



"Educação como prática de Liberdade":
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9036 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT16 - Educação e Comunicação

SABERES, FAZERES E EXPERIÊNCIAS LÚDICAS INFANTIS NO BRINCAR COM AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS

Joseilda Sampaio de Souza - UFS - Universidade Federal de Sergipe

Maria Helena Silveira Bonilla - UFBA - Universidade Federal da Bahia

Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPESB

SABERES, FAZERES E EXPERIÊNCIAS LÚDICAS INFANTIS NO BRINCAR COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS

Resumo: Este texto é oriundo de uma pesquisa de doutorado, defendida em 2019, que investigou sobre o brincar de crianças em tempos de tecnologias digitais móveis. Para este resumo expandido buscamos compreender quais saberes, fazeres e experiências emergem a partir da interação das crianças com as tecnologias digitais móveis nos espaços-tempos de brincadeiras. O campo de pesquisa aconteceu no espaço privado/doméstico, *com* dois grupos de brincantes, formados por uma criança de quatro anos e outra de cinco anos e seus pares. A pesquisa qualitativa, respaldada no método da Pesquisa *com* criança, possibilitou a imersão em campo e a escolha dos dispositivos para a construção de dados. Os resultados evidenciam que as experiências não acontecem a partir daquilo que é diretamente ensinado por alguém, mas por meio do envolvimento em práticas comuns e colaborativas, e que, para realização dessas brincadeiras, envolvem o saber construído no fazer e na utilização de recursos digitais diversos.

Palavras-chaves: Brincar. Experiências Lúdicas. Tecnologias digitais móveis

As transformações ocorridas nos modos de vida da sociedade contemporânea têm caracterizado o cotidiano de adultos e crianças. Muitos são os marcos que vêm influenciando essas mudanças: a urbanização, a distância entre o domicílio e o local de trabalho, as desigualdades econômicas, a violência e a falta de segurança, as alterações na estrutura familiar, a qual agora é composta por grupos menores, mulheres com suas profissões, famílias monoparentais, relações geracionais mais democráticas, longas jornadas de trabalhos dos adultos, entre outros. Esses e outros aspectos vêm repercutindo na vida diária das crianças e em suas relações, interferindo nos modos de socialização e na estruturação dos tempos sociais, como o da brincadeira, que, nos modos de vida na atualidade, incluem a utilização das tecnologias digitais.

À vista disso, os elementos simbólicos com os quais elas estão interagindo vêm sendo permeados e, em alguma medida, definidos pela hibridização das culturas infantil e digital, especialmente, em decorrência das suas vivências, por exemplo, com vídeos on-line e jogos digitais. As crianças que têm acesso às tecnologias digitais com mais facilidade vêm misturando os dispositivos digitais com bonecas(os), brinquedos e livros, atribuindo a esses dispositivos a função de brinquedo em potencial ou mais um espaço onde se brinca. Entretanto, é preciso destacar que, tal como os brinquedos, os dispositivos digitais não representam o todo da experiência lúdica infantil; eles vêm ganhando maior importância como elementos de contextos complexos, nos quais, cada vez mais, têm possibilitado às crianças vivenciarem experiências lúdicas diversas (ALCÂNTARA; OSÓRIO, 2014). Frente a isso, buscamos compreender quais saberes, fazeres e experiências emergem a partir da interação das crianças com as tecnologias digitais móveis nos espaços-tempos de brincadeiras.

As reflexões deste estudo são resultados de uma pesquisa de doutorado em Educação, defendida em fevereiro de 2019, em uma universidade pública federal do nordeste do Brasil. Nela, observamos e dialogamos com as crianças, nos momentos em que as brincadeiras aconteciam, em seus espaços privados/domésticos, tendo como base da pesquisa a abordagem qualitativa em educação e o método da Pesquisa *com* criança. Assim, durante cinco meses – maio a outubro de 2017 –, considerando como elementos de interação as suas respectivas brincadeiras com o *tablet* e o *smartphone*, dialogamos com as crianças e adotamos como dispositivos para produção dos dados as “rodas de brincadeiras”.

Dessa forma, interagimos com dois grupos de pares brincantes, ambos formados por uma criança mais aqueles outros sujeitos com as quais essa criança interagiu nos momentos das brincadeiras. O primeiro grupo se constituiu por uma criança de quatro anos, identificada por Capitão América¹ e seu pai, mãe e avós (maternos). Já o segundo grupo foi formado por uma criança de cinco anos, identificada por Elsa, e mais oito crianças com idades entre quatro e 11 anos. Isto posto, para analisar os processos vivenciados ao longo da pesquisa, nos fundamentamos na Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), para, a partir das informações produzidas em campo, construirmos compreensões, analisando e expressando alguns sentidos e significados do tema em estudo.

Saberes, fazeres e experiências nos atos de brincadeiras com o *smartphone* e o *tablet*

O termo experiência carrega uma multiplicidade de sentidos, de forma que se torna difícil compreendê-lo a partir de um único conceito. Macedo (2015) afirma que a experiência se configura através de tudo que nos passa, que nos acontece e que produz sentido para nós. Isto é, “são os acontecimentos vividos que formam a experiência” (p. 25). Já Gadamer (1997) afirma que a experiência tem lugar como um acontecer. Ela é a forma como atribuímos, ou não, sentido a esses acontecimentos.

Daí, entendemos que a experiência é aquilo que nos toca, implica, afeta e mobiliza. Assim, as práticas lúdicas que estão afetando e mobilizando as crianças estão permeadas por micro-ações, cuja maioria das funções estão inter-relacionadas com outras culturas. Uma dessas micro-ações está no aspecto da concentração, especialmente, quando estão buscando compreender a lógica de um *game* ou entender a narrativa de um vídeo. Embora encontremos argumentos que indicam que as crianças não estão mais se concentrando em suas atividades, na interação com elas, observamos um movimento contrário, uma vez que, quando solicitávamos participar de suas brincadeiras e, por vezes, nos apresentávamos afobadas em um determinado jogo digital, elas nos orientavam como deveríamos jogar e sinalizavam a importância de estar concentrado e manter a calma.

Capitão América: Deixa eu tentar aqui para você ver como ataca! É porque tem que manter a calma, menina!

Pesquisadora: Ah! Tem que ter calma para atacar, né?
Capitão América: É! Senão você não consegue!
Pesquisadora: Hummmm... Entendi!
Capitão América: É assim olhe! É assim que faz!
Pesquisadora: Eu fiquei nervosa, não foi?
Capitão América: Foi! Olha! É simples assim!
Pesquisadora: Hahaha! Bem simples!
Capitão América: Assim, está vendo como é? (Capitão América, 4 anos)

O que podemos notar é que as brincadeiras estão impregnadas de particularidades, de modo que, num olhar superficial, diríamos que estavam apenas explorando as possibilidades de acesso, mas, com uma análise mais cuidadosa, vemos que essas crianças estão desenvolvendo novos saberes e até mesmo aptidões cognitivas. Lévy (1999) afirma que o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanham e amplificam uma profunda mutação na relação com o saber. Esses saberes estão sendo elaborados, especialmente, quando nas atividades lúdicas, as crianças brincando, estão possibilitando criação coletiva, aprendizagem cooperativa e colaborativa.

Cat Noir: Elsa não precisa fazer essa porta de vidro!
Elsa: Diz o que eu posso fazer, porque eu quero ajudar vocês!
Elsa: Qual é o bloco?
Cat Noir: Usa esse, oh! Deixa eu te ensinar!
Elsa: É para eu usar qual? Coloca aqui Cat Noir! Me ajude por favor! (Cat Noir, 7 anos; Elsa, 5 anos)

Essas interações estão estruturando saberes que as estimulam a desenvolver suas atividades lúdicas, não passivamente, mas que as levam a compreender o contexto explorado, de tal forma que passam a se apropriar dos significados das dinâmicas dos jogos. Lévy (1998, p. 87-88) esclarece que certas experiências tendem a mostrar que as crianças introduzidas desde muito cedo no uso dos signos possuem capacidade de análise visual – reconhecimento e nomeação de objetos, rotações mentais, percepções e construções espaciais etc. –, uma vez que as habilidades adquiridas e saberes produzidos em um espaço podem ser transferidos para outros. Além disso, quando estão explorando os jogos digitais, as crianças estão interagindo com interfaces de signos híbridos, nos quais imagens, gráficos, desenhos, figuras, palavras e sons misturam-se na constituição de uma rede complexa de saberes e experiências.

É preciso sinalizar que, para essas interações, as crianças necessitam aprender a movimentar-se entre as diversas interfaces e ambientes, encontrar os caminhos nessa “floresta de signos e símbolos” e de rotas, interagir com o que veem, mediante as suas escolhas, de modo que elas não olham simplesmente para o que se apresenta na tela, sem agir. Quanto mais elas percorrem pelos ambientes digitais, mais encontram disposição para o acaso, que as convidam para mais combinações a novos percursos. Entretanto, ao aprender como explorar tais ambientes, via leitura de signos e símbolos, um novo meio se abre para outras oportunidades, e, ao mesmo tempo, surgem deferentes exigências para a aprendizagem subsequente, sendo uma delas a leitura da palavra, uma vez que a leitura da imagem as crianças já realizam com facilidade.

Pesquisadora: Aperta ai! [Quando ele apertou apareceu um efeito especial e junto veio o Capitão América]
Pesquisadora: Olha!
Capitão América: “Desmorreu”!
Pesquisadora: Hahaha! “Desmorreu” não! Reviveu!
Pesquisadora: Está escrito que é para segurar e arrastar os personagens para definir a equipe!
Capitão América: Agora sou eu! Agora já sei como faz (Capitão América, 4 anos)

Articulado a isso, é visível que o tocar na tela e interagir com o jogo só parece fazer sentido quando a criança consegue intermediar corporal e espacialmente o que é visto na tela. Ou seja, além de compreender a dimensão espacial do jogo, essas crianças se colocam dentro dele, a exemplo de Mulher-Gato, quando sinaliza que “*fez uma transportagem*” para ver de cima os espaços que estava explorando em uma determinada brincadeira.

Pesquisadora: E isso é o que?

Mulher-Gato: Transportagem!

Pesquisadora: Transportagem? O que é isso?

Mulher-Gato: Eu me transporte, quer ver?

Pesquisadora: Como é que você faz para voltar para esse mapa?

Mulher-Gato: Aqui tem o escrito “mapa” e aperta no mapa!

Pesquisadora: Ahhh! Aqui tem escrito “mapa”?

Pesquisadora: E você está aqui onde está sinalizado esse negocinho vermelho?

Mulher-Gato: Isso!

Mulher-Gato: Está vendo essa bolinha aqui? Eu clico nela e vou para cá, e aí eu me transporto!

Pesquisadora: Hummmm!!! Agora eu entendi como você faz a transportagem!
(Mulher-Gato, 6 anos)

No entanto, é preciso sinalizar que essa apropriação da dimensão espacial não está limitada apenas ao domínio do “espaço físico” do jogo; junto a isso, as crianças estão construindo saberes que se articulam à noção de direção (acima, abaixo, à frente, atrás, ao lado, à direita, à esquerda), de distância (longe, perto) e de comprimento (curto, comprido, largo, estreito), fazendo com que desenvolvam, desde pequenas, a possibilidade de apreender, também por meios dessas interações, a dimensão espacial. Aqui, porém, é preciso sinalizar que essas apropriações não estão limitadas exclusivamente às atividades lúdicas na interação com os ambientes digitais, mas, também, quando desenvolvem suas brincadeiras com os brinquedos analógicos, como nos “conatos do brincar”, sozinhas ou em grupo. Ao se movimentar entre os diversos brinquedos, criam diferentes “vozes” para falar por seus personagens preferidos, inventam histórias, confusões e desfechos, colocam-se no lugar de alguém que se apropria do universo dos personagens, sendo eles de panos, plásticos ou *pixels*, e, assim, criam e recriam o seu universo lúdico sempre que brincam.

Em outras palavras, podemos dizer que as crianças estão vivenciando experiências primordialmente híbridas, visto que no contexto cultural, em que estão interagindo, estão presentes “processos socioculturais nos quais estruturas e práticas discretas, que existiam de forma separada, [passaram a se combinar] para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (GARCIA CANCLINI, 2015, p. 288). Isto é, a primazia da incorporação dos dispositivos móveis nas práticas lúdicas das crianças e a possibilidade cada vez maior da portabilidade trouxeram à cultura infantil, diferente de outros momentos históricos, a articulação com a cultura digital como marca mais representativa das experiências das infâncias na contemporaneidade.

Considerações finais

A partir da interação das crianças em suas práticas lúdicas com as tecnologias digitais móveis, compreendemos que elas estão aprendendo a organizar a sua atenção, definindo diante dos fluxos de informações variados e abundantes os seus interesses na busca das fontes ou temas que lhes atraem, hierarquizando as suas prioridades e, assim, localizando os saberes que desejam adquirir. Uma vez definidas as prioridades, as crianças precisam de tempo para experimentar e examinar as informações acessadas em fluxos, para então, escolher aquelas que correspondem melhor aos seus objetivos.

Assim, em suas práticas lúdicas, nas relações que estabelecem com seus pares e com os dispositivos, além de escolher os conteúdos que são explorados, também se posicionam

frente ao que encontram nos ambientes digitais. Nessas interações, as experiências não acontecem a partir daquilo que é diretamente ensinado por alguém, mas por meio do envolvimento em práticas comuns e colaborativas com seu grupo. Para realização das brincadeiras, envolvem o saber construído no fazer e na utilização de recursos diversos. Em outras palavras, podemos dizer que os saberes e apropriações que possibilitam a interação na cultura digital não são construídos apenas pelo uso, ainda que intenso, dos dispositivos digitais, mas, os saberes se constroem, também, por meio das trocas e colaboração que são estabelecidas entre os pares.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Alessandra; OSÓRIO, António. Um caso lúdico: brincar no Facebook! *In*: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org.). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 113–130.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2015.

LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?** Tradução Marcos Marcionilo; Saulo Krieger. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu Costa. 1ª ed. São Paulo: 34, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**, 1ª ed. Curitiba: CRV, 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

¹ Para garantir a preservação da identidade das crianças brincantes, e de modo que elas se reconhecessem no material produzido para análise, trouxemos, como alternativa de identificação, a escolha, por parte delas, de alguma personagem infantil com a qual elas se sentem representadas.