digital? Pivô de brincadeira? Mediador de interações lúdicas? Artefato multifuncional? Ferramenta lúdica? Instrumento pedagógico? Contexto de brincadeiras? Afinal, o que é a tecnologia e qual lugar ocupa na vida das crianças? A busca por uma resposta única que dê conta de toda a complexidade que envolve o fenômeno contemporâneo das apropriações criativas das tecnologias com finalidades eminentemente lúdicas está certamente fadada ao fracasso. Segundo Santaella (2004), por se tratar de um campo híbrido, poli e metamórfico, a era digital como um todo não se deixa agarrar a categorias e classificações fixas, o que lhe confere um caráter volátil e de difícil compreensão. Nesta perspectiva, os mais acentuados produtos culturais desta era, as tecnologias digitais, sobretudo as tecnologias móveis, apresentam maleabilidade suficiente para caberem concomitantemente em muitas categorizações, a depender da perspectiva teórica e da lente interpretativa que analisam, por um lado, as suas funções e prescrições técnicas, e por outro, os seus usos e apropriações por parte das crianças.

Entretanto, torna-se igualmente falaciosa qualquer proposta de discussão das relações lúdicas com tecnologias digitais sem alguma tentativa de compreender seus arranjos intrínsecos e suas características diferenciadoras dos demais artefatos da vida contemporânea, o que, invariavelmente, nos leva a um olhar minimamente classificatório. Por este motivo, de acordo com nossa proposta metodológica de investigação participativa, a leitura interpretativa sobre a inserção das tecnologias no cotidiano das crianças a partir dos nossos achados, nos levou a duas amplas e dinâmicas categorias: a tecnologia como “coisa” e a tecnologia como “meio”.

Sem desconsiderar outras inúmeras possibilidades de classificação dos usos e apropriações lúdicas das tecnologias e o caráter dinâmico, integrado e poroso destas categorias, as opiniões dos adultos e das crianças-participantes e a interpretação realizada pelas crianças-investigadoras sobre nossos achados indicaram duas formas primordiais de se entender estes fenômenos. A primeira aloca a tecnologia como mais um entre os inúmeros artefatos e ferramentas disponíveis à criança, cujos usos e apropriações lúdicas revelam importantes aspectos da cultura de pares contemporânea (Corsaro, 2011); e a segunda, traz a tecnologia ao campo da mediação de interações lúdicas, revelando a importância fundamental das interações e do grupo de pares como o núcleo definitivo da vida coletiva das crianças.

Estas perspectivas se complementam e se integram em torno do grupo de brinquedo e do propósito lúdico como principais disparadores e mantenedores das interações e das rotinas de brincadeira, que podem ou não lançar mão de instrumentos e artefatos tecnológicos. Ou, nas palavras de *Google* (12 anos), *“não é uma questão de usar tecnologias todos os dias. É uma questão de brincar todos os dias. Se o brinquedo está na tecnologia, a gente vai brincar com a tecnologia. Se está no pega-pega, a gente vai brincar de pega-pega. Uma coisa é certa: a gente vai brincar com nossos amigos sempre, todos os dias e em todas as horas que deixarem”*.

#### 4.6.1.1 A tecnologia como “coisa”

*“Eu não entendo por que tanta preocupação de vocês. Pra gente, é só mais uma coisa! Como lápis e papel! Se vocês dessem lápis e papel pra gente desenhar, a gente desenhava. Mas vocês dão tablets e celulares. Aí a gente usa isso e se diverte também!”*

*(Herobrain, nove anos)*

Compreendida como artefato diferenciador da cultura contemporânea, as tecnologias digitais, cada vez mais disseminadas no cotidiano das pessoas, inauguraram um período da história das relações homem-máquina caracterizado pela ampliação e aprofundamento de diversas experiências humanas, entre elas, a experiência lúdica. Tal aprofundamento se deve, sobretudo, às duas propriedades mais pregnantes dessa nova geração de dispositivos tecnológicos: a mobilidade (Caron & Caronia, 2007) e a conectividade contínua, praticamente ininterrupta, conhecida como *always on* (Turkle, 2008). No entanto, estas propriedades dos artefatos digitais não definem a emergência de comportamentos e configurações culturais específicos, mas sim, são apropriadas, reconfiguradas por meio de redes de significações de acordo com sistemas de referências culturais compartilhadas (Caron & Caronia, 2007).

Quando realizadas pelo subgrupo cultural infantil, estas apropriações criativas dos artefatos culturais (entre eles, as tecnologias digitais) possuem majoritariamente finalidades lúdicas, ou seja, são reconfiguradas e reinterpretadas criativamente de acordo com os interesses lúdicos dos grupos de pares (Corsaro, 2009, 2011). Portanto, ao olhar a tecnologia como “coisa”, remetemo-nos imediatamente aos produtos culturais concretizados em ferramentas, instrumentos e artefatos apropriados criativamente pelos grupos de crianças e incorporados aos episódios de brincadeira, transformando-se, conseqüentemente, em artefatos lúdicos, ou em outras palavras, em brinquedos. Entendidas como (e transformadas em) mais um tipo de brinquedo incorporado à rotina lúdica das crianças, as tecnologias digitais ocupam espaços cada vez maiores no cotidiano infantil, como pudemos verificar nas respostas aos

questionários *online*, onde 65% dos adultos e 81% das crianças-participantes afirmaram que as crianças costumam brincar com tecnologias digitais de quatro a sete dias por semana.

No entanto, a abrangência da oferta e do uso das tecnologias ao longo da rotina infantil, não pareceu estar necessariamente ligada a uma hierarquia entre artefatos tecnológicos (ex. *tablet*, telefone celular) ou tradicionais (ex. bola, boneca) e nem à preferência pelas tecnologias digitais em detrimento dos demais artefatos lúdicos. Tampouco estaria ligada ao abandono dos brinquedos e brincadeiras tradicionais e a uma substituição destas pelo que se convencionou a chamar “brincadeiras virtuais”, como grande parte da sociedade adulta denuncia. Pelo contrário, as falas das crianças-investigadoras e seus pares indicam que as tecnologias são apenas mais uma entre as ferramentas, instrumentos e brinquedos utilizados e apropriados pelas crianças, mas não necessariamente os preferidos. O que, em si, definiria qual artefato utilizar em determinado episódio lúdico estaria mais ligado à necessidade do grupo de brinquedo e à disponibilidade de acesso, de acordo com a proposta da brincadeira em questão, do que às características mais ou menos tecnológicas da “coisa” escolhida. As falas a seguir demonstram o lugar ocupado pelas tecnologias dentro da rotina das crianças e seus grupos de pares e a relação estabelecida pelos grupos com as brincadeiras e os artefatos lúdicos tradicionais.

*“O meu preferido... tem que ser em lugar eletrônico? Pode ser com pessoa? Eu gosto de brincar no alto. Todo dia eu subo na escorregadeira”* (Lili, cinco anos). *“O meu celular e a minha boneca, são os meus preferidos!”* (Lilize, 11 anos). *“Depois daqui, a gente vai jogar baralho e PS4<sup>25</sup>, tá?”*(Master Gamer, 10 anos). *“Ah, eu adoro os aplicativos do meu celular e os meus patins, eu amo patinar!”*(BB-8, nove anos). *“Se eu tiver companhia, eu prefiro os jogos de tabuleiro, mas como nunca tenho, eu jogo os mesmos jogos de tabuleiro, só que online, como meus amigos, cada um na sua*

---

<sup>25</sup> Videogame Console *Play Station 4*

*casa” (Feiticeira Escarlata, 11 anos) “Eu gosto de brincar de faz-de-conta com as minhas amigas. Mas se eu estiver sozinha, eu gosto de brincar de jogos eletrônicos no computador, ou de pintar no ateliê da minha mãe” (Herobrain, nove anos). “Já acabou? Olha, está massa, aqui, mas eu estou agoniado pra ir embora porque hoje vou inaugurar minha bicicleta nova.” (Master Gamer, 10 anos).*

Ao apresentar a tecnologia como mais uma “coisa” que pode ser transformada em elemento de brincadeira, as crianças-investigadoras nos convidaram a mudarmos nosso ponto de vista sobre a apropriação diária das tecnologias digitais com fins lúdicos por parte das crianças. Suas colocações sugerem o quanto nós, adultos, dedicamos uma ênfase desproporcional no papel da tecnologia na rotina das crianças, como se fosse ela a desencadeadora ou o elemento protagonista das atividades lúdicas. Quando *Google*(12 anos) inverte a questão, advertindo que “não é uma questão de usar tecnologia todos os dias, mas de brincar todos os dias”, podemos notar o quanto o olhar adulto está acostumado ao protagonismo das tecnologias, ao passo que na experiência infantil, é a própria brincadeira, sobretudo a brincadeira entre pares, a protagonista. Ainda que grande parte das atividades lúdicas atualmente se desenvolva em torno do uso criativo das tecnologias digitais, a mudança de foco quanto ao lugar destas na vida das crianças é fundamental para que possamos compreender as apropriações lúdicas da criança contemporânea sem cairmos num discurso prescritivo e unilateral da infância.

Como podemos verificar, as falas das crianças sugerem o uso de artefatos digitais e tradicionais sem, no entanto, haver uma hierarquia entre eles ou a tendência de substituição de um pelo outro. Pelo contrário, ainda mais frequente do que a utilização alternada dos artefatos digitais e tradicionais nos episódios lúdicos de acordo com os interesses dos grupos de brinquedo, as crianças indicaram apropriações concomitantes e híbridas destes elementos,

transformando as brincadeiras num híbrido *online/offline* e dotando-as de uma complexidade até então não verificada.

A incorporação múltipla de elementos digitais (prioritariamente portáteis) e tradicionais num mesmo episódio de brincadeira era realizada a partir da transformação do seu significado e da criação de novos sentidos para estes objetos. Em outras palavras, elementos digitais e tradicionais eram transformados em objetos intermediários, ou pivôs de brincadeira (Gosso, Morais & Otta, 2006). Assim, ao incorporarem as tecnologias digitais nos episódios de brincadeiras juntamente com outros artefatos, as crianças acabavam por criar uma “nova” brincadeira “tradicional”, uma brincadeira híbrida *online/offline*, repleta de elementos digitais conectados à internet, cujas estruturas e regras poderiam ser adaptadas sem, no entanto, perder suas características mais relevantes. É o caso dos episódios de faz-de-conta do Star Wars e de esconde-esconde com *Whatsapp* narrados anteriormente<sup>26</sup> e dos episódios de brincadeira 1 e 2 descritos a seguir:

### **Episódio 1: Filme na televisão**

Elementos: uma boneca Barbie, duas caixas de creme dental, uma pequena toalha, um botão de roupa, papéis amassados, uma caixa de sapatos e um telefone celular conectado à internet.

*Herobrain (nove anos) monta o cenário para brincar com uma boneca Barbie. Em seu enredo, a Barbie assiste a um filme na televisão, sentada no sofá e com um prato de pipocas no colo. O sofá da Barbie é construído com duas caixas de creme dental e uma pequena toalha. “É para ficar acolchoado igual aos sofás de verdade” – explica.*

*Utiliza um botão de roupa para o prato e as pipocas são feitas com pequenos papéis*

---

<sup>26</sup> Episódios descritos na subseção 2.2.1 “A #mobilidade e o estabelecimento de uma nova #culturalúdica”.

*amassados. “Vai ter que ser pipoca no prato mesmo, porque não encontrei nada mais fundo pra fazer uma bacia de pipocas, então ela vai comer no prato” – comenta. Acessa o aplicativo de vídeos Youtube no seu telefone celular e fala para a pesquisadora: “Ela é uma adulta, preciso escolher um filme de adulto pra ela”. Decide que irá assistir a ‘Jogos Vorazes’, pois sua irmã mais velha gosta muito. Encontra uma versão disponível deste filme, posiciona o telefone celular encostado a uma caixa de sapatos em frente ao “sofá” da Barbie. Aperta o “play” e a cena da brincadeira é iniciada.*

### **Episódio 2: Desfile de Modas**

Elementos: uma longa toalha de mesa, um pano de louça, óculos escuros, dois telefones celulares, um deles conectado à internet e um *tablet*.

*Os irmãos BB-8 (nove anos) e Lili (cinco anos) decidem brincar de desfile de modas com Herobrain (nove anos). Posicionam uma longa toalha de mesa no chão para ser a passarela. BB-8 utiliza um pano de louças no pescoço e óculos escuros como adereços para desfilar. “É um cachecol” – comenta – É o lançamento para o inverno do São Paulo Fashion Week. “Eu sou a fotógrafa” – sugere Herobrain – “não, melhor, eu vou filmar e Lili vai ser o homem que segura a luz. Liga a lanterna do seu tablet, Lili!”. BB-8 liga um aplicativo de músicas online no seu celular e escolhe a trilha sonora do desfile (uma música famosa do carnaval da sua cidade). Lili liga a lanterna do tablet e Herobrain liga a câmera de vídeo dos seu celular. O desfile é iniciado. BB-8 desfila, Herobrain filma e narra o desfile e Lili direciona a luz da lanterna para o ‘modelo’ na passarela.*

Estes dois episódios de faz-de-conta (brincadeira simbólica) revelam a utilização de elementos diversos (digitais e não digitais) como pivôs complementares de um mesmo episódio de brincadeira. Assim como caixas, tecidos, botões foram transformados em diferentes elementos lúdicos, os telefones celulares também foram ressignificados de acordo com os interesses lúdicos das crianças e seus pares. Esta transformação simbólica dos elementos do contexto imediato das crianças em elementos de brincadeira é prevista por Burghardt (2005) como uma das características mais evidentes do reconhecimento de um episódio lúdico, a função imediata limitada. Ou seja, usar um botão de roupa como prato de comida, uma toalha de mesa como passarela, um telefone celular como televisão de bonecas, câmera filmadora profissional ou cabo de espadas indicam usos e apropriações criativas desvinculadas da motivação original destes objetos, ressignificadas em prol do contexto de brincadeira e dos interesses dos brincantes.

Em sua análise sobre as relações entre criança e cultura, Brougère (1998) destacou a importância dos elementos midiáticos com as quais as crianças estão em contato cotidiano e que parecem ter uma incidência especial sobre a cultura lúdica. Este autor chamou atenção para a importância da televisão e do brinquedo que, assim como contribuem para uma internacionalização da cultura lúdica a partir de suas referências globais (a boneca Barbie, o filme hollywoodiano e os desfiles de modas de projeções mundiais, por exemplo), são apropriados e reinterpretados a partir das significações compartilhadas entre as crianças a partir das suas referências culturais locais. Ou seja, a interpretação é pautada pelas experiências socioculturais do contexto imediato em que a criança e seu grupo estão inseridos (a música escolhida para o desfile de modas é um elemento cultural local).

A esta reinterpretação dos aspectos culturais mais amplos e sua incorporação aos episódios lúdicos verificados nos episódios descritos anteriormente, Corsaro (2009) denominou reprodução interpretativa. Segundo este autor, ela revela os inúmeros aspectos



inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Em outras palavras, as crianças criam e participam das suas próprias culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações da cultura mais ampla para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. Assim, contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. Dessa forma, este autor acredita que a participação e o acesso das crianças às rotinas culturais são elementos essenciais da reprodução interpretativa. O caráter habitual, considerado óbvio, das rotinas culturais forneceria aos grupos de crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social de referência. Estas rotinas serviriam como espécies de ‘âncoras’ que permitem que os atores sociais lidem com o inesperado e as ambiguidades da vida social, mantendo-se confortavelmente no confinamento da vida cotidiana (Corsaro, 2011). Assim, ao participarem das rotinas culturais e reproduzi-las criativamente em seus episódios de brincadeiras, as crianças apreendem, interpretam e ressignificam conjuntos de regras e modos de ser culturais previsíveis, mas passíveis de ajustes e variações.

Dentre as rotinas culturais mais disseminadas na cultura contemporânea, os usos das tecnologias digitais móveis na regulação e coordenação das atividades cotidianas e nas trocas interacionais sejam, talvez, aquelas que representem as maiores e mais importantes referências culturais apreendidas pelos grupos infantis. Neste sentido, destacamos a primazia da incorporação dos dispositivos tecnológicos móveis (sobretudo os telefones celulares) nas rotinas lúdicas das crianças e as possibilidades cada vez mais amplas que a portabilidade trouxe às brincadeiras e à cultura lúdica das crianças. Diferentemente de outros momentos sócio históricos, a disseminação da apropriação das tecnologias móveis aos episódios lúdicos reforça a ideia do estabelecimento de uma cultura lúdica com características distintas das anteriores, cuja portabilidade e a ubiquidade dos elementos de brincadeira conectados à internet podem ser consideradas suas marcas mais representativas.

Ao sugerirem um olhar sobre as tecnologias como “coisas”, ou seja, como artefatos culturais incorporados às suas rotinas lúdicas de acordo com seus interesses, as falas das crianças e as observações das suas atividades lúdicas indicam três tipos primordiais de usos: o uso instrumental, o uso lúdico e o uso interacional. De forma semelhante, Campbell (2008) também descreveu três tipos de usos e apropriações das tecnologias móveis, diretamente associados à faixa etária dos indivíduos: o uso expressivo, o uso instrumental e o uso por motivo de segurança. Em sua análise, este autor pontuou que adolescentes e jovens tenderiam a fazer primordialmente o uso expressivo das tecnologias. O uso expressivo, em que a função comunicacional é primordial, possuiria o intuito de estabelecer permanentemente contatos relacionais. Este uso estaria relacionado ao que denominamos “uso interacional”.

Já os indivíduos em transição para a vida adulta e os adultos em geral tenderiam a estabelecer um uso prioritariamente instrumental, seja por coordenação de tarefas comerciais, profissionais ou relacionadas a responsabilidades parentais. Finalmente, os idosos tenderiam a utilizar os dispositivos móveis, sobretudo por motivos de segurança. Para este grupo, a vulnerabilidade parece ser um componente importante da sua condição social e como estratégia de diminuir a sensação de insegurança, os idosos tenderiam a fazer uso dos telefones celulares. Embora de maneira geral, os achados de nossa investigação não apontassem para este tipo de uso, o relato de uma criança-participante demonstra que esta também pode ser considerada uma possibilidade de apropriação das tecnologias. Mas, diferentemente da descrição de Campbell (2008) que descreve o uso dos idosos, neste caso, *Ravenna* (12 anos) indica que algumas vezes as crianças são coagidas pelos pais a levarem consigo seus aparelhos tecnológicos por motivo de segurança. *“Os pais que obrigam a isso. Hoje o celular e o tablet viraram aparelhos de segurança. As crianças podem se perder e os pais mandam o tablet e o celular junto com elas, porque assim teriam um meio de comunicação”* (*Ravenna*, 12 anos).

Por outro lado, o trabalho de Ribeiro & Becker (2016) analisou as percepções de jovens portugueses e brasileiros sobre as funcionalidades e as razões de uso dos dispositivos comunicacionais móveis, chegando às mesmas categorias dos nossos achados: uso instrumental, uso lúdico e uso interacional. Embora nenhuma das referidas pesquisas tenha descrito os usos e apropriações das tecnologias por parte das crianças, a confluência de nossos achados com os achados apresentados pela literatura apresentam indícios de uma cultura contemporânea comum, cujos elementos são compartilhados por adultos e crianças.

O uso lúdico destacado pelos nossos achados é concretizado pelas apropriações criativas dos dispositivos e suas transformações em elementos de brincadeira, conforme discutido anteriormente. Este uso foi um dos mais representativos nas falas das crianças e apareceu intimamente relacionado ao uso interacional. Trata-se de uma forma de utilização que caracterizaria a emergência da “coisa lúdica”, ou seja, a tecnologia como (e transformada em) brinquedo. O uso instrumental envolveu a manifestação da “coisa instrumental”, ou seja, da ferramenta acessória associada tanto às demandas acadêmicas (emprego das tecnologias digitais para realização de tarefas e pesquisas escolares), como também, às demandas relacionadas à busca por conhecimento, desencadeada, sobretudo, pela curiosidade despertada por alguma atividade lúdica. Alguns comentários das crianças-investigadoras relativos ao jogo que frases, apresentados pela figura 19, ilustram os usos instrumentais das tecnologias como “coisas”, assim como os relatos a seguir:

*“Eu assisto a vídeo-aulas, principalmente de História e de Inglês. Eu prefiro as vídeo-aulas de Inglês do Youtube do que as da minha escola” (Lilize, 11 anos). “Eu uso tecnologias para diversão, mas também para pesquisar coisas do colégio” (Qualquer coisa, 11 anos).*

Conforme mencionamos anteriormente, o uso interacional das tecnologias foi descrito com a mesma importância e aparece estritamente ligado ao uso lúdico, como duas faces de uma mesma moeda. Os relatos das crianças indicaram que, mais importante do que brincar com tecnologias, é brincar com os amigos. E neste sentido, as tecnologias se traduziriam numa altamente necessária “coisa interacional”, ou seja, um importante mediador de interações lúdicas, através do qual as relações de amizade podem ser mantidas, mesmo a longas distâncias. Tal foi a importância destacada pelas crianças ao uso interacional das tecnologias como forma de garantir o “brincar juntos” ao longo da intensa e atribulada rotina infantil, que este se configurou na segunda categoria que traduz a presença da tecnologia na vida das crianças: a “tecnologia como meio”.

#### 4.6.1.2 A tecnologia como “meio”

*“Eu adoro jogar no computador porque dá pra juntar todo mundo. E não importa onde esteja, você vai estar brincando com os seus amigos. E poder estar com seus amigos é a melhor coisa da vida”*

*(Rihanna, 12 anos).*

Entender as tecnologias como mediadoras de interação criança-criança e destacá-las a partir desta função, diz muito sobre o caráter interacional e relacional das atividades lúdicas contemporâneas e, conseqüentemente, sobre a importância dos grupos e da cultura de pares (Corsaro, 2011). A função mediadora das tecnologias pareceu fundamental para as crianças e perpassou todas as etapas de nossa investigação. Desde a escolha do dispositivo preferido para brincar, ou dos usos e apropriações de softwares comunicacionais não lúdicos como os *instant messengers* (ex. *Whatsapp*) ou os programas de video-comunicação (ex. *Skype*) dentro dos episódios lúdicos, até a emergência de novos e inovadores tipos de brincadeiras mediadas pelos dispositivos tecnológicos entre brincantes fisicamente distantes, a procura das crianças

pelos dispositivos tecnológicos conectados à internet parecia confluir para um mesmo e importante objetivo: a manutenção da interação entre pares e a garantia do “brincar junto”.

Ao serem questionadas sobre o melhor dispositivo tecnológico para brincar, as crianças-investigadoras esclareceram que esta escolha não depende da característica técnica que ele apresenta, mas sim da maior possibilidade de encontrar e *brincar com o maior número de pares possível*. Conforme pontua *Master Gamer*(10 anos), “*a escolha da melhor tecnologia depende da disponibilidade dos meus colegas, ou seja, aquela em que um maior número de colegas tiver acesso para brincar é a que eu vou usar*”. De acordo com *Master Gamer* (10 anos), esta escolha pode variar a depender da época e da disponibilidade do grupo. A importância do grupo de pares pode ser percebida também nas pesquisas de Barra e Sarmiento (2008), Marsh (2010) e Corsaro (2011). As falas a seguir, ilustram a relação entre o tipo de tecnologia escolhida e a disponibilidade dos amigos e a preferência pelo “brincar junto”.

*“Primeiro a gente quer garantir que vai encontrar os amigos pra poder brincar juntos. Só depois a gente escolhe qual a brincadeira e onde ela vai acontecer. Mas primeiro, são os amigos que a gente procura”* (BB-8, 9 anos). *“Algumas vezes eu escolho o computador porque lá, eu tenho certeza que vou encontrar meus amigos”* (Qualquer Coisa, 11 anos). *“Eu gosto do Whatsapp, porque dá pra gente se comunicar o tempo todo enquanto joga”* (Ravenna, 12 anos). *“A gente insistiu pra ela jogar, a gente insistiu muito, mesmo sabendo que ela nem gosta muito desse tipo de jogo. Não era porque a gente queria que ela tomasse tiro nem nada, era porque a gente queria que ela jogasse com a gente, porque é mais legal jogar junto”* (Master Gamer, 10 anos). *“Ah, o Skype é primordial pra brincar junto, porque você pode ver seus amigos enquanto joga, é como se estivessem no mesmo lugar”* (R2-D2, 11 anos).

Estas falas corroboram com os dados apresentados pelo questionário *online* sobre a importância dos pares (amigos, primos vizinhos, colegas de escola) para as escolhas lúdicas das crianças. Assim como em nossos achados, diversos autores também encontraram que mesmo nas interações *online*, as crianças costumam procurar prioritariamente aquelas pessoas pertencentes ao seu entorno físico (Marsh, 2010; Boyd, 2014; Almeida et. al., 2015). Em relação à preferência por interações face a face ou por interações *online* com seus pares, a idade pode representar uma interessante variável diferenciadora. Ao percebermos que grande parte das respostas das crianças aos questionários *online* envolveu companheiros de brincadeiras fisicamente presentes (entre amigos, primos, vizinhos, colegas de escola, irmão e pais), indagamos às crianças-investigadoras qual era sua preferência em termos de interação – se face a face ou *online*.

As meninas *Google* (12 anos) e *R2-D2* (11 anos) afirmaram que, no geral, não fazia a menor diferença interagir com os pares face a face ou *online* já que este último nada mais era do que uma continuação, à distância, de uma mesma interação. A interpretação destas crianças-investigadoras sobre a interação *online* como uma possibilidade de continuidade da interação iniciada em outros contextos físicos se aproxima dos achados de Boyd (2014) em sua investigação com adolescentes. Devido ao fato de *Google R2-D2* serem as crianças mais velhas do grupo de crianças-investigadoras e que vivem o momento da virada para a adolescência, sua interpretação pode apresentar uma ligação com a lógica interacional adolescente. Já os meninos mais novos, *BB-8* (nove anos) e *Master Gamer* (10 anos), afirmaram que se pudessem escolher entre brincar com seus pares *online* ou presencialmente, eles escolheriam esta última possibilidade.

A ênfase dada pelas crianças-investigadoras à importância da interação com os pares durante suas atividades lúdicas, seja esta interação preferencialmente face a face como pontuaram as crianças-investigadoras mais novas, seja ela *online*, como mencionaram as mais

velhas, pode ser ilustrada pela apropriação social do programa de vídeo-comunicação *Skype* e a função que este adquire nas suas rotinas lúdicas. *Master Gamer* (10 anos) esclarece que este programa possui uma função auxiliar interacional utilizada em praticamente todos os jogos e brincadeiras estabelecidos *online* junto com os pares. O objetivo primordial da apropriação deste programa de vídeo-comunicação é promover um diálogo mais efetivo entre os brincantes durante a atividade lúdica do que aqueles prescritos pelas ambiências lúdicas (conversas textuais - chats) ou mesmo garantir a interação com os pares em atividades lúdicas cujas ambiências não oferecem nenhuma forma de comunicação.

Este programa de vídeo-comunicação se configuraria, portanto, como um importante meio por onde os brincantes trocam informações, estabelecem acordos e definem estratégias de ação conjunta nos jogos em que estão atuando. O interesse pelo *Skype* em detrimento de outros programas de vídeo-comunicação estaria ligado às suas possibilidades técnicas de compartilhamento de tela. Em outras palavras, é possível manter abertas várias telas concomitantemente, tanto aquelas com as imagens dos seus companheiros de brincadeira, como a tela do jogo que estão atuando. A apropriação do *Skype* e sua transformação em ferramenta interacional auxiliar às brincadeiras infantis ilustram o processo de constituição do lugar de criança (*children's place*) destacado por Rasmussen (2004). Em outras palavras, as crianças se apropriam de uma ambiência social voltada para comunicação em geral (habitualmente utilizada por adultos) e, ao dotá-las de novos significados, a transforma em lugar de brincadeira.

Manter o *Skype* aberto como ferramenta interacional auxiliar às brincadeiras parece fazer parte da cultura lúdica atual, pois que todas as crianças-investigadoras afirmaram utilizar o *Skype* com este mesmo propósito. No entanto, ressaltaram que, assim como os demais aplicativos de comunicação, a manutenção deste uso depende mais da garantia de contato com os amigos do que do aplicativo propriamente dito, haja vista que caso alguém do grupo não

possuísse o *Skype* ou não tivesse permissão nem condições de instalá-lo a tempo da atividade lúdica, o grupo se organizaria para estabelecer esta comunicação por outros meios, como o caso das conferências – chamadas em grupo propiciadas pela maioria dos *smartphones*, conforme relata *Google* (12 anos).

Ao longo de todo o nosso trabalho investigativo, este argumento de apropriação das tecnologias como garantia do “brincar junto” e da importância dos amigos para as brincadeiras apareceu intimamente relacionado com a denúncia das crianças sobre suas rotinas intensas e sobre a proibição do acesso à rua. Grande parte dos relatos das crianças confluía para a crítica aos processos de institucionalização e normatização das rotinas infantis (Sarmiento, 2004, 2012, Christensen, et. al., 2014) em torno de ilhas urbanas (Rasmussen, 2004), como podemos verificar nas colocações a seguir:

*“Agora dizem: vão brincar na rua! As crianças não vão, mas tem um motivo. O motivo é que nós não podemos brincar na rua. Tem muitos ladrões e ladras. E a criança que tem consciência disso, sabe que tem que tomar cuidado e não vai para a rua. Os pais não deixam. Antigamente, as crianças iam pra rua direto, sem nem pedir. A rua antes, era das crianças, mas agora ela é dos carros” (Herobrain, nove anos).*

*“A gente não pode sair pra brincar na rua porque ela está muito perigosa. Então a gente usa a tecnologia pra encontrar os amigos que a gente deveria estar encontrando na rua. Isso é muito contraditório” (Master Gamer, 10 anos).*

*“Mil vezes sair do que ficar em casa! Mas a gente não pode sair! Eu quero encontrar meus amigos, então eu faço da tecnologia a minha rua” (Rihanna, 12 anos).*

*“... usar o prego e a fogueira como desculpa pra dizer que a gente não está brincando na rua, não dá [risos]. Porque a gente brinca na rua quando pode. O problema é que, na maioria das vezes, a gente não pode” (Qualquer coisa, 11 anos)*



Como podemos perceber, são recorrentes as críticas das crianças em relação ao fenômeno da internalização da infância (Karsten & Vliet, 2006), disseminado em suas rotinas. Este fenômeno é concretizado pela retirada das crianças das ruas devido aos perigos a elas associados e pela preferência dos adultos por locais circunscritos e monitorados para o desenvolvimento saudável das suas crianças. Diversas pesquisas brasileiras e internacionais também verificaram este fenômeno da infância contemporânea, sobretudo aquela vivida em contextos urbanos (Almeida, 2012; Almeida, et. al., 2014; Almeida et. al., 2015; Bichara, et. al., 2011; Boyd, 2014; Cotrim, et.al., 2009; Cotrim & Bichara, 2013; Kawashima, 2008; Ponte & Doretto, 2015).

A escolha das tecnologias como meios de garantia do contato com os pares e, assim, de manutenção das suas relações de amizade também foi relatada por Boyd (2014) em sua investigação com adolescentes estadunidenses. Segundo esta autora, os adolescentes relataram que as interações *online* eram primordialmente com os amigos com quem eles não poderiam se encontrar fisicamente devido às suas rotinas atribuladas, aos perigos de sair sozinho e à dependência dos pais para levá-los ao encontro dos amigos. *BB-8* (nove anos) sugere que pelo fato de, talvez, os adultos possuírem pouco conhecimento sobre a rotina lúdica de suas crianças, eles não entenderiam muito bem todos os usos que as crianças fazem das tecnologias, para além dos usos lúdicos. O uso interacional, ou seja, a utilização das tecnologias como garantia de acesso e interação com os amigos seria um dos mais importantes, mais importante até do que a própria brincadeira.

Em relação a este aspecto, *R2-D2* (11 anos) explica que *“a tecnologia garante o contato que a criança não está tendo”*. E *Google* (12 anos) complementa que é comum os adultos pedirem para as crianças largarem as tecnologias para irem brincar no playground, mas esta é uma contradição, pois *“muitas vezes o playground está vazio ou então cheio de bebês, e seus amigos estão ali no celular, em contato com você. E os adultos pedem pra você*

*parar de interagir com seus amigos para ir ao playground para não interagir com ninguém!*  
*[risos] O playground só é interessante com amigos!”* Como podemos perceber, ao passo que crianças alertam para suas rotinas distantes dos espaços públicos e da possibilidade de encontrar fisicamente seus pares, elas demonstram o quanto as tecnologias têm se configurado como importantes meios através dos quais, o convívio com seus amigos e a possibilidade de estabelecimento de rotinas lúdicas pode ser minimamente assegurado, mesmo à distância e em meio a uma rotina prioritariamente privada.

Assim, como consequência da apropriação das tecnologias para manutenção das interações remotas entre pares, percebemos emergir novos tipos de atividades lúdicas, completamente distintas daqueles descritos pela maioria dos estudos sobre brincadeira. Estas atividades altamente diferenciadas, consolidam importantes e reveladores indícios da emergência de uma nova lógica cultural, tanto trazendo entendimentos completamente inovadores do “brincar junto” mesmo a longas distâncias, quanto mantendo a estrutura das brincadeiras tradicionais de origem. O episódio lúdico descrito a seguir, uma coprodução de vídeo à longa distância (episódio 3) apresenta alguns destes aspectos inovadores das brincadeiras contemporâneas.

### **Episódio 3: Vídeo da Turma da Mônica**

*BB-8 (nove anos), seu irmão Lili (cinco anos) utilizaram um telefone celular para coproduzir, em tempo real, um vídeo com sua prima que estava em outra residência, a 14 quilômetros de distância. Este vídeo reinterpreta uma história dos gibis da Turma da Mônica<sup>27</sup>. Os irmãos utilizaram diversos adereços para compor as personagens da turma da Mônica, posicionaram o telefone celular sobre um armário*

---

27 Série de histórias em quadrinhos, criada em 1959, pelo cartunista e empresário Mauricio de Sousa. Mais informações em <http://turmadamonica.uol.com.br/>

*tal qual uma câmera fixa, e iniciaram as gravações das cenas. Enquanto isso, do outro bairro, a prima fazia o mesmo. O grupo utilizou o aplicativo Whatsapp para combinar as falas das personagens e a continuidade do enredo e um aplicativo gratuito de edição de vídeos para realizar as colagens das cenas e os ajustes finais de continuidade. As cenas gravadas eram compartilhadas por Whatsapp e sua edição foi realizada pela prima de BB-8. Além das cenas de diálogo entre as crianças que estavam em bairros diferentes da cidade, destacamos aquela em que a prima (caracterizada de cientista) leva uma “coelhada”<sup>28</sup> do primo (caracterizado como Mônica). Para comporem esta cena, cada criança utilizou seu próprio coelho azul (Sansão, o coelho da Mônica) e a “coelhada” (a emissão pelo primo e a recepção da “coelhada” pela prima) foi editada pelo aplicativo, trazendo ao espectador, a sensação de que todos estavam no mesmo locus físico durante toda a produção do vídeo.*

Este episódio revela a complexidade que caracteriza a constituição e a manutenção de uma cultura de pares na era contemporânea, já que por um lado, a preferência pelo “brincar junto” parece ser potencialmente mais predominante do que pelo “brincar sozinho”, e por outro, a própria rotina das crianças impossibilita seu acesso à presença física dos seus companheiros de brincadeira. Assim como as transformações dos elementos dos contextos imediatos, dos dispositivos tecnológicos e das ambiências digitais em elementos lúdicos se traduzem em importantes indícios da emergência de uma cultura lúdica contemporânea, também as apropriações criativas das tecnologias como mediadores de interações lúdicas e garantia de acesso aos companheiros de brincadeiras e da manutenção da cultura de pares

---

28 Ação característica das histórias da turma da Mônica, em que a personagem principal bate nos seus adversários com um coelho azul.

acabam por desencadear a manifestação de aspectos completamente inovadores da cultura da criança contemporânea. A originalidade destes arranjos lúdicos, eminentemente híbridos, traduz a emergência de um novo momento que caracteriza a infância contemporânea, sobretudo se somarmos às assimilações híbridas dos tempos e dos espaços físicos e sociotécnicos em torno de um contínuo lúdico, como veremos adiante.

#### 4.6.2 *Continuum* espaço-tempo: apropriações híbridas de tempo e espaço

*“Ah, já dura três meses. A gente vai continuando no recreio e em casa, pelo Whatsapp. É sempre a mesma história que continua, nunca acaba. Se quiser, [a brincadeira] pode até durar pra sempre”*  
(Herobrain, nove anos)

Um dos elementos mais marcantes do estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea é a apropriação híbrida dos tempos e espaços físicos e sociotécnicos proporcionados pelas ambiências digitais e sua integração em torno de uma unidade contínua, submetida aos interesses do grupo de brincar, e que reflete a constituição do episódio lúdico contemporâneo. Para além da hibridização das apropriações dos elementos digitais e não digitais e sua transformação em pivôs de brincadeira, o *continuum* espaço-tempo que envolve as atividades lúdicas híbridas *online/offline* também revelam aspectos originais dos arranjos lúdicos infantis na atualidade. Este mesmo *continuum* também foi verificado por pesquisadores dedicados a investigar os usos e apropriações das tecnologias por parte dos grupos culturais infantis, tais como Marsh (2011) e Almeida et. al. (2014).

O advento da mobilidade e da portabilidade dos dispositivos tecnológicos incorporados aos episódios lúdicos é peça fundamental para compreendermos a ampliação e o aprofundamento deste *continuum* espaço-tempo. O episódio 4 a seguir ilustra a constituição de um episódio de faz-de-conta *online/offline* que se manifesta numa unidade híbrida espaço-tempo, até então não verificada.

#### **Episódio 4: Faz-de-conta medieval**

*Durante a sessão de observação da nossa investigação, Herobrain (nove anos) pergunta: Posso brincar com minhas amigas da escola também? Ao sinal afirmativo da pesquisadora, ela abre no seu telefone celular, o aplicativo de bate-papo Whatsapp e começa a digitar. Herobrain explica então que está brincando de faz-de-conta com mais três colegas (oito e nove anos de idade). Esta brincadeira havia começado no pátio da escola, durante o recreio. Segundo o enredo, elas eram meninas que viviam na época medieval e não eram bem vistas por aquela sociedade porque haviam tocado num cetro mágico e assim, adquirido algumas habilidades especiais. Mas como acabou o recreio, elas criaram um grupo de Whatsapp denominado “brincadeira medieval” como forma de possibilitar a continuidade daquele episódio ininterruptamente, mesmo após o horário das aulas, já que não poderiam se encontrar fora da escola. Para a continuidade do faz-de-conta via Whatsapp, as meninas criaram códigos: os diálogos eram digitados normalmente e as ações (ex. abraçar a colega) eram escritas entre asteriscos (ex. \*abraço\*). Na época do episódio, este aplicativo ainda não havia disponibilizado o recurso das mensagens por áudio. Segundo Herobrain, o episódio nunca acabava, pois ele poderia continuar tanto no celular, quanto no pátio da escola. No momento da observação, aquela brincadeira já durava aproximadamente três meses.*

Este episódio de faz-de-conta revela a constituição de uma unidade lúdica *online/offline* altamente híbrida a partir da apropriação criativa de múltiplos espaços físicos e sociotécnicos e da ressignificação e reconfiguração da noção de “tempo de brincadeira”. Sobre a reconfiguração das noções de espaço na constituição deste *continuum* ilustrado pelo episódio 4, Caron e Caronia (2007) ressaltam que as tecnologias móveis introduziram na cena

contemporânea aspectos inovadores, como as noções de deslocalização e multilocalização. Isto implica em dizer que as tecnologias móveis se tornaram locações de interações lúdicas altamente dinâmicas, caracterizadas pelos constantes deslocamentos dos seus usuários. E, durante um episódio lúdico, já que o espaço de brincadeira com tecnologias não mais depende da apropriação de apenas um espaço físico, mas tende a se mover constantemente entre várias locações, o “onde” perderia sua noção de imobilidade, criando assim o que Hulme e Trunch (2005) definiram por interespaço (*interpasse*).

Este interespaço envolveria toda a zona de transição e de deslocamento entre os inúmeros espaços ocupados pelos brincantes, definindo assim uma zona lúdica que se manifesta numa unidade espacial híbrida e contínua. Isto porque, mais do que uma mera zona de transição, o interespaço pode ser considerado um espaço sociomaterial através do qual as crianças brincariam e estabeleceriam trocas diversas. A zona lúdica, constituída pelas diversas locações físicas ocupadas pelas crianças durante um episódio lúdico, somadas ao interespaço proporcionado pelas tecnologias digitais móveis durante seus constantes deslocamentos, torna-se, portanto, um lugar simbólico intersubjetivo. Este lugar simbólico envolve a constituição e a manutenção da cultura de pares em torno do grupo de brinquedo, cujos membros são agregados, não pelo espaço físico que ocupam, mas por processos simbólicos, tais como a confiança mútua, que asseguram a continuidade das brincadeiras e das relações entre pares.

As apropriações criativas do espaço, proporcionadas pelo advento da deslocalização, da multilocalização e do interespaço, abrem caminho para um novo olhar sobre as possibilidades de reconfiguração da variável “tempo”. Além dos fenômenos relacionados ao “tempo real” propiciado pela instantaneidade das comunicações digitais, descritas por Caron e Caronia (2007) como “o tempo sem espaço”, as apropriações lúdicas das tecnologias por parte das crianças inauguram outros olhares sobre os tempos de brincadeira. Este episódio descreve

um faz-de-conta que perdurava por três meses, cujo enredo contínuo era compartilhado entre as brincantes com paradas obrigatórias para a realização das atividades relacionadas ao chamado ofício de aluno (Sarmiento, 2012). Dessa forma, o uso lúdico do aplicativo de *instant messenger*, como garantia de continuidade do episódio lúdico ao longo da rotina daquelas crianças, abre caminho para a reflexão sobre uma das mais evidentes denúncias das crianças ao longo de todo o nosso trabalho: a superocupação das suas rotinas diárias e a ausência cada vez maior dos tempos de brincadeira.

#### 4.6.2.1 Entre tempos e espaços fragmentados, a resistência da brincadeira.

*“A gente usa no recreio, nos intervalos das aulas, antes do jantar... depois do almoço... sempre em tempos picadinhos porque a gente não tem muito tempo mesmo. A gente tem muita atividade, muita tarefa, aula disso, aula daquilo... Mas se for olhar, acaba que a gente fica o dia todo mesmo brincando com tecnologias. Mas o dia todo não é o tempo todo, entende? É bem pouco, na verdade.”*

*(R2-D2, 11 anos)*

A rotina altamente preenchida entre horário escolar, atividades acadêmicas extracurriculares (ex. aulas de idiomas, esportes, etc.) e tarefas escolares realizadas nas casas das crianças após os horários das aulas, acaba por normatizar e fragmentar os tempos e espaços infantis em torno das obrigações do ofício de aluno (Sarmiento, 2012). Este aspecto da institucionalização do cotidiano das crianças também foi verificado por autores como Rasmussen (2004), Christensen, et. al. (2014), Ponte e Doretto (2015) e Almeida et. al. (2015) e demonstra como a sociedade contemporânea tem se organizado em torno normatização da infância por meio da regulamentação e do preenchimento de qualquer tempo pretensamente ocioso da criança com atividades institucionalizadas.

Em meio a uma rotina cujos espaços e tempos de brincadeira têm se tornado cada vez mais escassos, o recurso das tecnologias móveis e a possibilidade de poder acessá-las de

forma lúdica mesmo nos poucos minutos de intervalo entre atividades obrigatórias, se torna um artifício interessante estabelecido pelas crianças como forma de manutenção da ludicidade e do contato com seus pares em seu cotidiano. Nas falas a seguir, as crianças denunciam a superlotação das suas rotinas e explicam o lugar que as tecnologias assumem nas suas vidas cotidianas, no sentido de garantir a existência e a resistência da brincadeira, ainda que entrecortada pelas inúmeras atividades desempenhadas.

*“No fundo, eu não tenho muito tempo pra brincar. É escola, curso, tarefas em casa a noite... Eu estou fazendo um curso três vezes na semana e não sobra mais tempo. Tinha um tempo que eu brincava bastante, agora eu quase não tenho tempo”* (Lilize, 11 anos). *“Já virou rotina não ter tempo de brincar, já virou costume”* (Qualquer coisa, 11 anos). *“Na escola, não dá tempo de ficar brincando, conversando. Por isso a gente usa o Skype. Lá, você reúne os seus amigos de escola, mas num lugar um pouco mais livre e divertido que a escola”* (Master Gamer). *“É tanta tarefa, tanta prova, tanta pesquisa, tanta obrigação que, quando você vê, já passou o dia inteiro e você não se divertiu em nenhum momento. Por isso vocês sempre veem a gente com o telefone celular. Porque com o telefone, a gente pode se divertir de minutinhos em minutinhos. Coisa de ouvir uma música, assistir a um clipe, conversar com um amigo... Tudo rapidinho, entre uma tarefa e outra. Parece muito, mas no fundo, é bem picadinho, Mas ou é isso, ou é nada”* (Rihanna, 12 anos). *“As professoras dizem que a escola não é lugar de brincadeira. Não pode brincar. Em casa, só posso brincar quando acabar de fazer as minhas tarefas. Mas às vezes eu fico fazendo tarefas até de noite! Não é justo! Você já imaginou uma criança passar o dia inteiro só estudando, sem dar nem uma brincadinha? Você acha justo isso? Eu não acho!”* (Herobrain, nove anos).



As formas criativas de apropriação das tecnologias como estratégias de manutenção do “tempo de brincadeira” ou da “continuidade de um mesmo episódio lúdico”, ao longo da rotina fragmentada e superlotada que caracteriza a vida da criança contemporânea, parecem habitar os discursos da maioria das crianças participantes dos nossos estudos. Como percebemos nos relatos, este tempo dedicado às atividades lúdicas com tecnologias ao longo de um dia é entrecortado e sobreposto ao tempo dedicado a atividades de cunho educacional, consideradas pelos adultos como mais importantes para seu desenvolvimento.

Estes mesmos achados são revelados pelas categorias relacionadas às “partes ruins” (desvantagens), reconhecida por adultos e crianças quanto ao uso das tecnologias: o isolamento. Enquanto adultos denunciavam as tecnologias como **causa** do isolamento das crianças do convívio social, contrariamente, as crianças apontavam para o uso das tecnologias como **consequência** do isolamento da rua a que elas estão submetidas ao longo de suas rotinas.

Daí a ênfase dada aos dispositivos tecnológicos móveis como ferramentas primordiais para a manutenção da ludicidade e dos companheiros de brincadeira ao longo de uma rotina repleta de trabalho, fazendo com que as atividades lúdicas perpassem silenciosamente as diversas atividades obrigatórias a que estão continuamente submetidas. Pelo fato de serem portáteis, estes dispositivos podem acompanhar as crianças ao longo de suas rotinas. Da mesma forma, a sua conectividade continuada (Turkle, 2006) das tecnologias digitais asseguraria a disponibilidade de acesso aos companheiros de brincadeiras, cujas rotinas, igualmente ocupadas também os condicionam a lançar mão deste tipo de recurso como forma de garantir minimamente a resistência da brincadeira em suas vidas ao longo de uma semana letiva.

A denúncia das crianças sobre suas rotinas altamente ocupadas e normatizadas revela um aspecto crucial do olhar dedicado à criança na cena contemporânea: o medo do ócio e a

necessidade em preencher os tempos e espaços infantis com atividades prioritariamente funcionais com fins reconhecidamente pedagógicos ou ligados a melhorias da saúde física ou aos processos de desenvolvimento (Christensen, et. al., 2014; Sarmiento, 2004, 2012). Esta tendência também foi verificada nos achados apresentados pelo nosso questionário *online*, em que 69% dos adultos indicaram como principal vantagem do uso lúdico das tecnologias o desenvolvimento de habilidades relacionadas a conhecimentos escolares, habilidades linguísticas, lógico-matemáticas, psicomotoras, entre outras. Esta alta incidência de respostas que enfatizam o desenvolvimento de habilidades ilustra a preferência dos adultos por atividades infantis primordialmente funcionais (Alexander, Frohlich & Fusco, 2014; Buckingham, 2000; Narine & Grimes, 2008).

Diversos autores advertem que a sociedade contemporânea parece não admitir que suas crianças fiquem ociosas (Almeida, et. al., 2015; Chaudhary & Shukla, 2015; Christensen, et. al., 2014; Rasmussen, 2004). Dessa forma, qualquer atividade lúdica que desenvolvesse explicitamente alguma habilidade seria preferível em comparação às atividades puramente lúdicas, sem nenhuma finalidade educativa ou desenvolvimental proeminente. No entanto, ao serem indagadas sobre qual atividade lúdica preferem, se educativas ou não educativas, as crianças-investigadoras foram unânimes. A fala de R2-D2 (11 anos) ilustra a posição do grupo a este respeito: *“Ah, os [jogos] não educativos são bem mais interessantes... Porque os jogos educativos lembram muito as tarefas da escola.”* (...) *“É, e se é tarefa, não é divertido”* (complementa BB-8, nove anos).

#### 4.6.2.2 *Online e Offline*, dimensões complementares de uma realidade híbrida

*“Eu não entendi nada desse negócio de online, offline e digital. Ainda não entendi o que meu tablet tem a ver com isso, se o que eu brincava era de faz-de-conta, não de tablet. O meu tablet era só uma lanterna mesmo... É igual você brincar de pega-pega. Aí vale a grama, a terra e a piscina e a gente usa todos os lugares para pegar. Aí vem um adulto e inventa que é a brincadeira da água, a brincadeira da grama e a brincadeira da terra. Não é isso, é só um pega-pega e ponto. Os adultos complicam as coisas simples”*

*(Lili, cinco anos)*

Além das apropriações criativas das tecnologias com vistas a assegurar a existência e a resistência da brincadeira e, sobretudo, da brincadeira entre amigos, ao longo de suas rotinas altamente ocupadas, nosso estudo demonstrou que, apesar de todas as manifestações lúdicas desempenhadas pelas crianças com o uso de tecnologias digitais revelarem-se experiências absolutamente híbridas *online/offline* em torno de unidades lúdicas contínuas, os discursos dos adultos sobre as vivências infantis ainda persistem na velha dicotomia que divide as dimensões *online* e *offline* como se fossem entidades pertencentes a universos altamente contraditórios e irreconciliáveis. Tais perspectivas são construídas com grande influência do discurso midiático e mantidas a partir de um olhar negativista sobre a brincadeira livre com tecnologias, que separa e contrapõe as experiências *online* e *offline*, com uma especial primazia pela defesa destas últimas, como sinônimos de experiências reais ou mais verdadeiras (Narine & Grimes, 2008. Marsh, 2010; Almeida, et. al., 2014).

No entanto, como pudemos verificar em nossos achados, nenhuma experiência lúdica observada ou relatada pelas crianças se constituiu em torno de uma visão fragmentada das dimensões *online* e *offline* da realidade lúdica dos grupos infantis, pelo contrário, a marca mais evidente da experiência lúdica das crianças é o *continuum* e os processos de hibridação *online/offline* dos elementos que compõem suas brincadeiras e a constituição da zona lúdica. Pelo fato das tecnologias estarem cada vez mais disseminadas no cotidiano e nas experiências

diárias das pessoas, entendemos que a própria manutenção dos conceitos referentes à cisão *online x offline* (virtual, digital, etc.) tenderá a perder força e desaparecer gradualmente em se tratando da tradução da experiência lúdica da criança contemporânea.

Se vistas superficialmente, as evidentes diferenças entre os discursos de adultos e crianças sobre as vivências lúdicas com tecnologias digitais sugerem que se trata de discursos provenientes de mundos completamente diferentes: o mundo adulto e o mundo infantil. No entanto, apesar das diferentes e quase contraditórias perspectivas demonstradas por adultos e crianças no que tange à tradução e à interpretação do fenômeno lúdico contemporâneo, e apesar da disseminada visão da criança como um ser pré-social, despreparado, portanto, para habitar a cultura mais ampla e lidar com os elementos culturais pertencentes ao “mundo adulto” (Sarmiento, 2006), nossos achados indicam que as experiências conjuntas e as constantes redes de negociações que perpassam as experiências cotidianas de adultos e crianças com as tecnologias reafirmam a coexistência destes dois grupos estruturais da sociedade numa mesma e complexa teia cultural compartilhada. Dada a importância da contradição gerada entre as redes de convergência de atitudes diárias compartilhadas versus a diferença entre seus pontos de vista sobre o fenômeno lúdico, nosso trabalho dedicou uma atenção especial à compreensão das confluências e divergências entre os discursos (que revelam os olhares) de adultos e crianças, pertencentes não a mundos distintos, mas a uma mesma e intrincada realidade, como veremos a seguir.

4.6.3 Perspectivas diferentes, mas não diferentes mundos: as intrincadas relações entre crianças, adultos e tecnologias no grande complexo cultural que caracteriza a era contemporânea.

*“Eles não sabem o que a gente anda fazendo aqui, só pode. Às vezes dá a sensação de que os adultos simplesmente não enxergam a gente”*

*(BB-8, nove anos)*

As aproximações e distanciamentos dos discursos de adultos e crianças sobre as apropriações lúdicas das tecnologias nos revela importantes facetas da cena cultural contemporânea. Por um lado, destaca-se o discurso adulto, eminentemente prescritivo e normatizador das condutas da criança (Sarmiento, 2007) na sociedade e por outro, as próprias vivências das crianças e suas interpretações de fenômenos que abrangem seu dia a dia de forma cada vez mais constante, mas que raramente são levadas a cabo na cena pública. Neste sentido, antes da ausência de voz da criança, a crítica das crianças aborda a ausência de olhar por parte dos adultos. Esta crítica pode ser verificada nas interpretações ao jogo de frases, como podemos verificar a seguir:

*“Rapaz... estes adultos não sabem nada da gente mesmo, inocentes! [risos] (...) A gente brinca sim, vocês é que não estão vendo” (BB-8, nove anos). “Esse pai aí não presta muita atenção no que o filho faz (...) eu acho que os pais deveriam prestar mais atenção na gente porque na maioria das vezes é coisa interessante que a gente traz” (Herobrain, nove anos). “No fundo, os adultos não sabem que quando a gente está no celular, normalmente a gente está sim brincando com um amigo” (Master Gamer, 10 anos). “Às vezes os pais não sabem bem o que os filhos estão fazendo, mas pelo simples fato deles estarem quietos e não incomodarem, os pais pensam que está tudo bem” (R2-D2, 11 anos)*

Como as falas acima indicaram, a ausência de um olhar interessado dos adultos sobre os usos e apropriações das tecnologias por parte das crianças parece ser um incômodo compartilhado entre as crianças participantes do nosso estudo. No entanto, elas reconhecem que esta ausência de olhar não é absoluta, já que na maioria das vezes, ele se faz presente no intuito de estabelecer os limites e restrições de acesso. As principais restrições estabelecidas pelos adultos são temporais (tempo gasto com as tecnologias) e estão diretamente associadas à necessidade de cumprimento das tarefas domésticas e escolares, como podemos verificar nas falas abaixo:

*“Eu tenho um limite de hora. Só posso entrar depois que eu terminar a tarefa da escola e não posso ficar mais de uma hora” (BB-8, nove anos). “Às vezes eu estou jogando um pouco e minha mãe vai sair de casa. E ela diz pra eu fazer alguma coisa. Aí eu faço a coisa, faço a tarefa e tudo que ela pediu pra eu fazer. Aí quando eu termino tudo, vou brincar um pouquinho no celular. Mas quando ela chega em casa e me vê no celular, ela diz: ‘Você ficou no celular o dia todo’, e no fundo eu não fiquei” (Qualquer coisa, 11 anos). “Às vezes minha mãe diz que eu fiquei tempo demais, aí eu tenho que sair. Mesmo que eu ache que tenha ficado tempo de menos, eu tenho que sair.” (Herobrain, nove anos).*

Além das restrições temporais, destacam-se também aquelas relacionadas ao conteúdo veiculado pela tecnologia. Em geral, estas restrições envolvem o receio dos adultos de que crianças desenvolvam comportamentos inadequados ou não condizentes à sua idade. Neste sentido, as falas das crianças indicam haver uma diferenciação por gênero quanto às restrições estabelecidas pelos adultos: enquanto os meninos sofrem mais restrições ao acesso a conteúdos violentos, sob o perigo de desenvolver comportamentos violentos, as meninas sofrem mais restrições ao acesso a conteúdos sexuais, sob o perigo de se interessarem por

sexo “antes da hora”. As falas das crianças a seguir ilustram as principais restrições estabelecidas pelos adultos quanto ao conteúdo veiculado:

#### Falas das meninas

*“Meus pais se incomodam com séries e jogos, principalmente os que têm cenas de conteúdo sexual, porque eles acham imorais. O mais engraçado é que os jogos que tem cenas de violência, assassinatos, e essas coisas, estão liberados, eles nem se preocupam” (Lilize, 11 anos). “Lá em casa tem limitação por idade, principalmente naquelas coisas de conteúdos sexuais. É para que eu não fique me baseando nisso quando for maior, eu acho. Já os de violência, eles não se preocupam, porque eu tenho a cabeça no lugar. Acho que eles se preocupam mais com as cenas sexuais porque a gente é mais propensa a se interessar por sexo do que por violência” (Ravenna, 12 anos). “A restrição na minha casa é por idade, principalmente os jogos e programas que têm algum conteúdo sexual. Eu concordo mais ou menos com meus pais. Sei que eles querem que eu evite seguir os exemplos que eu assisto, mas por outro lado, não acredito que eu seria influenciada por isso. Já os jogos de violência, eles não se preocupam muito porque eu já cheguei numa idade pra ter discernimento entre o certo e o errado” (Rihanna, 12 anos).*

#### Falas dos meninos:

*“[proíbem] um de luta porque tem violência. Eu não concordo, preferia que me deixassem jogar” (Lili, cinco anos). “Eu não posso jogar jogos de violência porque eles acreditam que podem me deixar violento” (Qualquer Coisa, 11 anos). “Minha mãe me proibiu de ver um jogo porque era de terror e tinha muitas cenas violentas.*

*Eu concordei um pouco, porque era novo e à noite eu ficava com medo e não conseguia dormir” (Master Gamer, 10 anos).*

Esta atuação restritiva da sociedade adulta em relação às crianças e seu acesso à tecnologia foi duramente criticada por diversos autores, entre eles Buckingham (2000) e Sarmiento (2012), que alertam para a ineficiência de abordagens puramente proibitivas e sem nenhum diálogo nos processos educacionais. Estes autores indicam que a origem dessas atitudes restritivas de censura às tecnologias está no medo disseminado na sociedade de que as crianças que acessassem ambiências sociais inapropriadas para a sua idade tenderiam a perder sua inocência. Embora diversos autores concordem com as falhas associadas a esta tese da morte da infância, ela ainda se encontra bastante disseminada no senso comum, como pode ser verificado nas falas dos adultos expostas no quadro resumo do jogo de frases (figura 20).

No entanto, além da proibição ou restrição do acesso às tecnologias devido ao conteúdo veiculado, as crianças indicam ainda uma restrição estabelecida por motivos de segurança. Apesar de concordarem com os papéis desempenhados por seus pais e demais adultos no sentido de assegurar que as crianças não estejam expostas a riscos, elas afirmam que há um exagero por parte destes em relação ao que consideram seguro e inseguro na rede, além de pouca confiança quanto à capacidade das crianças para evitarem situações arriscadas. Neste sentido, suas falas representam um convite à participação dos adultos na vida lúdica das crianças e demonstram sua vontade de que houvesse mais diálogo e negociações entre adultos e crianças no que diz respeito a suas vivências junto às tecnologias digitais.

*“Minha mãe disse que a CIA iria me localizar. Claro que sei que isso é possível, mas acho que é um pouco exagerado da parte dela pensar que a CIA vai ter interesse em saber como brinca um menino brasileiro de 11 anos, pensa bem” (Qualquer coisa, 11 anos). “Minha mãe me proibiu de jogar porque achava perigoso. Disse que eu podia*



*ser localizado. Mas você, com esse seu computador aí, também pode ser localizada, sabia?” (Master Gamer, 10 anos). “Minha mãe não me deixou instalar o jogo porque era perigoso e tinha notícia de gente morrendo. Eu não entendo por que... parece que uma pessoa foi atropelada, mas eu não iria ficar parada no meio da rua. E também teve uma pessoa que tinha invadido uma casa, mas eu jamais invadiria uma casa. Então eu só queria que minha mãe confiasse mais em mim” (Herobrain, nove anos). “Eu avisei aos meus pais que não tinha problema, que era um jogo seguro. Chamei eles pra ver o jogo e tudo. Mas eles disseram que não tinham tempo e depois olharam com calma, mas nunca foram conferir. E eu, não pude nem jogar e nem mostrar pra eles que não tinha perigo nenhum” (Rihanna, 12 anos).*

Grande parte das falas das crianças neste sentido denotava uma demanda por maior participação dos adultos em suas vidas, e não o contrário. No entanto, esta participação demandada pelos discursos das crianças estava diretamente relacionada a uma demonstração maior de interesse pelas suas vidas e interesses e não simplesmente pela fria “supervisão” (no sentido de fiscalização) de suas ações, como alguns adultos apontaram. Sobre este aspecto, as crianças-investigadoras foram unânimes ao lembrar que pelo fato dos adultos não ficarem o tempo todo com as crianças, eles deixam de perceber outras vivências que elas possuem.

Autores como Buckingham (2000) ressaltam a importância da mediação adulta – e não da proibição unilateral – nos usos e apropriações das tecnologias por parte das crianças. Contudo, para isso é necessário que estes adultos demonstrem tanto um interesse genuíno em conhecer as ambiências digitais e os usos criativos que as crianças realizam em seu cotidiano lúdico, quanto uma abertura para considerar as vozes e os discursos das crianças sobre os fenômenos que lhes dizem respeito diretamente. Assim como o acesso completamente irrestrito, a falta de diálogo e de mediação dos adultos quanto aos usos e apropriações das

tecnologias por parte das crianças pode deixá-las altamente vulneráveis para lidar com aspectos da cultura digital para os quais não possuem repertório, como por exemplo, as inúmeras associações entre ludicidade e consumo. A situação descrita por *Master Gamer* (10 anos) é bastante representativa neste sentido:

*“Eu estava jogando na internet e acabei gastando R\$ 1.600,00. Havia competição entre as vilas, eu queria fazer melhorias na minha e não me dei conta que o cartão de crédito do meu tio estava associado àquela conta. Saí gastando sem perceber o tamanho do buraco. Eu fiquei muito assustado quando caí na real do que tinha feito”* (*Master Gamer*, 10 anos).

A associação ludicidade-consumo tem aparecido de maneira cada vez mais acentuada nas ambiências digitais, seja sob a forma dos espaços restritos para assinantes ou dos acessórios comercializáveis, ou mesmo disseminada pelo próprio conteúdo dos jogos. Esta associação foi também encontrada em nosso estudo anterior (Becker, 2013) e continua a fazer parte da realidade lúdica das crianças que brincam com tecnologias, conforme nos apontam as falas das crianças a seguir:

*“A grande maioria dos jogos só disponibiliza a versão demo. Aí quando você está bem empolgado, acabam as fases e eles perguntam se você quer continuar, mas para continuar, tem que pagar”* (*Ravenna*, 12 anos). *“Eu sempre fico tensa! Eu tenho que prestar muita atenção, porque o cartão de crédito da minha mãe está atrelado à minha conta. Eu nunca sei com clareza quais jogos são pagos e quais não são pagos porque parecem que eles fazem questão de deixar estas informações bem confusas e bem escondidas da gente* (*R2-D2*, 11 anos). *“Alguns jogos incitam muito o consumo, como os jogos da boneca Polly”. Lá, o único objetivo é comprar. Tem outro jogo, o ‘Compras no Hawaii’ que é a mesma coisa: você começa com um saquinho de*

*dinheiro e fica o tempo todo comprando, aí quando o dinheiro acaba, você vende suas coisas para comprar tudo de novo” (Google, 12 anos). “O ‘Adventure Capitalistic’ ensina o capitalismo. Você tem que formar dinheiro pra comprar coisas. O jogo ensina você a se tornar um capitalista e comprar” (Master Gamer, 10 anos).*

Como pudemos perceber nas falas das crianças, a cultura lúdica e a cultura do consumo tem crescentemente compartilhado a mesma cena da cultura contemporânea mais ampla. Sobre este aspecto, Almeida, et. al. (2015), Buckingham (2012), Melo, Neves e Machado (2014) advertem sobre o domínio do mercado de informática por um pequeno grupo de indústrias multinacionais, a obsolescência programada dos equipamentos e a importante questão do consumismo infantil como alguns dos fatores que merecem atenção, porém são completamente ignorados tanto pelos críticos quanto pelos entusiastas da geração digital. E como as crianças não possuem necessariamente um repertório apropriado para lidar com as diversas nuances relacionada ao mundo do consumo (socialmente destinado à atuação dos adultos), quando os elementos associados ao consumismo adentram as atividades lúdicas, as crianças tornam-se alvos fáceis da transformação das atividades lúdicas em atividades de consumo.

No que diz respeito às relações consumo e tecnologia, Buckingham (2000) e Albarello (2011, citado por Linne, 2014) chamam atenção para a contínua comercialização da mídia destinada a crianças que amplia o fosso entre aqueles que ele denominou “ricos em informação” (inforricos) e os denominados “pobres em informação” (infopobres), numa referência ao processo através do qual, aqueles que não possuísem condição socioeconômica para ter acesso às informações comercializáveis circuladas pelas novas tecnologias (entre elas os elementos pagos dos jogos eletrônicos) teriam grande desvantagem em relação aos demais usuários.

Por outro lado, para além das restrições impostas pelos adultos e dos aspectos que colocam numa mesma teia a questão do consumismo e da ludicidade, nossos achados indicaram algumas importantes redes de negociações entre adultos e crianças em relação ao uso das tecnologias. Além disso, as crianças relataram a existência de atividades lúdicas com tecnologias digitais desempenhadas por outros membros da família tais como avô, tios, mãe e pai, além do compartilhamento mútuo entre adultos e crianças de referenciais ligados à cultura digital. As falas a seguir demonstram algumas apropriações lúdicas das tecnologias por parte dos adultos dos grupos familiares:

*“O dia que eu mais dei risada, foi quando mamãe foi jogar com a gente. Ela deu duas voltas inteiras de ré na contramão! E só depois de duas voltas, ela percebeu que alguma coisa estava errada ali” (Herobrain, nove anos). “Meu pai e meu avô jogam FIFA. É divertido jogar com eles” (BB-8, nove anos). “Quando meu tio joga ele vira uma criança. (...) Minha mãe também joga” (Master Gamer, 10 anos).*

Estas considerações, menos evidentes em relação aos demais achados, mas, no entanto, presentes nas rotinas domésticas dos espaços compartilhados, sugerem diversas apropriações conjuntas entre adultos e crianças dos mesmos referenciais da cultura contemporânea. Tais cenas abrem possibilidades de diálogos intergeracionais com a temática lúdica nos ambientes domésticos, revelando trocas até então ocultas pela maior parte das discussões que envolvem as apropriações das tecnologias digitais por adultos e crianças. Da mesma forma, quando as crianças-investigadoras, ao analisarem os questionários *online*, nos propõem uma visão relativizada da noção de propriedade dos dispositivos dentro das dinâmicas familiares, elas ratificaram a existência de importantes negociações intergeracionais em torno dos usos e gerenciamentos dos dispositivos nos espaços privados domésticos e da flexibilidade das percepções dos membros das famílias em relação a seu

pertencimento. No entanto, conforme pontuam as crianças-investigadoras, a observância dos adultos em relação às peculiaridades de suas rotinas lúdicas e a efetivação de sua participação na vida das crianças estão aquém do esperado e parecem apresentar uma variação por faixa etária da criança, sendo maior entre as crianças menores e diminuindo ao longo do tempo.

As reivindicações do subgrupo cultural infantil por mais atenção, diálogo e interesse por suas vidas lúdicas, abrem espaço para discutirmos a importância da mediação adulta e do diálogo entre adultos e crianças no que diz respeito aos espaços sociais habitados e apropriados para fins lúdicos, bem como aos valores compartilhados pela cultura contemporânea. Se o senso comum ainda defende a ideia de que adultos e crianças pertencem a mundos distintos, a relação cada vez mais íntima entre consumo (mundo adulto) e ludicidade (mundo infantil), bem como as redes de negociações e trocas efetivadas nos espaços domésticos privados são importantes indícios de que adultos e crianças são atores sociais que compartilham a mesma e complexa rede cultural de significados, influências e referências e podem estabelecer importantes parceiras de coparticipação social (Fernandes, 2005; Sarmiento, et. al., 2006).

## 5 REFLEXÕES FINAIS

Entre os tantos desafios que se apresentam no processo de construção de uma investigação como esta, talvez o maior deles seja encontrar o(s) ponto(s) de equilíbrio entre os olhares e os discursos adulto e infantil de modo que possamos assegurar uma participação efetiva das crianças na pesquisa e no processo de produção de conhecimento, sem que esta se configure numa participação falseada e contida pela manipulação adulta dos discursos infantis, como advertem Sarmiento (2004) e Soares (2006). Ao longo de toda a construção desta investigação nos deparamos com momentos em que o recuo se fez necessário, como por exemplo, durante o processo de tradução dos questionários adultos para uma linguagem infantil.

O fato de ter sido chamada atenção por uma criança para quão distante nossa visão adulta estava dos efetivos processos de entendimento de uma criança, nos serviu como um importante alerta para compreender que toda investigação que se proponha a decifrar em profundidade os universos infantis estaria incompleta sem a participação efetiva dos próprios atores investigados. Por mais dedicados a compreender este fenômeno, fazê-lo na ausência dos discursos das crianças ou considerarmos-nos tradutores suficientemente competentes dos mesmos, representaria um viés interpretativo em nosso trabalho que nos impediria de perceber as nuances que envolvem as diversas manifestações da cultura lúdica contemporânea.

Desse modo, o cuidado para não se abafar a voz e o entendimento das crianças com imposições de perspectivas academicistas e adutocêntricas, desde a concepção teórico-metodológica da investigação, até a tarefa de narrativa dos seus resultados, configurou-se num esforço ético contínuo. Este processo nos fez perceber o quanto os nossos olhares adultos são balizados por cristalizações difíceis de superar e que muitas

vezes nublam a compreensão de fenômenos tão novos como o das brincadeiras contemporâneas que lançam mão das tecnologias. Assim, os olhares propiciados pelas crianças-investigadoras lançaram luz para novas e mais aprofundadas interpretações sobre as brincadeiras na era das tecnologias digitais, sobre o lugar ocupado pelas tecnologias nas vidas das crianças e sobre as intensas redes de micro negociações subjacentes que o grupo infantil estabelece com os demais grupos etários e com a cultura mais ampla durante suas rotinas.

Compreendendo a brincadeira como um conjunto de comportamentos adaptados e como atividade primordial da infância, por meio da qual as vozes e o protagonismo das crianças se revelam, nossa investigação buscou ouvir as vozes das crianças através de duas escutas complementares: a escuta de suas narrativas e pontos de vista sobre assuntos que compõem suas vidas cotidianas e a escuta das vozes reveladas pelas brincadeiras das crianças com seus grupos de pares, captadas por meio das observações dos grupos de pares. Pois como propõe Menezes (2014), a brincadeira em si também se revela um importante meio de expressão dos grupos infantis, portanto, meio de produção de um discurso infantil.

No entanto, nossa trajetória de escuta nos permitiu perceber que nós, adultos, não somos os mais aptos conhecedores dos discursos infantis, e retomando a oferta da minha filha mais velha, sim, nós, adultos, precisamos da ajuda das crianças para compreender e traduzir de maneira mais eficaz as riquezas das suas vivências. Daí a importância da formação do grupo de investigação composto por adultos e crianças com vistas a planejar, construir e interpretar conjuntamente os resultados desta pesquisa.

Os achados produzidos a partir dos diálogos estabelecidos entre crianças e adultos no grupo de investigação, chamam atenção, primeiramente, para a importância das novas tecnologias na rotina infantil, já que foi evidente o uso lúdico de dispositivos

tecnológicos por parte das crianças e entre elas, sua preferência pelos dispositivos móveis. A mobilidade propiciada pela portabilidade destes dispositivos tem reconfigurado de maneira significativa a prática lúdica das crianças, agora não mais presas a determinadas locações. Dessa maneira, em vez de ter que se deslocar até um computador para brincar, por exemplo, o fato de poder carregar um *tablet* ou um *smartphone* e incorporá-los nas brincadeiras como artefatos lúdicos ou como pivôs (Gosso, Morais & Otta, 2006), fazem com que novas possibilidades lúdicas, até então inimagináveis, possam surgir.

Além disso, verificamos que as tecnologias também podem ser compreendidas como um “meio” através do qual os grupos de pares infantis estabelecem interações e trocas lúdicas, chegando a criar formatos altamente inovadores de brincadeiras a longas distâncias. O entendimento das tecnologias como mediadoras de interações entre pares abre caminho para a importante e recorrente denúncia realizada pelas crianças em relação à sua rotina altamente institucionalizada, ocupada e circunscrita.

Assim, o fenômeno da internalização e institucionalização da infância, descrito por diversos autores (Almeida, et. al., 2015; Rasmussen, 2004; Sarmiento, 2012), foi também observado e apontado pelas crianças, que veem nas tecnologias, uma importante possibilidade de contato com o mundo e com seus pares, mesmo estando fisicamente isoladas em espaços privados. Dessa maneira, a tecnologia tem sido crescentemente considerada pelas crianças como um importante meio por onde perpassam inúmeros relacionamentos, auxiliando os grupos de pares a garantir a permanência e a resistência das brincadeiras nas suas vidas, frente a rotinas altamente fragmentadas e funcionais, mas, sobretudo, assegurando o acesso aos amigos, companheiros de brincadeira e ao tão valorizado “brincar junto”.



As apropriações criativas das tecnologias verificadas em nosso trabalho refletem fortes indícios da configuração de uma cultura lúdica contemporânea e apresentam peculiaridades que um olhar mais superficial não daria conta de captar. Entre estas peculiaridades, destacamos as formas altamente inovadoras de assimilação de tempo e espaço durante um episódio lúdico, tornando a brincadeira uma unidade híbrida que ressignifica, transforma e reúne estas duas variáveis em torno de um *continuum* espaço-tempo. Tais ressignificações tanto tornam possível a continuidade de uma brincadeira ao longo do tempo, mesmo que entrecortada pelas inúmeras atividades funcionais que povoam o cotidiano das crianças, quanto fundamentam a complexidade que adquire uma zona lúdica que lança mão da apropriação de elementos dos diversos contextos físicos e sociotécnicos habitados pelos grupos de pares durante a existência da brincadeira.

Estes novos arranjos lúdicos sugerem que as crianças são mais protagonistas das suas culturas de pares do que nós adultos supúnhamos ao redefinirem, através de suas brincadeiras, o lugar ocupado pelas tecnologias digitais nas suas vidas. Lugar este, não mais pautado pela visão dual e contraditória *online/offline*, mas assinalado pela noção de unidade contínua e pela hibridização das experiências lúdicas. Portanto, se em outros tempos fazia algum sentido diferenciar as brincadeiras realizadas com tecnologias digitais (ora denominadas ‘brincadeiras virtuais ou digitais’ pelo senso comum) daquelas brincadeiras tradicionais realizadas sem estes recursos, esta cultura lúdica emergente – pautada pelas experiências híbridas que apropriam elementos digitais conectados e elementos tradicionais de forma complementar num mesmo episódio lúdico, reinventando a própria “brincadeira tradicional” – nos sugere que se tornará cada vez mais complexa e desnecessária a cisão digital/não-digital dentro de uma cultura infantil que é, em si, primordialmente conectada (Lemos, 2004).

Ainda, numa cultura híbrida em que se tornará cada vez mais difícil reconhecer as fronteiras digital/não-digital, o próprio termo ‘digital’ como aspecto diferenciador dos tipos de brincadeira, poderá cair em desuso em se tratando das experiências lúdicas infantis. Dessa forma, juntamente com as modificações das práticas lúdicas, alteram-se também as formas de entendimento da cultura lúdica e emerge uma nova possibilidade de configuração cultural a partir das experiências híbridas surgidas no âmago dos grupos de brinquedo. As inúmeras manifestações culturais ampliadas e enriquecidas por apropriações lúdicas potencialmente mais complexas requerem novos olhares e interpretações cada vez menos presas aos modelos antigos.

Como verificamos ao longo deste processo investigativo, os discursos de adultos e crianças se configuram sistematicamente a partir de perspectivas de entendimento que apresentam tanto distanciamentos quanto confluências. No entanto, embora tenhamos percebido algumas aproximações nas vivências práticas de adultos e crianças, sobretudo no âmago dos ambientes domésticos, em torno dos usos das tecnologias e do compartilhamento dos mesmos referenciais culturais, os discursos que emergem à cena pública ainda são preponderantemente adultos, possuindo, portanto, uma ênfase acentuada no olhar negativo, na prescrição, na normatização e na proibição do acesso das crianças ao universo tecnológico.

Este domínio discursivo que se sobrepõe à experiência infantil, sem grandes aberturas para espaços de diálogo, é pautado por importantes relações de poder que se constroem em nome de uma tutoria legal de proteção e de responsabilidade perante os grupos infantis. No entanto, trata-se também de um lugar de fala que revela em suas bases os olhares constituídos historicamente em relação à infância e às crianças como sujeitos imaturos, incompletos e incompetentes para refletir, debater e produzir conhecimento sobre suas próprias vivências.

Buscando uma perspectiva diferenciada de construção de conhecimento sobre a infância com a participação efetiva das próprias crianças, nosso estudo se desenvolveu em torno da intensa rede de debates e diálogos sobre as experiências cotidianas do grupo infantil com as tecnologias. Esta troca estabelecida entre os adultos e as crianças componentes do grupo de investigação foi crucial para o entendimento do fenômeno das atividades lúdicas contemporâneas para além da disseminada perspectiva adultocêntrica. Neste sentido, ao se apresentarem como as tradutoras mais habilitadas das peculiaridades que envolvem o fenômeno da infância contemporânea, suas rotinas, as apropriações lúdicas das tecnologias, os companheiros de brincadeiras e as relações com suas famílias, as crianças-investigadoras reforçaram a urgência de uma participação mais ativa das crianças nos processos de produção de conhecimento sobre infância, já que nosso olhar adulto não dá conta de alcançá-los em sua totalidade. Mais do que simplesmente permitir esta participação e “dar a voz” às crianças como se isto fosse uma concessão de poder temporário, dentro de uma lógica intrinsecamente verticalizada, esta participação deve ser assegurada como um direito à expressão das crianças sobre assuntos que lhes envolvem diretamente (Sarmiento, 2004), sobre os quais são interpretadoras competentes. As reflexões proporcionadas pelas crianças-investigadoras demonstram que as crianças não são sujeitos passivos formados a partir de uma incompetência constitutiva como se pretendeu supor, mas são acima de tudo agentes sociais ativos e criativos, co-criadores dos desafios tecnológicos e co-construtores da cultura que fazem parte (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2004, 2005, 2012).

Reconhecendo que as crianças constroem a si próprias e sua cultura através das suas rotinas lúdicas, fica cada vez mais evidente o papel das apropriações criativas das tecnologias na construção de uma cultura lúdica contemporânea. As perspectivas apresentadas pelas crianças-investigadoras durante todo o processo investigativo

revelaram que não estamos capturados por um redemoinho tecno-midiático, cujos atores sociais são simplesmente levados, como os discursos circulados na cena pública ainda insistem em supor. Pelo contrário, ajudaram-nos a perceber, em concordância com Caron e Caronia (2007) e Corsaro (2011), que as pessoas estão constantemente ressignificando os elementos apreendidos e inventando novas respostas, tanto no que diz respeito aos seus relacionamentos com os outros quanto ao seu relacionamento com a tecnologia em si.

Como mencionamos anteriormente, todo nosso movimento caminhou no sentido de assegurar o direito à voz das crianças na pesquisa, tanto durante os procedimentos de produção e análise de dados, como no exercício da escrita deste trabalho, que prezou por manter em evidência os diálogos que envolveram os processos interpretativos de adultos e crianças em torno desta temática. Nosso intuito foi a construção de um discurso polifônico que ressaltasse a multiplicidade dos olhares e interpretações de adultos e crianças frente à complexidade que envolve as brincadeiras com as tecnologias digitais e o lugar que estas ocupam nas rotinas infantis. Defendemos uma participação efetiva das crianças nos processos de produção de conhecimento sobre assuntos que as envolvem diretamente. Participação esta concretizada por meio de práticas investigativas que busquem, conforme pontuam Sarmento, Fernandes e Tomás (2006), uma condição política de partilha de poderes a partir de diálogos e parceiras estabelecidas entre adultos e crianças.

A realização deste trabalho ajuda-nos a considerar que é possível a construção de desenhos de investigação eminentemente participativos que assegurem uma qualidade científica dos seus achados. Neste sentido, alguns ajustes metodológicos se fazem necessários, como, por exemplo, um maior número de encontro das crianças-investigadoras nos grupos de investigação para que os resultados possam ser produzidos

a partir de processos de amadurecimento das discussões mais prolongados e menos pontuais. Do mesmo modo, atentando para as limitações impostas pelo caráter transversal de nossas observações e rodas de conversa, supomos que uma investigação de caráter mais prolongado, com um método genuinamente etnográfico, como aquelas conduzidas por Corsaro (2009, 2011), poderia dar conta de mergulhos ainda mais aprofundados no universo infantil e suas apropriações criativas da cultura tecnológica.

Ainda assim, a despeito de nossas limitações metodológicas, reconhecemos a relevância deste estudo sobre a constituição de uma cultura lúdica contemporânea. Compreendemos a miopia que envolveria um olhar unilateral deste fenômeno e a importância do diálogo entre as perspectivas adulta e infantil sobre os usos e apropriações criativas das tecnologias, que se constituem hoje um dos mais importantes referenciais culturais compartilhados entre os diferentes grupos etários da era contemporânea.

Esta investigação reforça a ideia de que o diálogo entre adultos e crianças é possível, pois, embora apresentem diferentes perspectivas sobre o fenômeno lúdico contemporâneo, adultos e crianças não pertencem a mundos distintos e inegociáveis, mas coabitam o mesmo complexo social, estabelecem inúmeras micro negociações e estão constantemente submetidos aos mesmos referenciais culturais desta era tecnológica, pautada pela conectividade generalizada e contínua (Castells, 2006; Lemos, 2004; Turkle, 2006). Ainda assim, o subgrupo cultural infantil tem reivindicado dos adultos, mais atenção, diálogo e interesse por suas vidas e por suas atividades lúdicas espontâneas. E foram nesta direção as considerações finais colocadas pelas crianças quando convidadas a avaliar sua participação no processo investigativo.

O fio condutor e o maior desafio ético-metodológico do nosso trabalho foi cumprir com o compromisso de conservar acesas as vozes das crianças sobre os

fenômenos lúdicos contemporâneos, principalmente no momento final que configurou a narrativa dos resultados através da escrita desta tese. Conforme alertaram Caron e Caronia (2007), o processo de escrita do relatório de pesquisa corre o constante perigo de abafar a voz dos participantes durante a tradução unilateral de seus discursos por parte do investigador. Daí nossa opção por manter evidentes os diálogos e as trocas proporcionadas pelas crianças-investigadoras como forma de proteger seus discursos e seus processos conjuntos de produção de conhecimento no grupo de investigação frente ao perigo latente e constante de uma imposição interpretativa adultocêntrica de minha parte enquanto pesquisadora durante a escrita deste trabalho.

Nosso cuidado foi no sentido de que esta escrita pudesse adquirir um caráter genuinamente polifônico, conforme nossa proposta inicial, para que a lógica participativa não se perdesse num discurso único e homogêneo que reforça o lugar exclusivo de poder do discurso acadêmico em detrimento daqueles construídos a partir das interpretações dos participantes. Conforme mencionamos anteriormente, esta foi a maior dificuldade enfrentada durante todo o processo investigativo, encontrar o equilíbrio entre os nossos discursos, onde as vivências trazidas pelas crianças e as interpretações adultas provocadas pela literatura e igualmente trazidas às rodas de conversa pudessem povoar os processos de produção de conhecimento sem, no entanto, uma se sobrepor à outra.

Dessa maneira, atentando para a linha tênue que envolve este equilíbrio entre os volumes das vozes de adultos e crianças, optamos por não abrir mão desta nossa procura mesmo nas nossas argumentações finais – onde tradicionalmente a palavra do investigador fecharia o trabalho. Optamos então por convidar as próprias crianças a também fazerem suas ponderações finais ao questionarmos, caso houvesse espaço para que suas vozes fossem efetivamente ouvidas pelos adultos, o que gostariam de dizer

sobre tudo isso que debatemos. Em outras palavras, que recado elas gostariam de deixar aos adultos como conclusão do nosso trabalho. Nosso processo investigativo é, portanto, finalizado com as considerações finais das crianças participantes de nossa investigação (crianças-investigadoras e seus pares) e com elas, a esperança de que o diálogo entre adultos e crianças sobre assuntos que lhes envolvem direta e indiretamente e a participação das crianças na sociedade não é somente possível, como é altamente necessária e urgente.

*“Falar para os adultos? Mas dessa vez os adultos vão ouvir a gente de verdade?” (Lili, cinco anos)*

*“Nós não queremos mais fiscalização da parte de vocês, nós queremos mais participação. Nós queremos que vocês olhem pra gente. Acima de tudo, nós queremos que vocês vejam e valorizem a gente pelo que a gente é” (BB-8, nove anos).*

*“Vocês [adultos] falam que a gente tem que respeitar as crenças e os modos de ser dos outros, mas nem sempre fazem isso. Eu uso o computador para encontrar com meus amigos porque quase não temos tempo pra isso. Não estamos ficando alienados, como os adultos dizem. É preciso se acostumar com as mudanças do mundo, mesmo que não concorde com elas. A nossa geração tem esses aparelhos e vai usar. Nós somos pessoas comuns, assim como vocês. Nós estamos usando a tecnologia da nossa época assim como vocês usaram a tecnologia da época de vocês” (Master Gamer, 10 anos).*

*“Os pais deveriam tentar conversar mais com seus filhos. Os pais não estão tendo muito vínculo com as crianças. É preciso saber também o ponto de vista das crianças, para gente poder decidir as coisas conjuntamente. Confiem na gente. Confiem na educação que vocês deram pra gente. A gente tem mais coisas legais pra compartilhar, que vocês pensam” (Ravenna, 12 anos).*

*“Os pais dizem que estão preocupados em como a gente usa a tecnologia, mas quer saber? A gente também está preocupada com vocês [adultos]. Quando vocês atendem ao telefone enquanto dirigem, quando vocês aproveitam o sinal fechado para dar uma espiada no Whatsapp e o sinal abre e vocês ainda estão no telefone, quando vocês fazem um escândalo porque faltou luz e vocês ficaram sem internet, ou porque esqueceram o celular em casa, ou quando o juiz bloqueia o Whatsapp... quando vocês não ouvem a gente chamando porque estão no Facebook... A gente também se preocupa com a saúde de vocês, sabiam? (Herobrain, nove anos)*

*“Os pais têm uma noção errada do que é a tecnologia para a criança. Vocês pensam que a gente está isolada, quando na verdade a gente não está. Tem gente do outro lado do telefone e essa gente são os nossos amigos. E normalmente a gente está fazendo coisas legais e saudáveis juntos. Nós temos necessidade de conversar sobre isso com vocês. Tentem ter mais comunicação com a criança, porque às vezes elas precisam de um impulso para começar a falar sobre as coisas que ela acredita. Falta um pouco de iniciativa e de exemplo da parte de vocês. No fundo, vocês [adultos] querem que a gente faça coisas que vocês mesmo não fazem. Conversar é uma delas” (R2-D2, 11 anos).*



*“Os tempos mudaram. Não adianta tentar transformar nossa infância na infância de vocês, porque não é mais assim. Tudo mudou. Vocês precisam se acostumar com isso. Se tem algo errado acontecendo, talvez seja porque vocês não estão vendo o que a gente realmente faz e nem se aproximando o suficiente. Nós fazemos coisas mais úteis e interessantes que vocês imaginam e queremos que vocês vejam, queremos que vocês participem da nossa vida. Prestem mais atenção na gente. As portas estão abertas pra isso” (Google, 12 anos)*

## REFERÊNCIAS

- Alderson, P. Crianças como Investigadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: Christensen, P. & James, A. *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Tradução Mário Cruz. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Alexander, S. A., Frohlich, K. L., Fusco, C. (2014) Problematizing “Play-for-Health” Discourses Through Children’s Photo-Elicited Narratives. *Qualitative Health Research* 24(10). 1329 – 1341. DOI: 10.1177/1049732314546753
- Almeida, A. N. (2009). *Para uma Sociologia da Infância*. Lisboa: ISC.
- Almeida, A. N. (2012) Infância, Crianças, Internet: desafios na era digital. In: Delicado, A., Almeida, A. N., Prout, A., Sigalés, C., Ponte, C., et al. *Infância, Crianças, Internet: desafios na era digital*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, A. N., Delicado, A., Alves, N. A., & Carvalho, T. (2014). Internet, children and space: revisiting generational attributes and boundaries. *Nem Media Society*.1-18. DOI: 10.1177/1461444814528293
- Almeida, A. N., Delicado, A., Alves, N. A. Carvalho, T. & Carvalho, D. (2015). *Infâncias Digitais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ariés, P. (1973) *História Social da criança e da Família*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.
- Barra, S. M (2004). *Infância e Internet: interações na rede*. Azeitão: Autonomia27.
- Barra, S. M., & Sarmiento, M. J. (2008). Os saberes das crianças e as interações na rede. *ZeroSeis, periódicos UFSC*. ISSN 1980 – 4512.
- Barros, C. (2008). Games e Redes Sociais em *lanhouses* populares: um olhar antropológico sobre usos coletivos e sociabilidade no “clube local”. In: *Internext – Revista Eletrônica de Negócios Internacionais*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 199-216, ago./dez. Disponível em: <<http://internext.espm.br/index.php/internext/article/viewFile/54/53>> Acesso em: 26/09/2011.
- Becker, B. L. (2013). *Brincando na Web: atividades lúdicas desenvolvidas por crianças de cinco a 12 anos na internet*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador, BA
- Becker, B. (2016). A voz da criança na pesquisa e na sociedade: em busca de metodologias (efetivamente) participativas. *Revista Brasileira de Psicologia*, 03(01), Salvador, Bahia.
- Bichara, I. D. (1994). *Um estudo etológico sobre a brincadeira de faz-de-conta em crianças de 2 a 7 anos*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo /USP, São Paulo, SP.

- Bichara, I. D. (2001) Brincadeiras de meninos e meninas : segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta. *Temas em Psicologia da SBP*, 9(n 01), 19-28.
- Bichara, I. D. (2003). Apropriação e ressignificação de espaços e equipamentos públicos. *Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento; Violência e Desenvolvimento. Humano: Textos Completos* (pp. 29-36).
- Bichara, I. D. (2006). Delimitação do espaço como regra básica em jogos e brincadeiras de rua. In: E. Bomtempo; E. G. Antunha; V. B. de Oliveira (Orgs). *Brincando na escola, no hospital, na rua ...* (p. 173-189). Rio de Janeiro: Wak Ed.
- Bichara, I. D. & Carvalho, A. M. A. (2008). Gênero e brincadeira: Parcerias e preferências lúdicas. In: Cavalcanti, V. R. S. & Silva, A. C. (orgs.). *Gênero: Um olhar interdisciplinar*. Salvador: Roma Negra.
- Bichara, I. D., Lordelo, E., Carvalho, A. M. A., Otta, E. (2009). Brincar ou Brincar: eis a questão: a perspectiva da Psicologia Evolucionista sobre a brincadeira. In: Yamamoto, M. E. e Otta, E. (Orgs) *Psicologia Evolucionista*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 104-113.
- Bichara, I. D., Modesto, J. G. N., França, D. A., Medeiros, S. S., & Cotrim, G. S. (2011). Espaços externos para brincar : o olhar das crianças através de fotos. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(3), 167-179.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Brougère, G. (1997). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez.
- Brougère, G. (1998) A criança e a cultura lúdica. In. *Revista da Faculdade de Educação* vol.24 n.2 São Paulo July/Dec.
- Buckingham, D. (2000). *Crescer na Era das Mídias Digitais*. São Paulo: Edições Loyola.
- Buckingham, D. (2012). Repensando a Criança-consumidora: Novas Práticas, Novos Paradigmas. *Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo ano 9 vol. 9 n. 25 p. 43-72 Ago.
- Burghardt, G. M. (2005). Defining Play: Can we stop playing around? In: Burghardt, G. M. *The Genesis of Animal Play*. Cambridge: MIT Press.
- Campbell, S. (2008). Mobile Technology and the Body: Apparatchgeist, Fashion, and Function. In: Katz, J. (Ed.). *Handbook of Mobile Communication Studies*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, p. 153–164.
- Caron, A. H. & Caronia, L. (2007). *Moving Cultures: mobile communication in everyday life*. Québec: McGill-Queen's University Press.
- Carvalho, A. M. A. & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7 (1), 181-188.

- Carvalho, A.M.A. & Pedrosa, M.I. (2003). Teto, ninho, território: Brincadeiras de casinha. In: A.M.A Carvalho; C.M.C Magalhães; F.A.R. Pontes; I.D. Bichara (Orgs), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca* (v.II, Brincadeiras de todos os tempos, pp.31-48). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A.M.A. & Pedrosa, M.I. (2004). Territoriality and social construction of space in children's play. *Revista de Etologia*, Vol.6, Nº1, 63-69.
- Carvalho, A. M. A. & Pontes, F. A. R. (2003). Brincadeira é cultura. In: A.M.A. Carvalho; C.M.C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. (vol.I, O Brasil que Brinca, pp.15-30). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Castells, M (2003). *A galáxia da internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Castells, M. (2005). *A sociedade em rede*. Vol. I; 8a ed. Trad. Roneide Vanancio Majer com colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. Fernández-Ardèvol, M., Qiu, J. L., Sey, A. (2007). *Mobile Communication and Society: a global perspective*. Cambridge: The MIT Press.
- Chaudhary, N. & Shukla, S. (2015). Children's work is to play: beliefs and practices related to childhood play among Indians. Roopnarine, J. L., Patte, M. M., Johnson, J. E. & Kuschner, D. *International perspectives on children's play*. Berkshire: McGraw Hill Education, Open University Press.
- Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Tradução Mário Cruz. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Christensen, P. H., Mikkelsen, M. R. & Nielsen, T. A. S. (2014) Mobilidades Cotidianas das Crianças: combinando etnografia, GPS, e tecnologias de telefone móvel em pesquisa (*Children's everyday mobilities: combining ethnography, GPS and mobile phone technologies in research*) Trad. Karin Quast, revisão Fernanda Müller. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº.128, p. 629-982, jul.-set.
- Christensen, Pia; Alan Prout (2002), Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*,9 (4): 477-497.
- Cole, M., & Cole, S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. (2014). *TIC Kids Online Brasil 2014*.Coord.Alexandre F. Barbosa. São Paulo: CGI.br, 2014. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>
- Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo – PRODESP (2012). Internet das Coisas. *Tendências: informativo tecnológico da PRODESP*. Disponível em: <[http://www.prodesp.sp.gov.br/clientes/pdf\\_tendencias/INFORMATIVO\\_TENDENCIAS\\_OUT\\_2012.pdf](http://www.prodesp.sp.gov.br/clientes/pdf_tendencias/INFORMATIVO_TENDENCIAS_OUT_2012.pdf)> Acesso em: 17/04/2016.

- Corsaro, W.A. (2004). "We're friends, right?" *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*. November 2004 33: 670-671.
- Corsaro, W.A. (2009) Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: Muller, F; Carvalho, A. M. A (orgs). *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez.
- Corsaro, W.A. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Review Literature and Arts Of The Americas*, 16, 197-220.
- Cotrim, G. S., Fiaes, C. S., Marques, R. L. & Bichara, I. D. (2009). Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratória na cidade de Salvador (BA). *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(1), 50-61.
- Cotrim, G. S.& Bichara, I. D. (2013). O Brincar no Ambiente Urbano: Limites e Possibilidades em Ruas e Parquinhos de uma Metrópole. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 388-395.
- Couto, E. (2013). A infância e o Brincar na Cultura Digital. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 3, 897-916, set./dez.
- Delgado, A.C.C. & Muller, F. (2005). Em busca de Metodologias Investigativas com Crianças e suas Culturas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n125, mai/ago.
- Delgado e Muller (2006) - Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteira*, v. 6, n.1, pp 15-24, jan/jun.
- Delicado, A., Almeida, A. N., Prout, A., Sigalés, C., Ponte, C., et al. (2012). *Infância, Crianças, Internet: desafios na era digital*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Deslauriers, J. (2008). O delineamento da pesquisa qualitativa. In: Poupart, J., et al., *A Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes
- Elsley, S. (2004). Children's Experience of Public Space. *Children & Society*, 18, 155-164. Doi: 10.1002/CHI.822.
- Fernandes, N. (2005). Notas Introdutórias. In. Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Tradução Mário Cruz. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Geser, H. (2005). Is the cell phone undermining the social order? Understanding mobile technology from a sociological perspective. In Glotz, P., Bertshi, S. & Locke, C. (eds.) *Thumb Culture: the meaning of mobile phones for society*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Gomes, S. T. (2009). *Criança-Contexto: Caracterização das Atividades Lúdicas em uma Casa De Apoio*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador, BA.

- Göncü, A., Abel, B., Boshans, M. (2010). The role of attachment and play in Young children's learning and development. In: Littleton, K., Wood, C., Staarman, J. K. *International Handbook of Psychology in Education*. UK: Emerald.
- Göncü, A., Jain, J. Tuermer, U. (2007). Children's Play as cultural interpretation. In: Göncü, A.; Gaskins, S. *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gosso, Y.; Otta, E. (2003). Na aldeia Parakanã. Em A.M.A. Carvalho, C.M.C. Magalhães, F.A.R. Pontes, & I.D. Bichara (Orgs), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca* (p.33-76). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gosso, Y. Morais M. L. S. & Otta, E. (2006). Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 17-24.
- Gosso, Y., Otta, E. & Morais, M. L. S. (2007). Pretend Play of Brazilian Children: A Window Into Different Cultural Worlds. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 539-558. Doi:10.1177/0022022107305237.
- Gosso, Y.; Bichara, I. D.; Carvalho, A. M. A. (2014). Brazilian Children at play: reviewing relationships between play and culture. In: Roopnarine, J. L; Patte, M. M.; Johnson, J. E. & Kuschner, D. (Eds.) *International Perspectives on Children's Play*.(pp 23-35). Berkshire (England): Open University Press/McGraw Hill.
- Graue & M. E & Walsh, D. J. (2003) *Investigação Etnográfica com crianças: teoria, métodos e ética*. Trad. Ana Maria Chaves. Revisão Técnica Teresa Vasconcelos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gray, P. (2009). Play as a Foundation for Hunter Gatherer Social Existence. *American Journal of Play*. University of Illinois.
- Huizinga, J. (1996) *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. 4ª. Ed. São Paulo: Perspectiva.
- Hulme, M. & Trunch, A. (2005). The role of interspace in sustaining identity. In Glotz, P., Bertshi, S. & Locke, C. (eds.) *Thumb Culture: the meaning of mobile phones for society*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Cambridge: Polity.
- Jenkins, H. (2008) *Cultura da Convergência*. Trad. Suzana Alexandria. São Paulo: Aleph.
- Karsten, L. (2003). Children's Use Of Public Space: the gendered world of the playground. *Childhood A Global Journal Of Child Research*, 457-473.
- Karsten, L., & Vliet, W. (2006). Children in the City: Reclaiming the Street. *Environments*, 16(1).

- Katz, J. E.; Aakhus, M. (Eds.) (2002). *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Kawashima, L. B., Gomes, L. A., & Gomes, C. F. (2008). Praças, ruas e universidade: um olhar sobre os jogos e brincadeiras em espaços públicos. UFMT. Disponível em: <[http://www.imve.org.br/concoce/trabalhos/comunicacoes/pracas\\_ruas\\_e\\_universidade\\_um\\_olhar\\_sobre\\_os\\_jogos.pdf](http://www.imve.org.br/concoce/trabalhos/comunicacoes/pracas_ruas_e_universidade_um_olhar_sobre_os_jogos.pdf)>Último acesso em:15/09/2010.
- La Freniere, P. (2011). *Evolutionary Functions of Social Play: Life Histories, Sex Differences, and Emotion Regulation*. *American Journal of Play*, v. 3, (4), 464-488.
- Lemos, A. (2004). *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina.
- Levin, E. (2007). *Rumo a uma infância virtual? A imagem corporal sem corpo*. Petrópolis: Vozes.
- Levin, D. and Rosenquest, B. (2001). The increasing role of electronic toys in the lives of infants and toddlers: should we be concerned? *Contemporary Issues in Early Childhood* 2(2): 242–7.
- Lévy, P (1996). *O que é virtual*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34
- Linne, J. (2014). Dos generaciones de nativos digitais. *Intercom – RBCC*. São Paulo, v.37, n.2, p. 203-221, jul./dez.
- Marsh, J. (2010). Young children’s play in *online* virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8 (1), 23-39. Doi: 10.1177/1476718X09345406.
- Melo, R. S., Neves, B. G. B. & Machado, A. F. (2014). Crianças Mobile: tecnologias móveis e as novas estratégias de marketing infantil. *Anagrama*. São Paulo. Ano 8. Ed 2, Jul/Dez.
- Menezes, S. (2014). *A. Interação criança/contexto escolar: a construção de “lugares de crianças” através das brincadeiras espontâneas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador, BA
- Muller, F. & Carvalho, A.M.A. (2009). Encontros e Diálogos: notas introdutórias. In: Muller, F; Carvalho, A. M. A (orgs). *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez.
- Narine, N., & Grimes, S. M. (2009). The Turbulent Rise of the “Child Gamer”: Public Fears and Corporate Promises in Cinematic and Promotional Depictions of Children’s Digital Play. *Communication, Culture & Critique*, 2(3), 319-338. Doi:10.1111/j.1753-9137.2009.01040.
- Nascimento, C.T., Brancher, V.R. & Oliveira, V.F. (2008) A Construção Social do Conceito De Infância: uma Tentativa de Reconstrução Historiográfica. *Linhas*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 0418, jan. / jun.

- Palácios, J. & Oliva, A. (2004). Adolescência e seu significado Evolutivo. In. Coll, C.; Marchesi, A. & Palácios, J. Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva. Vol 1. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D. & Smith, P. K. (2007). Play in Evolution and Development. *Developmental Review*. 27, 261–276.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998). The Development of Play During Childhood : Forms and Possible Functions. *Child Psychology & Psychiatry Review*. 3(2), 51-57.
- Pereira, V. A. (2007). Entre games e folgações: apontamentos de uma antropóloga na lanhouse. *Etnográfica*, 11 (2): 327-352.
- Piaget, J. (1990) A formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ª ed. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pinto, P. S. P. (2015). *Pequenos cidadãos: ações e concepções de crianças sobre o brincar em espaços públicos*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador (207 p.).
- Pizzinato, A. (2009). Por uma perspectiva cultural do ser humano: considerações sobre “O desenvolvimento da criança e do adolescente”. *Aletheia [online]*. 2009, n.30, pp. 228-232. ISSN 1413-0394.
- Ponte, C. (2012). *Crianças & Media: pesquisa internacional e contexto português do século XIX à actualidade*. Lisboa: ISC.
- Ponte, C. & Doretto, J. (2015) Brasil e Portugal: Infâncias Contemporâneas e Suas Culturas Digitais. *Contemporânea | comunicação e cultura - v.13 – n.01 – jan-abr 2015 – p. 159-176 | ISSN: 18099386*.
- Pontes, F. A. & Magalhães, C. M. (2003). A Transmissão da Cultura da Brincadeira: algumas Possibilidades de Investigação, *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 16(1), 117-124.
- Prout, A. (2012). Culture, Nature and Technology: towards a perspective in children and the internet. In. Delicado, A., Almeida, A. N., Prout, A., Sigalés, C., Ponte, C., et al. *Infância, Crianças, Internet: desafios na era digital*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n.2, p. 631-643.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children – children’s places. *Childhood A Global Journal of Child Research*, Vol 11(2): 155–173.
- Ribeiro, J.C. S (2003). *Um olhar sobre a sociabilidade no ciberespaço: aspectos sócio-comunicativos dos contatos interpessoais efetivados em uma plataforma interacional on-line*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador, BA.



- Ribeiro, J.C.; Becker, B. *Entre prescrições e apropriações sociais. Percepções de jovens sobre as funcionalidades e as razões de uso dos dispositivos comunicacionais móveis: um estudo comparativo Brasil-Portugal*. Trabalho apresentado no II Congresso Internacional sobre Culturas Diálogos Brasil-Portugal, Salvador.
- Roopnarine, J. L; Patte, M. M.; Johnson, J. E. & Kushner, D. (Eds.) (2014). *International Perspectives on Children's Play*. (pp 23-35). Berkshire (England): Open University Press/McGraw Hill.
- Rossetti, C. B., Kuster, P. S., Souza, M. T. C. C. & Leme, M. I. S. (2007) Jogos Eletrônicos Violentos e Estratégias de Resolução de Conflitos de Jovens da Cidade de Vitória. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2 (1).
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: Mc-Graw-Hill.
- Santaella, L. (2004). Jogos eletrônicos e Comunidades Virtuais. *Tecnopolíticas. Hiper-relações eletro digitais*. Instituto Sérgio Motta e Santander Cultural. Disponível: <http://www.canalcontemporaneo.art.br/tecnopoliticas/archives/000334.html>.
- Santana, J. P. (2008). *Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida : uma investigação participativa com crianças em situação de rua*. Tese de doutorado. Instituto de estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.
- Sarmiento, M. J. (2003a). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em M. J. Sarmiento e A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da Infância e Educação*. (pp. 9-34). Porto: ASA.
- Sarmiento, M. J. (2003b). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12, nº 21, pp. 51-69. Pelotas: Faculdade de Educação da Universidade de Pelotas.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, 91, v. 26, 361-378.
- Sarmiento, M. J. (2006). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências (pp. 60-83). Em M. J. Sarmiento, *Relatório da Disciplina*. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. Em M. J. Sarmiento e V. M. R. Vasconcellos (Orgs.), *Infância (in)visível* (pp.25-49). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Sarmiento, M. J. (2012). A reinvenção do ofício de criança. In. Delicado, A., Almeida, A. N., Prout, A., Sigalés, C., Ponte, C., et al. *Infância, Crianças, Internet: desafios na era digital*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., Tomás, C. (2006). Participação social e cidadania ativa das crianças. Rodrigues, D. *Inclusão e Educação*. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 141:159.

- Sarmiento, M. J. (2012). A reinvenção do ofício de criança. In Delicado, A., Almeida, A. N., Prout, A., Sigalés, C., Ponte, C., et al. *Infância, Crianças, Internet: desafios na era digital*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Seixas, A. A., Becker, B., Bichara, I. D. (2012) Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 4, pp. 541-551, out./dez.
- Silva, L. I. C.; Pontes, F. A. R.; Silva, S. D. B.; Magalhães, C. M. C.; Bichara, I. D. (2006). Diferenças de gênero nos grupos de brincadeira na rua: A hipótese de aproximação unilateral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 114-121.
- Siqueira, D. (2006). *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas: Autores Associados.
- Smith, P. K. (2010) *Children and Play*. London: Wiley- Blackwell.
- Soares, N. Sarmiento, M. Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Sixth International Conference on Social Methodology. Recent Developments and Applications in Social Research Methodology*. Amesterdã, 16-20 Agosto/2004.
- Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006.
- Sousa, P.V.B. (2016). *A Localização em Rede: integração, usos e apropriações de recursos georreferenciais em redes sociais digitais*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador, BA.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.
- Tapscott, D. (1999). *Geração Digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net*. Trad. Ruth Gabriela Bahr. Revisão. Luiz Ricardo Figueiredo. São Paulo: Makron Books.
- Tisseron, S. (2015). *Computadores, Telemóveis e Tablets: como crescer e progredir com eles*. Trad. Isabel Lopes. Lisboa: Gradiva.
- Turkle, S. (2008). Always-On/Always-on-You: the Tethered Self. In: Katz, E. (ed.). *Handbook of Mobile Communication Studies*, Cambridge: MIT Press. pp. 121–138.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Vieira, M.L. & Sartorio, R. (2002). Análise motivacional, causal e funcional da brincadeira em duas espécies de roedores. *Estudos de Psicologia*, 7 (1), 189-196

Vygotsky, L. S. (2010). *A formação social da mente*. 7ª ed. 5ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes.

Yamamoto, M. E. & Carvalho, A. M. A. (2002). Brincar para quê? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 161-164.

## APÊNDICE 1



**TERMO DE ANUÊNCIA (PARA O RESPONSÁVEL DAS CRIANÇAS)**  
**QUESTIONÁRIOS *ONLINE***

**Pesquisa: Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea**

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada a participar do Projeto de pesquisa “Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea”. Nesta pesquisa pretendemos investigar o que as crianças dizem a respeito do uso das tecnologias digitais (computadores, notebooks, celulares, *tablets*, etc.) como contextos de brincadeira. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é acreditar que as crianças são pequenos cidadãos que tem condições de opinar e refletir sobre suas aproximações lúdicas com o contexto das tecnologias digitais.

Para participar, as crianças devem responder a um questionário que investiga quais seus principais hábitos lúdicos relacionados às tecnologias, tais como tempo de uso, aplicativos e jogos preferidos, companheiros de brincadeira, a quem pertencem os dispositivos, pontos positivos e negativos de brincar com tecnologias, etc. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa e todos os dados serão tratados de forma coletiva, preservando a identidade de todos os respondentes. Não haverá possibilidade de reconhecimento da resposta de nenhuma criança, pois sua análise será estatística.

**Contato para dúvidas: Bianca Becker (investigadora) [biancabecker@gmail.com](mailto:biancabecker@gmail.com)**

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL LEGAL PELA CRIANÇA PARTICIPANTE DA PESQUISA:**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pela criança \_\_\_\_\_, autorizo sua participação na pesquisa “Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea” através da resposta ao questionário.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) responsável

## APÊNDICE 2

### LEVANTAMENTO PRELIMINAR DE DADOS – ADULTOS



## Questionário para ser respondido por ADULTOS - Pesquisa sobre uso lúdico das tecnologias digitais por crianças de até 12 anos

Você está sendo convidado a participar de um levantamento sobre o uso lúdico das tecnologias digitais por crianças de até 12 anos de idade. Este levantamento faz parte de uma pesquisa de doutorado em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal da Bahia e visa investigar os aspectos mais gerais do contato lúdico das crianças com as tecnologias digitais no seu cotidiano. Também buscamos saber sua opinião pessoal frente a este assunto. Os dados gerados por este levantamento serão analisados preservando o anonimato de todos os participantes. A resposta ao formulário é compreendida como sua concordância com a participação nesta pesquisa.

Para participar da pesquisa você deve:

TER MAIS DE 18 ANOS

RESIDIR OU PASSAR MAIS DE 5 HORAS DIÁRIAS EM ROTINA DOMÉSTICA COM A CRIANÇA.

Se você tem contato diário com mais de uma criança, deverá enviar uma resposta exclusiva para cada criança. Sua participação é muito importante para compreendermos como as crianças estão utilizando os dispositivos digitais com finalidades lúdicas.

Obrigada pela contribuição,

Bianca Becker (pesquisadora)  
Instituto de Psicologia  
PPGPSI - UFBA  
[biancabecker@gmail.com](mailto:biancabecker@gmail.com)

\*Obrigatório

**Qual é aproximadamente a renda mensal dos cuidadores da criança (pais/mães/responsáveis) \***

Valor base do salário mínimo em 2015: R\$ 788,00

- Até um salário mínimo/mês
- 2 - 3 salários mínimos/mês
- 4 - 5 salários mínimos/mês
- 7 - 8 salários mínimos/mês
- 9 - 10 salários mínimos/mês
- 11 - 15 salários mínimos/mês
- Acima de 15 salários mínimos/mês

**Qual é sua relação com a criança? \***

- Sou a mãe
- Sou o pai
- Sou tio/tia
- Sou avô/avó
- Sou irmão/irmã mais velho/a
- Outro:

**A criança estuda em escola... \***

- Pública
- Privada

**Em que cidade/Estado você mora?**

ex. Salvador/BA

**Qual a sua idade? \***

- 18 - 25 anos
- 26 - 30 anos
- 31 - 35 anos
- 36 - 40 anos
- 41 - 45 anos
- 46 - 50 anos
- 51 - 55 anos
- 56 - 60 anos
- 61 - 65 anos
- 66 - 70 anos
- 71 - 80 anos
- acima de 80 anos

**Qual a idade da criança? \***

- até 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- 6 anos
- 7 anos
- 8 anos
- 9 anos
- 10 anos
- 11 anos
- 12 anos

**Gênero da Criança \***

- Menino
- Menina

**Onde a criança costuma brincar/jogar? \***

(marque todas as opções que contemplem sua resposta)

- Computador/Desktop
- Notebook/Laptop
- Tablet/Ipad
- Telefone celular/Smartphone (android/IOS)
- Videogame - consoles (playsation, wii, xbox, etc.)
- Videogame - portáteis (gameboy, psp, vita, etc.)
- Outro:

**Dos itens citados acima, selecione somente aquele PREFERIDO pela criança \***

- Computador / Desktop
- Notebook/Laptop
- Tablet / Ipad
- Telefone Celular/Smartphone (android / IOS)
- Videogame - consoles (playstation, wii, xbox, etc.)
- Videogame - portáteis (DS, gameboy, psp, vita, etc.)
- Outro:

**A quem pertencem estas plataformas digitais em que a criança costuma brincar/jogar? \***

(marque todas as opções que contemplem sua resposta)

- Própria (pertence à criança)
- Pai/Mãe
- Irmão mais velho
- Outros parentes (tios, primos)
- Amigos
- Outro:

**Que jogos/aplicativos a criança costuma brincar? \***

ex. aplicativo Pou (celular), FIFA soccer (Xbox), etc.





Na sua opinião, quais as VANTAGENS/BENEFÍCIOS da relação cotidiana das crianças com as tecnologias digitais?

Na sua opinião, quais os PREJUÍZOS/MALEFÍCIOS da relação cotidiana das crianças com as tecnologias digitais?

Caso deseje acompanhar o processo de pesquisa e receber os resultados, deixe seu email abaixo:

Enviar

*Nunca envie senhas pelo Formulários Google.*



100% concluído.

## APÊNDICE 3

### LEVANTAMENTO PRELIMINAR DE DADOS – CRIANÇAS



## Questionário para ser respondido por CRIANÇAS - Pesquisa sobre uso lúdico das tecnologias digitais por crianças de até 12 anos

Olá,

Você está sendo convidado a responder um questionário sobre como usa as tecnologias digitais para brincar. Este questionário faz parte de uma pesquisa de doutorado em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal da Bahia. É muito importante saber sua opinião sobre este assunto.

Suas respostas serão anônimas, você não será identificado em momento nenhum.

Se você concorda em participar desta pesquisa, basta responder o questionário e enviar [clicar em "enviar formulário" ao final].

Para participar, você deve:

TER NO MÁXIMO 12 ANOS DE IDADE

TER AUTORIZAÇÃO DOS SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS [Esta autorização será solicitada por email. O questionário possui um espaço para que você coloque o email de seus pais/responsáveis]

Muito obrigada :)

Bianca Becker (pesquisadora)

Instituto de Psicologia

PPGPSI - UFBA

[biancabecker@gmail.com](mailto:biancabecker@gmail.com)

\*Obrigatório

**Queremos saber mais sobre você. Você é... \***

Menino

Menina

**Em que cidade/Estado você mora?**

ex. Salvador/BA

**Quantos anos você tem? \***

- 5 anos ou menos
- 6 anos
- 7 anos
- 8 anos
- 9 anos
- 10 anos
- 11 anos
- 12 anos

**Em que tipo de escola você estuda? \***

- Pública
- Particular

**Onde você costuma brincar/jogar? \***

(marque todos aqueles que usa)

- Computador
- Notebook/Laptop
- Tablet/Ipap
- Telefone celular/Smartphone (android/IOS)
- Videogame - consoles (playsation, wii, xbox, etc.)
- Videogame - portáteis (DS, psp, vita, etc.)
- Outro:

**Dos itens citados acima, selecione somente o seu PREFERIDO \***

(marque apenas um)

- Computador
- Notebook/Laptop
- Tablet / Ipad
- Telefone Celular/Smartphone (android / IOS)
- Videogame - consoles (playstation, wii, xbox, etc.)
- Videogame - portáteis (DS, psp, vita, etc.)
- Outro:

**De quem são estes aparelhos em que você costuma brincar? \***

- São meus
- Pai/Mãe
- Irmão/irmã mais velho(a)
- Outros parentes (tios, primos)
- Amigos
- Outro:

**Em quais jogos/aplicativos costuma mais jogar e a que aparelho eles pertencem \***

ex. aplicativo Minecraft (celular/tablet), Just Dance (Xbox/Wii), etc.

**Quantos dias por semana você costuma usar essas tecnologias para brincar? \***

dias/semana

- No máximo 1 dia
- 2 dias
- 3 dias
- 4 dias
- 5 dias
- 6 dias
- Diariamente (7 dias)

**Quantas horas por dia você brinca com as tecnologias digitais que você disse acima? \***

- No máximo 1 hora
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas
- 5 horas
- Mais de 6 horas
- Não sei

**Com quem você costuma brincar? \***

- Sozinha
- Pais, ao vivo
- Irmãos, ao vivo
- Irmãos, online
- Com seus amigos/primos/vizinhos ao vivo
- Com seus amigos/primos/vizinhos, online
- Com "amigos virtuais"
- Outro:

**Na sua opinião, quais as PARTES BOAS do convívio das crianças com as tecnologias digitais?**

**Na sua opinião, quais as PARTES RUINS do convívio das crianças com as tecnologias digitais?**


**Eu preciso da autorização dos seus pais ou responsáveis para usar as respostas do questionário na pesquisa. Para isso, enviarei por email o termo de consentimento (documento que autoriza sua participação). O responsável que você indicar deve ler, imprimir e assinar este documento. Depois deve digitaliza-lo ou fotografá-lo e enviar de volta para mim. Insira aqui o e-mail de um de seus responsáveis legais (pai/mãe / outro responsável) para eu solicitar a autorização.**



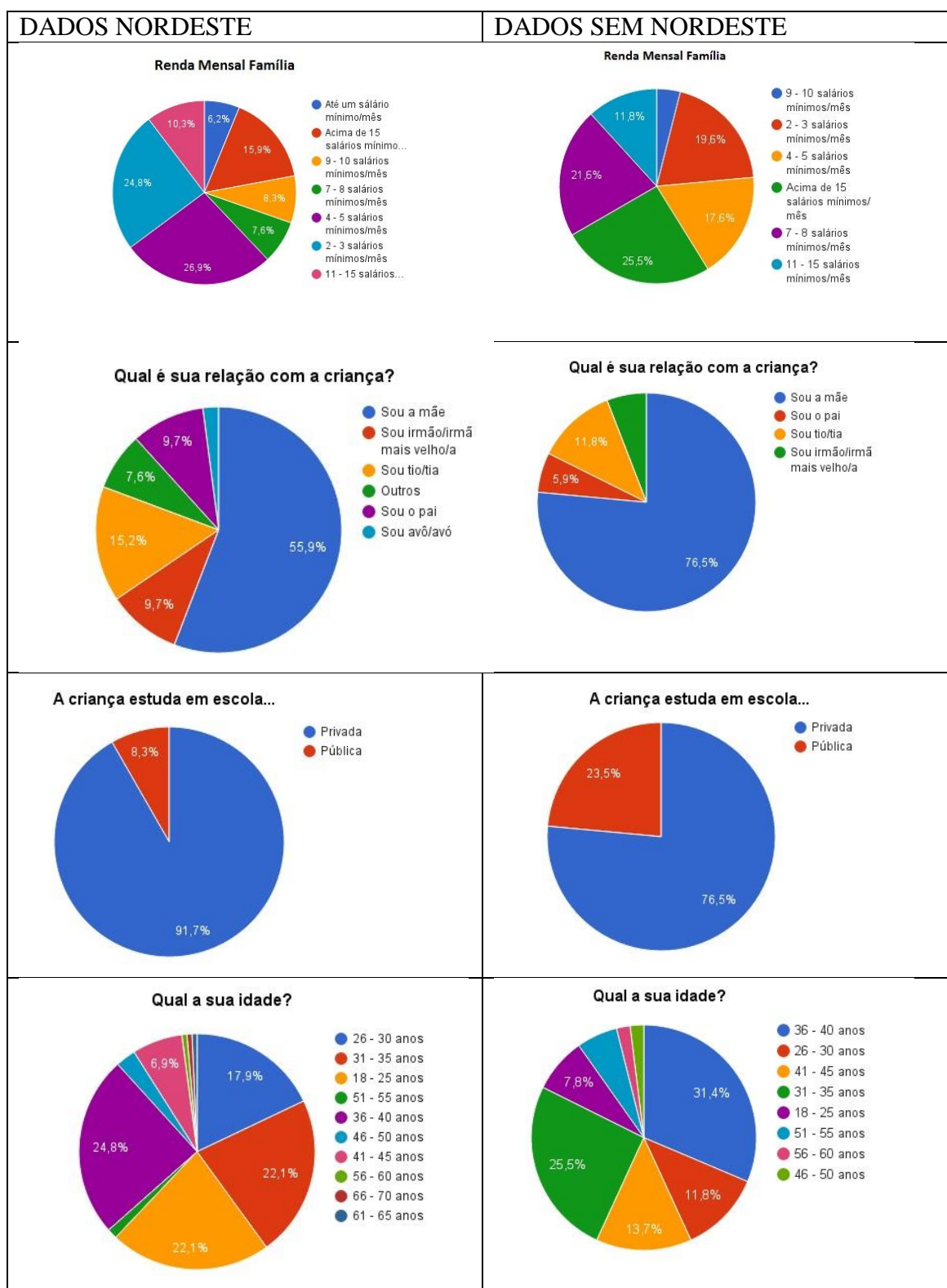
Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

100% concluído.

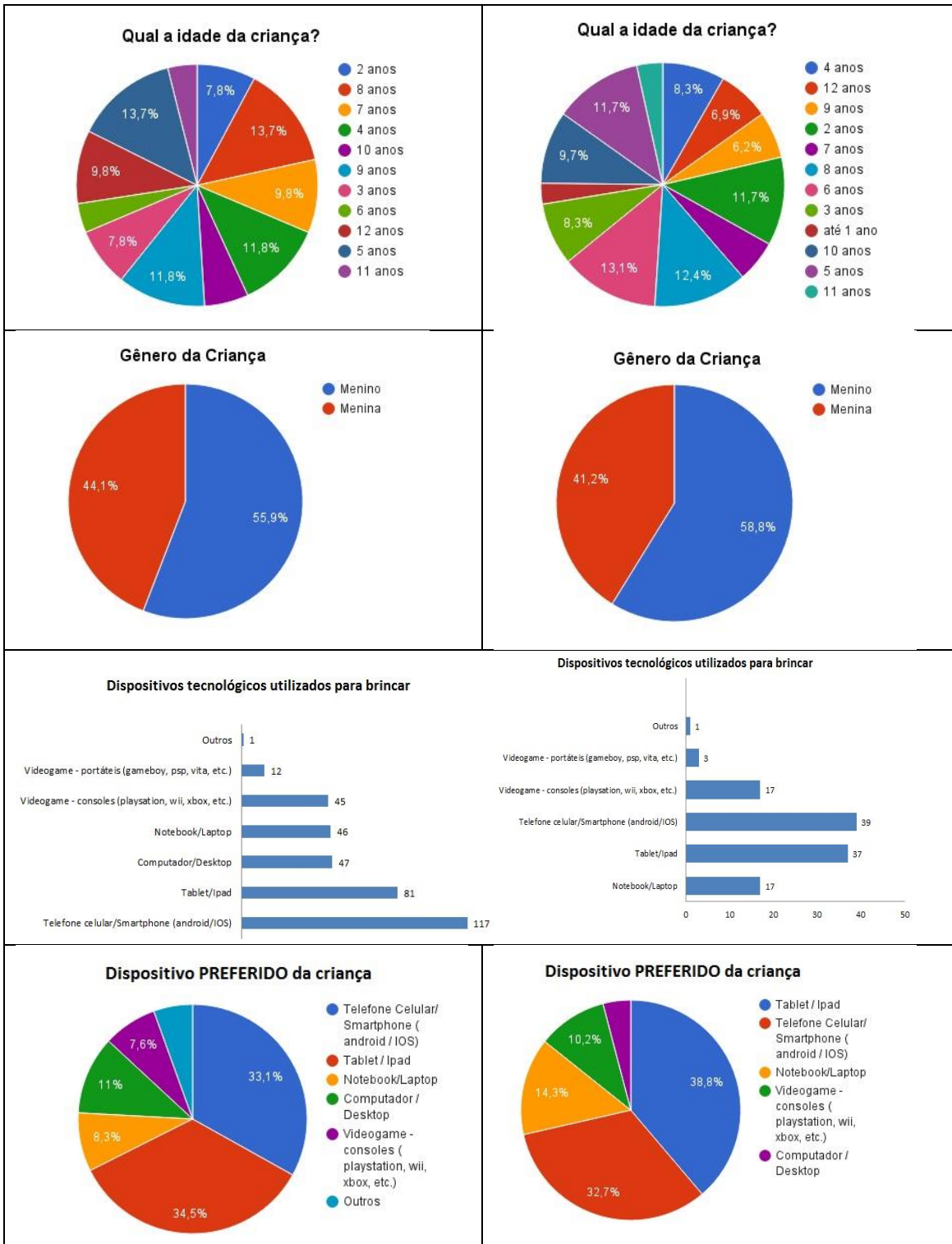


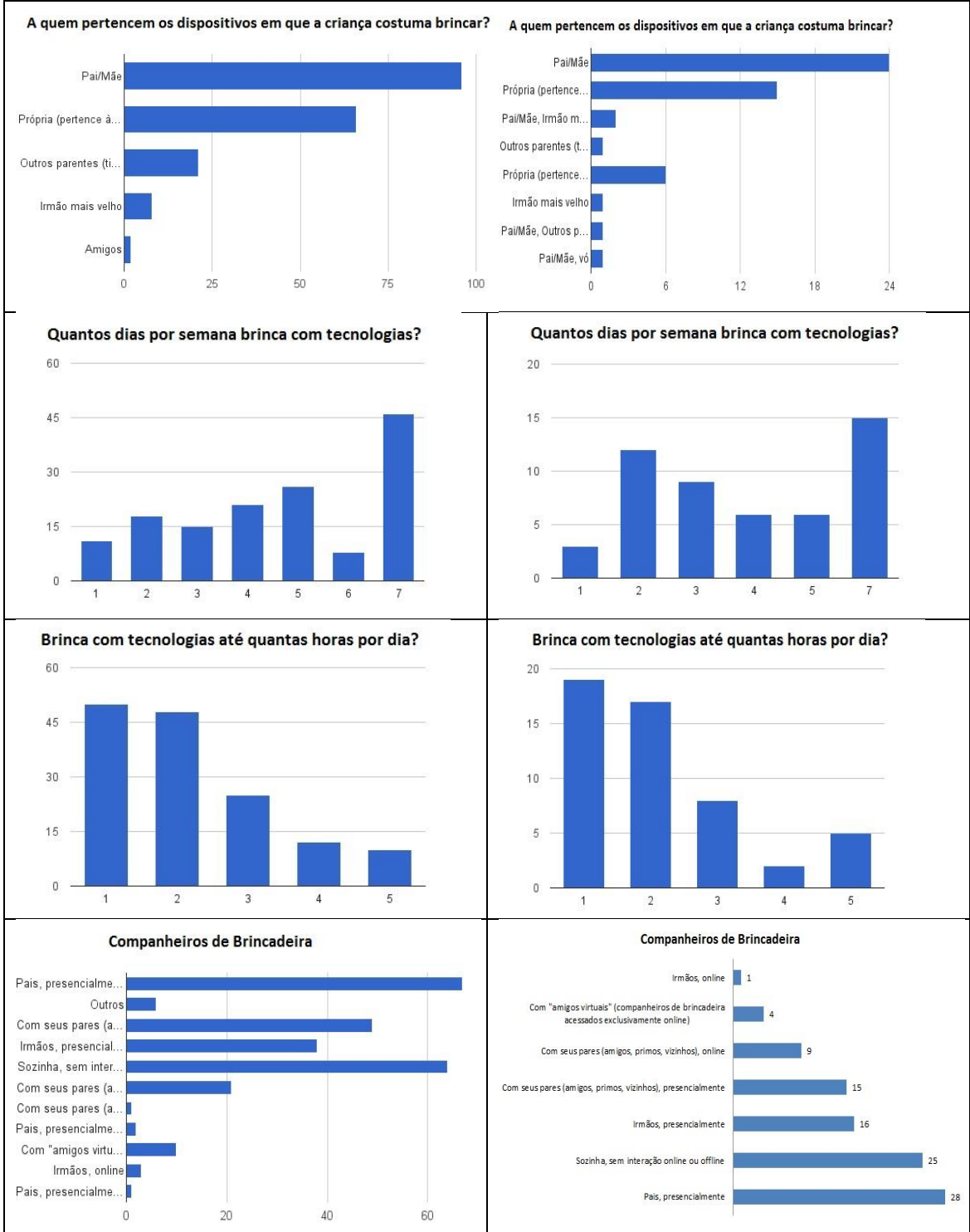
## APÊNDICE 4

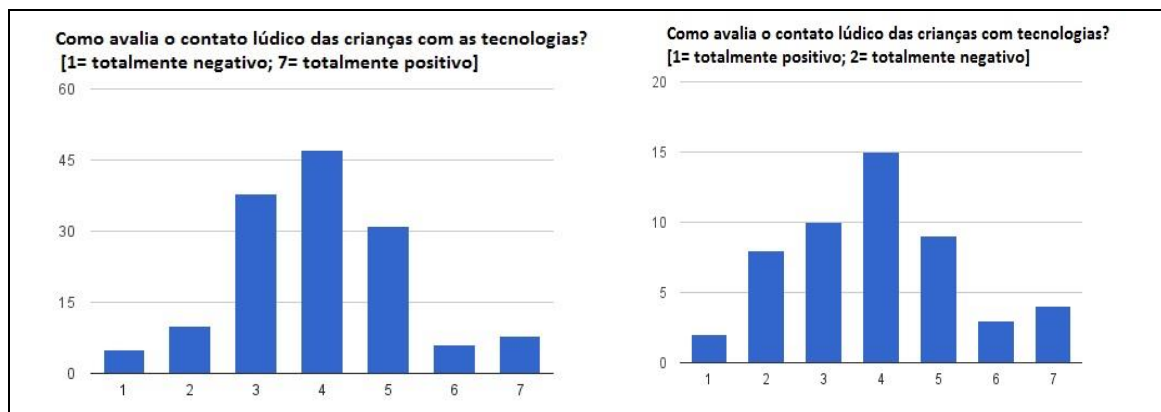
### ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DESTINADO A ADULTOS, ISOLANDO A VARIÁVEL “REGIÃO NORDESTE”





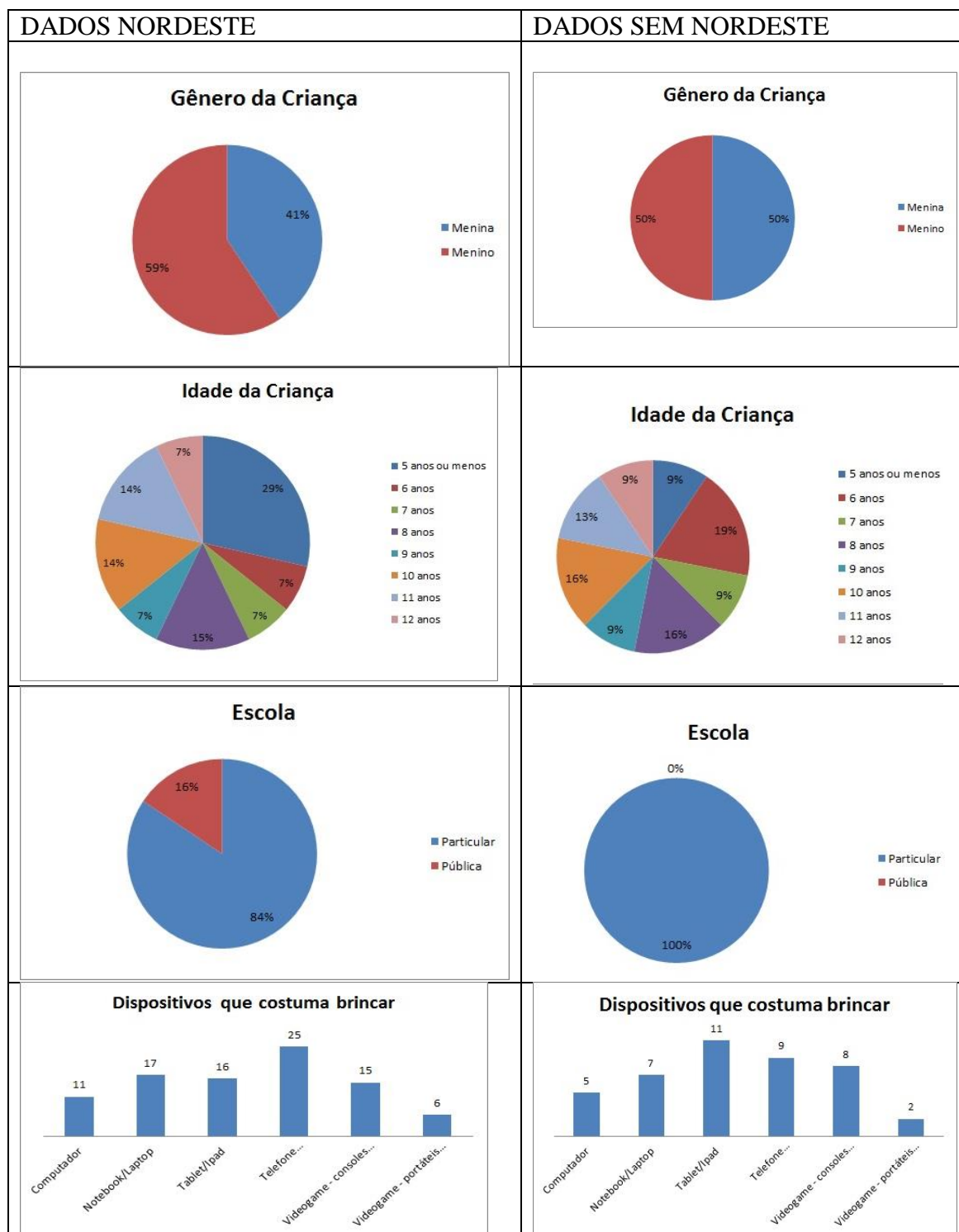






## APÊNDICE 5

### ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DESTINADO A CRIANÇAS, ISOLANDO A VARIÁVEL “REGIÃO NORDESTE”.





## APÊNDICE 6

### ROTEIRO RODA DE CONVERSA

**OBJETIVO:** verificar como as crianças constroem, compreendem, interpretam e falam sobre as relações lúdicas que estabelecem com as tecnologias digitais em sua rotina comum: experiências e práticas lúdicas que desempenham, formas de apropriação da cultura mais ampla e seu posicionamento quanto ao discurso adulto frente a estas questões.

**PARTICIPANTES:** crianças de até 12 anos de idade pertencentes ao grupo de pares das crianças-investigadoras

**TEMPO DE DURAÇÃO:** 1:30h

### PROCEDIMENTOS

1. Apresentação da proposta do estudo (5min)
2. Rodada aberta de conversa: o grupo será iniciado com perguntas-chave mais amplas que visam fomentar o processo reflexivo sobre a experiência lúdica das crianças com as tecnologias digitais (plataformas, atividades lúdicas preferidas, tempo dedicado a estas, etc.), as formas de apropriação dos tempos e espaços digitais (limites impostos pelos sistemas, formas de burlar regras de censura, trânsito entre tempos e espaços digital e físico, etc.) e os elementos da cultura digital mais ampla e sua ressignificação com finalidades lúdicas. (25 min)

Perguntas- chave
1. Em que dispositivos vocês mais gostam de brincar? Por quê? Quais os seus jogos eletrônicos preferidos?
2. Existe algum jogo que vocês têm muita vontade de jogar, mas são proibidos por algum motivo? Se sim, qual jogo e o porquê da proibição? Quem proíbe? O que vocês acham dessa proibição?
3. E quanto aos jogos que vocês podem jogar, esta autorização é livre ou existem limites? (caso haja limites →) O que acham dos limites impostos sobre a utilização dos jogos? É mais ou menos rígido do que os limites impostos para outros tipos de brincadeiras? Qual o motivo para vocês dessa maior/menor rigidez para vocês?
4. Existe algum risco (s) que vocês reconhecem quanto ao uso dos jogos eletrônicos (jogos de uma forma geral e jogos que vocês jogam)? Qual? Como se proteger destes riscos?
5. Já aconteceu algum incidente, confusão, problemas com vocês, por causa da utilização de jogos eletrônicos? Se sim, relatar o que houve? Como vocês veem hoje (depois de acabado o problema) o que aconteceu?
6. Existe alguma relação entre jogos eletrônicos e consumo (compras/dinheiro)? Quais? → Vocês acham que gastam mais dinheiro para ter acesso aos jogos eletrônicos do que para ter aos jogos convencionais? Como lidam com isso?

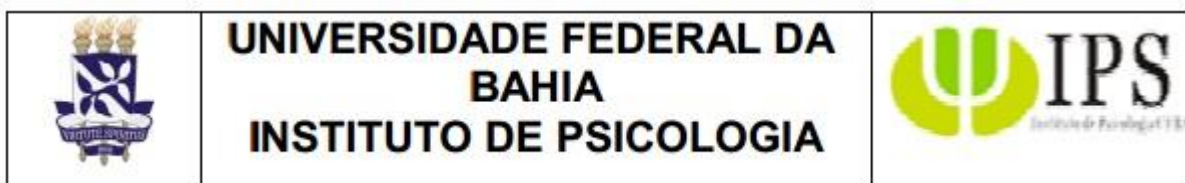
7. Se tivessem que escolher entre brincar de bicicleta, tomar banho de piscina, jogar bola, ou jogar videogame, jogo no pc, *tablet*, celulares... o que escolheriam? Por quê?
8. Se tivessem que escolher entre um aplicativo que permitisse todos vocês conversarem *online*, ao mesmo tempo, ou uma roda de conversa como essa, ao vivo, o que prefeririam? Por quê?
9. Dentro do âmbito familiar de cada um, o que vocês mais ouvem acerca dos jogos eletrônicos? Isto se aproxima ou se diferencia daquilo que acreditam e vivenciam no dia a dia? (caso se distancie → por que vocês acham que existe essa diferença entre o que eles falam e o que vocês vivem?)

3. **Jogo de Opinião:** As crianças serão convidadas a analisar frases de adultos e crianças sobre o uso lúdico das tecnologias digitais. Este jogo serve de elemento disparador para uma reflexão crítica sobre as experiências lúdicas com tecnologias digitais a partir do olhar e da fala do outro – um adulto, outra criança – e como um convite a um posicionamento frente a questões que lhe dizem respeito. O jogo contará com: uma caixa de frases de adultos e crianças sobre as VANTAGENS (partes boas) das relações lúdicas crianças/tecnologias digitais e uma caixa de frases de adultos e crianças sobre as DESVANTAGENS (partes ruins) das relações lúdicas crianças/tecnologias digitais. Cada criança contará com um cartão verde (CONCORDO) e um cartão vermelho (NÃO CONCORDO). A cada frase sorteada, as crianças levantarão seus cartões e serão convidadas a expor o motivo da concordância/discordância. (40 min)
4. **Fechamento:** Após o jogo de opinião, as crianças serão convidadas a refletir sobre a abrangência de sua voz em relação aos temas debatidos (20 min).

Perguntas de Fechamento
-------------------------

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que vocês acharam das frases que nós lemos? O que gostariam de acrescentar sobre tudo isso que debatemos?</li> <li>2. Imaginem se vocês pudessem ser ouvidos sobre o que vocês realmente vivem o mundo da tecnologia, que resposta à estas frases vocês dariam?</li> <li>3. Que recado vocês gostariam de deixar aos adultos como conclusão do nosso trabalho?</li> </ol> |
|---|

## APÊNDICE 7



**TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA A CRIANÇA)**

**PROJETO:** “Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea”

**INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal da Bahia

**CURSO:** Pós-graduação em Psicologia

**PROGRAMA:** Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento

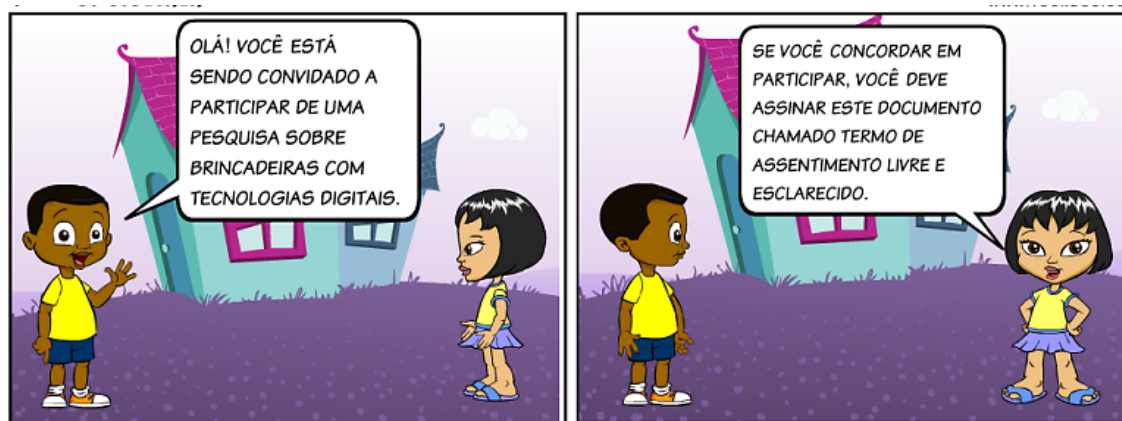
**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Bianca Becker

**ORIENTADORA DA PESQUISA:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Ilka Dias Bichara

**TELEFONE DE CONTATO:** (71) 99996-0903

**LOCAL DA PESQUISA:** Salvador-BA

**ENDEREÇO PARA CONTATO:** FFCH – UFBA. Instituto de Psicologia. Sala do Grupo de Pesquisa de Brincadeiras e Contextos Culturais. Endereço. Estrada de São Lázaro, 197. Federação, Salvador - BA - Brasil CEP - 40210-730







TODO MATERIAL PRODUZIDO SERÁ GUARDADO PELO PESQUISADOR POR CINCO ANOS. DEPOIS DISSO, SERÁ DESTRUÍDO. NENHUM MATERIAL SERÁ LIBERADO SEM A PERMISSÃO DO SEU RESPONSÁVEL.

COMO DISSEMOS, SUA IDENTIDADE PERMANECERÁ EM SEGREDO (SIGILO), DE ACORDO COM AS NOSSAS LEIS (RES. N 466/12, CNS)

ESTE TERMO DE ASSENTIMENTO ESTÁ IMPRESSO EM DUAS VIAS: UMA PARA VOCÊ E OUTRA PARA O PESQUISADOR. QUANDO TERMINARMOS A PESQUISA, MOSTRAREMOS OS RESULTADOS PRA VOCÊ.

**CONTATOS PARA DÚVIDAS**

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UFBA  
(CEP IPS) [cepips@ufba.br](mailto:cepips@ufba.br)  
TEL: 71 3283 6437

BIANCA BECKER - PESQUISADORA  
[biancabecker@gmail.com](mailto:biancabecker@gmail.com)  
TEL: 71 99996 0903

### DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea” como CRIANÇA \_\_\_\_\_ (investigadora/participante).

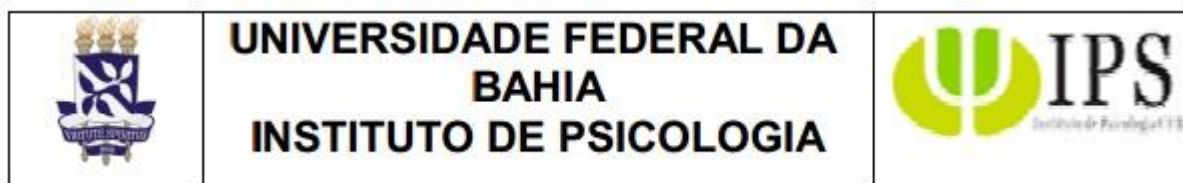
Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da criança

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE 08



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**(PARA O RESPONSÁVEL DAS CRIANÇAS)**

**PROJETO:** “Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea”

**INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal da Bahia

**CURSO:** Pós-graduação em Psicologia

**PROGRAMA:** Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Bianca Becker

**ORIENTADORA DA PESQUISA:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Ilka Dias Bichara

**TELEFONE DE CONTATO:** (71) 99996-0903

**LOCAL DA PESQUISA:** Salvador-BA

**ENDEREÇO PARA CONTATO:** FFCH – UFBA. Instituto de Psicologia. Sala do Grupo de Pesquisa de Brincadeiras e Contextos Culturais. Endereço. Estrada de São Lázaro, 197. Federação, Salvador - BA - Brasil CEP - 40210-730

A criança \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidada como voluntária a participar do Projeto de pesquisa “Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea”. Nesta pesquisa pretendemos investigar o que as crianças dizem a respeito do uso das tecnologias digitais (computadores, notebooks, celulares, *tablets*, etc.) como contextos de brincadeira. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é acreditar que as crianças são pequenos

cidadãos que tem condições de opinar e refletir sobre suas aproximações lúdicas com o contexto das tecnologias digitais.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a criança participará de um encontro em grupo, junto com outras crianças da mesma faixa etária para discutir coletivamente e compartilhar suas experiências lúdicas com as tecnologias digitais e refletir sobre as diferenças e aproximações entre o discurso adulto e seu próprio discurso acerca deste assunto. Logo em seguida, a criança terá uma hora para brincar livremente junto com as demais crianças. Os encontros dos grupos de discussão e as brincadeiras observadas pela equipe de investigação serão registradas em vídeo e foto. Os vídeos serão usados exclusivamente para a análise de dados no grupo de pesquisa e não serão divulgados. As fotografias serão usadas como recurso auxiliar na análise dos dados e na apresentação da pesquisa em contextos acadêmicos. Para isto, podem ser manipuladas de modo a preservar a identidade dos participantes.

Para participar desta pesquisa, a criança sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ela será esclarecida em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pela criança, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dela a qualquer momento. A participação da criança é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida pelo pesquisador que irá tratar a identidade da criança com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. A pesquisadora tratará a sua identidade e a da criança que participará da pesquisa com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Quando terminarmos a pesquisa irei mostrar os resultados para você.

### **Contato para dúvidas:**

Se você ou a criança participante desta pesquisa tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar a pesquisadora. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Bahia. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

- **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFBA (CEP IPS) – [cepips@ufba.br](mailto:cepips@ufba.br) – (71) 3283.6437**
- **Bianca Becker – [biancabecker@gmail.com](mailto:biancabecker@gmail.com) – PESQUISADORA**



DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DO RESPONSÁVEL LEGAL PELA CRIANÇA PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pela criança \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**Pesquisador Responsável: Bianca Becker**

FFCH – UFBA. Instituto de Psicologia. Sala do Grupo de Pesquisa de Brincadeiras e Contextos Culturais. Endereço. Estrada de São Lázaro, 197. Federação, Salvador - BA - Brasil CEP - 40210-730.

Fone: (71) 99996-0903 - E-mail: [biancabecker@gmail.com](mailto:biancabecker@gmail.com)

## APÊNDICE 09

**Aplicativos lúdicos e jogos com os quais as crianças mais costumam brincar por frequência de citação – respostas de adultos e crianças.**

RESPOSTAS ADULTOS	FREQ.	RESPOSTAS CRIANÇAS	FREQ.
Pou	44	Ben 10	10
Minecraft	37	Minecraft	9
Play Kids	17	Subway Surf	5
Talking Tom/Angela/Bem/Ginger	17	Batman	3
Subway Surfers	16	Exploration Lite (Clone de Minecra)	3
Fifa	12	GTA	3
Lego-diversos: Marvel, Batman, Harry P	11	Just Dance 3	3
Candy Crush	9	Pou	3
Angry Birds	7	Talking Tom/Angela	3
Homem Aranha	7	Asphalt 8	2
Mario	7	Play Kids	2
<hr/>			
Sonic	5	Angry Birds	1
Freefall - Frozen/Cinderela	3	Aa	1
GTA	3	Adventure Quest Worlds	1
Mario Kart	3	Agar.io	1
Plants vs Zombies	3	Assasins Creed	1
Pokemon	3	Bow Maker - (Minnie Bow Maker?)	1
The Sims	3	Candy Crush – “Puzzle”	1
ABC do bita	2	Clash of Clans	1
Agar.io	2	Clube Penguin	1
Baby Ballons	2	Crayola	1
Bubble Witch 2	2	Criminal Case	1
Call of Duty	2	Dan Ball	1
Cow Evolution	2	Daylight	1
Dumbs Ways to Die	2	Doki	1
Furby Boom	2	Dress Up	1
Make Up apps - maquiagem?	2	Drive ahead	1
Galinha Pintadinha	2	F18 Carrier Landing	1
God of War	2	Fazenda Verde 3	1
Assasin’s Creed	2	Fashion Designer	1
Jogos do site do discovery kids	2	Fifa	1
Just Dance	2	Fifa Street	1
Monster High	2	Fish Out of water	1
Moranguinho: Berry Rush	2	Gangster Vegas	1
Need for speed	2	Geometry Dash	1
Perfect Piano	2	Girls Go Games	1
PES	2	God of War	1
Roda a Roda	2	Gumball	1

Skate	2	Habboo	1
Mortal Kombat	2	Hay Day	1
Temple Run	2	Hitman	1
Xadrez	2	Jogo da Barbie	1
Zombie Tsunami	2	Little Big Planet	1
Aa	1	Mario	1
Adventure Quest Worlds	1	Marvel Lego	1
Asphalt	1	Milk Shake Maker	1
Balloon Pop Game	1	Monster Legends	1
Bob Zoom	1	Pampers	1
Bow Maker (ou Minnie Bow Maker?)	1	Perry	1
Bubble Shooter	1	Pinhata	1
Claro Kids – “Casual”	1	Plants vs Zombies	1
Clash of Clans	1	Pocket Planes	1
Club Penguin	1	Resident Evil	1
Crayola	1	Second Son	1
Criminal Case	1	Sendokai	1
Cuca Maluca	1	Smite	1
Cut the Rope	1	Sonic	1
Dr. Dentista	1	South Park: The Stick of Truth	1
Dragon City	1	Spider Man	1
Dream League Soccer	1	Spore	1
Doki Activities	1	Super Smash Bros	1
Educational games for kids	1	Super Surf	1
Exploration Lite – (clone de Minecraft)	1	Terraria	1
F18 Carrier	1	The Sims	1
Fashion Design	1	The Walking Dead	1
First Sounds	1	Tokyo Ghoul	1
Fisher Price	1	Watch Dogs	1
Five Nights at Freddie's	1	Zoola	1
FlyBird	1		
Forza	1		
FreeWay Fury	1		
Fruit Ninja	1		
Geometry Dash	1		
Gloob	1		
Kogama – (clone de Minecraft)	1		
League of Legends	1		
Little Big City	1		
Little Big Planet	1		
Looney Tunes Dash	1		
Mineblock – (clone de Minecraft)	1		
Mundo da Menina	1		
My Tiny Pet	1		
Kirby	1		
Oli Oli 2	1		

Pampers	1		
Pandapop	1		
Patrulha Canina	1		
Pinball	1		
Pocoyo	1		
Police Chopper	1		
Puzzle Pirates	1		
Race the traffic	1		
Resident Evil	1		
Splatoon	1		
Sports Champions Move	1		
The Line Zen	1		
Toca dos Jogos	1		
Tocacity – ( Toca Life: city?)	1		
Tokyo Ghoul	1		
Tomb Raider	1		
UFC	1		
War Face	1		
Watch Dogs	1		
Where's My Perry	1		
Woonder Zoo	1		
Worms and bugs for toddlers	1		
Yokee	1		
Zoola	1		



## APÊNDICE 10

## QUADRO ANALÍTICO DOS APLICATIVOS MAIS CITADOS POR ADULTOS E CRIANÇAS

APP	Como brinca?	Final?	Online?	Idade	Gênero	Graude dificuldade	Gratuito/Pago	Dispositivo	Classificação
Pou	O objetivo é cuidar, e, para tanto, faz-se necessário ter acesso a outros jogos (mini games) do próprio aplicativo, na tentativa de ganhar moedas para gerar benefícios aos Pou.	Não	Não	4 a 11 anos	Os dois	Varia. Nível de dificuldade aumenta, mas depende da habilidade e treino.	Iphone é pago. Android é gratuito.	Celular Tablet	De Cuidar
Minecraft	O objetivo é construir o que desejar. Existem dois modos: criativo e de sobrevivência. No primeiro, é possível construir coisas mais rápido pois as ferramentas já vem disponíveis. No segundo, há monstros dos quais é necessário fugir para sobreviver e continuar construindo. "é tipo um ciclo da vida".	Depende. No modo criativo, não.	Sim	6 a 35 anos	Os dois	Depende do modo. Criativo é fácil. Hardcore, difícil.	Pago	Celular Tablet Videogame Computador	De Sobrevivência
Play Kids	É uma plataforma que contém jogos, livros e vídeos. Desvantagem apontada é que				Os		Gratuito, mas quase todas as		Faz- tudo de

	quase tudo seria pago.	Não	Não	1 a 5 anos	dois	Fácil	opções são pagas	Celular <i>Tablet</i>	entretenimen to
<b>Talking Tom</b>	Existem versões diferentes. Algumas, o objetivo é cuidar e em outras, basicamente é interagir como: falar, bater. Tem muita violência.	Não	Não	2 a 10 anos	os dois [Angela (gata) é de menina]	Muito fácil	O aplicativo é gratuito, mas os benefícios são pagos (tudo o que é legal é pago)	Celular <i>Tablet</i>	De Cuidar De Violência
<b>Subway Surfers</b>	O objetivo principal é ultrapassar obstáculos (correndo, pulando, abaixando)	Não	Não	5 a 15 anos	Os dois	Difícil.	Gratuito	Celular <i>Tablet</i>	De Fuga (com obstáculos)
<b>Fifa</b>	Simulação de uma partida de futebol. (Adolescente e adulto jovem preferem)	Sim	Sim	7 a 60 anos	Menino	Médio. (escolhe o grau de dificuldade)	Pago	Videogame Celular Computador	De Esportes

<b>Lego (diversos)</b>	É preciso construir e destruir coisas, além de lutar com violões para passar de cada fase.	Sim	Não	6 a 20 anos	Os dois	No Playstation - médio / outros - fácil	Playstation - pago / outros gratuitos	Celular <i>Tablet</i> Videogame Computador	De Construção  De Aventura.
<b>Candy Crush</b>	Ao juntar três ou mais doces é possível eliminá-los, e eliminando-os completamente passa-se de fase.	Sim	Não	5anos ou mais	Os dois	Começa muito fácil e vai aumentando a dificuldade	Gratuito	Celular <i>Tablet</i> Computador	De Raciocínio
<b>Angry Birds</b>	Os Angry Birds têm poderes, cada qual com sua função (Vermelho e amarelo correm. Azul triplica-se. Rosa cria uma bolha protetora. Branco joga um ovo que explode. Preto é a própria bomba. Verde assemelha-se a um boomerang). O objetivo seria lançar os pássaros para destruir coisas.	Sim	Não	4 a 25 anos	Os dois	Médio	As versões completas são pagas. O demo (gratuito) é muito bom.	Celular <i>Tablet</i>	De Estratégia
<b>Homem Aranha</b>	O objetivo seria ir derrotando vilões até chegar em um chefe vilão para passar de fase. Tem enredo compatível com o	Sim	Não	7 a 18 anos	Menino	Médio	Pago	Celular <i>Tablet</i> Videogame	De Aventura

	personagem do filme.							Computador	
Mario	Desvia-se de obstáculos - sempre tem dois chefões.	Sim	Não	6anos ou mais	Os dois	Médio	Há versões pagas e gratuitas	Celular Tablet Videogame Computador	De Plataforma
Ben 10	Escolhe-se um Alien, dos vários disponíveis no relógio, para lutar contra os inimigos e salvar o mundo (enredo parecido com o filme).	Sim	Não	6 a 12 anos	Menino	Médio	Há versões gratuitas e pagas	Celular Tablet Videogame Computador	De Aventura De Luta
Batman	Tem missão. Vai-se para um local específicos lutar com bandidos, a fim de chegar no bandido chefe. Jogo de fases com enredo fechado.	Sim	Não	7 a 15 anos	Menino	Médio	Pago (versão demo é muito ruim)	Celular Tablet Videogame Computador	De Aventura De Luta
Exploration Lite	Similar ao minecraft, mas aqui apenas há possibilidade de construção (modo criativo do	Não	Não	5 a 11	Os	Fácil	Gratuito	Celular	De

	minecraft). Não tem enredo.			anos	dois		(lite)	Tablet	Construção
<b>GTA</b>	A ideia do jogo é realizar missões relacionadas a situações ilegais, como assaltos, assassinatos etc. A missão final é matar um parceiro ou a si.	Sim	Sim	10 anos ou mais	Menino	Médio	Pago	Videogame Computador	De Violência
<b>Just Dance</b>	Jogo de dança / pode entrar em competição ou não.	Não	Sim	5 anos ou mais	Os dois	Médio	Pago	Celular Tablet Videogame Computador	De Dança
<b>Asphalt 8</b>	Jogo de corrida de carros	Não	Não	5 anos ou mais	Menino	Médio	Gratuito	Celular Tablet Videogame Computador	De Corrida

## ANEXO 1

UFBA – INSTITUTO DE PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:**

Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as tecnologias digitais com o mediador de brincadeira e o estabelecimento de uma nova cultura lúdica digital.

**Pesquisador:** Bianca Becker

**Área Temática:**

**Versão:** 253990016.7.0000.56

**CAAE:** 86

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia-UFBA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.641.273

**Apresentação do Projeto:**

O protocolo em análise, versão 02, refere-se a pesquisa de doutorado, com financiamento próprio. Apresenta as seguintes questões de pesquisa: "Com o(a) criança de 12 anos interpretamos e apropriamos as tecnologias digitais com o mediador e o contexto de brincadeira? Como vivenciamos as novas práticas culturais lúdicas inauguradas pela apropriação criativa dos elementos da cultura mais ampla dentro dos grupos de pares na constituição de uma nova cultura lúdica digital? Como seu discurso e seu entendimento sobre a experiência lúdica com tecnologias digitais se relacionam com as interpretações do universo adulto sobre este fenômeno?". Utiliza a abordagem Estudo exploratório de caráter qualitativo. Os participantes da pesquisa são crianças de até doze anos responsáveis.

**Objetivo da Pesquisa:**

Apresenta os mesmos objetivos nos diferentes documentos integrantes do protocolo de pesquisa. O objetivo geral é "Compreender, através da perspectiva das crianças, as formas de apropriação das tecnologias digitais com o mediador e o contexto de brincadeira por meio da reprodução interpretativa de aspectos da cultura mais ampla na constituição de uma nova cultura lúdica" e os objetivos específicos são "realizar o levantamento dos dispositivos e plataformas digitais mais utilizados pelas crianças e os tipos de atividades lúdicas que desenvolvem nas mesmas; mapear as

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERACAO

**UF:** BA **Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71) 3283-6437

**CEP:** 40.210-730

**E-mail:** cepips@ufba.br



Continuação do Parecer: 1.641.273

práticas lúdicas que emergem a partir da apropriação dos elementos da cultura mais ampla, incluindo a cultura digital propriamente dita, durante os episódios de brincadeira; verificar as relações entre as características e prescrição técnica dos dispositivos e das plataformas utilizadas e as apropriações lúdicas destas por parte das crianças; constatar quais as principais variáveis diferenciadoras (idade, gênero, entre outras) quanto às formas de apropriação da tecnologia digital e sua relação com as diferentes culturas digitais que por ventura possam emergir; examinar as formas de produção interpretativa dos elementos da cultura adulta no contexto digital na constituição de uma cultura de pares lúdica; averiguar como as crianças percebem e se posicionam quanto às suas experiências lúdicas no contexto digital e como seus discursos se relacionam com as interpretações do universo adulto sobre este fenômeno”.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Foram apresentados explicitamente os riscos e benefícios envolvidos, destacando-se o seguinte risco “a possibilidade de reconhecimento de frases das crianças nas publicações e por seus responsáveis ou colegas de brincadeiras, que por ventura souberem de sua participação na pesquisa” e como benefícios “ampliar o escopo da discussão sobre as relações entre ludicidade e tecnologias digitais a partir do relato e reflexão crítica das próprias crianças, superando o olhar dicotômico, adulto e centrado e pouco esclarecedor que tradicionalmente abrange este contexto”. As medidas apresentadas para minimizar os riscos foram que “o material que indique a participação da criança não será liberado se sua permissão e os nomes e demais dados pessoais que identifiquem as crianças não serão divulgados nas publicações”. Avalia-se que os riscos existentes neste tipo de pesquisas são baixos. Entende-se que os benefícios possíveis com a realização da pesquisa em termos sociais superam os riscos.

#### **Comentário e Consideração sobre a Pesquisa:**

A proposta apresentada é relevante e original, com visíveis possibilidades de contribuição sociais, econômica e/ou científicas. Está em conformidade com a Resolução CNS 466/2012.

O método proposto está adequado à abordagem do objeto de estudo.

#### **Consideração sobre os Termos de Apresentação Obrigatória:**

Foram apresentados os termos obrigatórios para o tipo de pesquisa e população participante. O TCLE está redigido sob a forma de convite, apresentando linguagem clara. Atende aos princípios da autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, privacidade, sigilo e anonimato, bem como todas as informações relevantes ao processo de consentimento livre e esclarecido.

Apresenta Termo de Assentimento em conformidade com a Resolução CNS 466/2012, em formato

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERACAO

**UF: BA Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71) 3283-6437

**CEP:** 40.210-730

**E-mail:** cepips@ufba.br

**UFBA – INSTITUTO DE PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**



Continuação do Parecer: 1.641.273

de quadrinhos, no intuito de adequação da linguagem para viabilizar a comunicação com os participantes crianças.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais e Critérios do CEP:**

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando o arte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O/A pesquisador/a deverá apresentar relatório a este CEP após a conclusão da pesquisa. Solicitar modelo ao CEP quando de sua elaboração.

Parecer aprovado ad referendum pela coordenadora e ser apresentado em reunião do CEPIPS a ocorrer em 02 de agosto de 2016, para conhecimento do colegiado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_654241.pdf	01/07/2016 13:24:12		Aceito
Outros	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_ANUENCIA2_respostas.pdf	01/07/2016 13:22:11	Bianca Becker	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_ANUENCIA1_respostas.pdf	01/07/2016 13:21:34	Bianca Becker	Aceito
TCLE/Termos de Assentimento/Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_CRIANÇAS_QUADRINHOS.pdf	01/07/2016 13:18:47	Bianca Becker	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	02/03/2016 15:55:13	Bianca Becker	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCORDANCIA.pdf	02/03/2016 15:54:48	Bianca Becker	Aceito
Outros	TERMO_COMPROMISSO_PESQUISADOR.pdf	02/03/2016 15:53:59	Bianca Becker	Aceito
Outros	TERMO_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.pdf	02/03/2016 15:53:27	Bianca Becker	Aceito

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERACAO

**UF:** BA **Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71) 3283-6437

**CEP:** 40.210-730

**E-mail:** cepips@ufba.br



**UFBA – INSTITUTO DE PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**



Continuação do Parecer: 1.641.273

Projeto Detalhado/B rochural Investigador	CEP_PROJETO_BIANCA_VS_FINAL.pdf	02/03/2016 15:52:45	BiancaBecker	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	instrumentos_questionarios_roteiro_grupo.p df	20/01/2016 16:32:52	BiancaBecker	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_preenchida.pdf	20/01/2016 16:18:00	BiancaBecker	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 19 de Julho de 2016

---

**Assinado por:  
Ana Maria Ferreira Cardoso  
(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERACAO

**UF:** BA **Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71) 3283-6437

**CEP:** 40.210-730

**E-mail:** cepips@ufba.br