


O BRINCAR NA CONTEMPORANEIDADE: EXPERIÊNCIAS LÚDICAS NA CULTURA DIGITAL


PLAYING IN THE CONTEMPORARY: PLAYFUL EXPERIENCES IN DIGITAL CULTURE

JUGAR EN TIEMPOS CONTEMPORÁNEOS: EXPERIENCIAS LÚDICAS EN LA CULTURA DIGITAL

Joseilda Sampaio de Souza*

 <https://orcid.org/0000-0003-2625-3148>

Maria Helena Silveira Bonilla**

 <https://orcid.org/0000-0002-0137-6363>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: SOUZA, J. S.; BONILLA, M. H. S. O brincar na contemporaneidade: experiências lúdicas na cultura digital. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-25, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5686>

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a experiência social e cultural do brincar vivido pelas crianças no mundo contemporâneo, considerando que este ato transpassa diferentes tempos e lugares em que passado e presente, analógico e digital são marcados, ao mesmo tempo, pela continuidade e pela mudança. A problemática central aborda sobre o brincar de crianças e as suas interações com as tecnologias digitais móveis como uma necessidade de, cada vez mais, aprofundarmos o conhecimento acerca de como esse fenômeno tem se desenvolvido e estruturado as culturais infantis na contemporaneidade. Sob a perspectiva teórica da Sociologia da Infância e a partir da abordagem da pesquisa qualitativa, por meio de “rodas de brincadeiras” utilizando o *tablet* e *smartphone* desenvolvemos o método da Pesquisa com criança. Como resultado evidenciamos que os atos de brincadeiras com as tecnologias digitais móveis têm sido ampliados, de modo que todo o movimento vivido pela criança favorece para que a mesma possa ressignificar e trazer novas formas de brincar para compor a cultura lúdica.

Palavras-chave: Brincar. Culturas infantis. Cultura lúdica. Infância.

Abstract: This article presents a reflection on the social and cultural experience of play experienced by children in the contemporary world, considering that this act passes different times and places in which past and present, analog and digital are marked, at the same time, by continuity and change. The central problem addresses children’s play and their interactions with mobile digital technologies as a need to increasingly deepen knowledge about how this phenomenon has developed and structured children’s cultural technologies in contemporary times. From the theoretical perspective of

Sociology of Childhood and from the qualitative research approach, through “play wheels” using the tablet and smartphone we developed the method of Research with children. As a result, we have shown that the acts of play with mobile digital technologies have been expanded, so that the whole movement experienced by the child favors so that it can resignify and bring new ways of playing to compose the playful culture.

Keywords: Play. Children’s Cultures. Playful Culture. Childhood

Resumen: Este artículo presenta una reflexión sobre la experiencia social y cultural del juego experimentada por los niños en el mundo contemporáneo, considerando que este acto pasa diferentes tiempos y lugares en los que pasado y presente, analógicos y digitales están marcados, al mismo tiempo, por la continuidad y el cambio. El problema central aborda el juego de los niños y sus interacciones con las tecnologías digitales móviles como una necesidad de profundizar cada vez más el conocimiento sobre cómo este fenómeno ha desarrollado y estructurado las tecnologías culturales de los niños en los tiempos contemporáneos. Desde la perspectiva teórica de Sociología de la Infancia y desde el enfoque de investigación cualitativa, a través de “ruedas de juego” utilizando la tableta y el teléfono inteligente desarrollamos el método de Investigación con niños. Como resultado, hemos demostrado que los actos de juego con las tecnologías digitales móviles se han ampliado, de modo que todo el movimiento experimentado por el niño favorece para que pueda renunciar y traer nuevas formas de juego para componer la cultura lúdica.

Palabras clave: Reproducir. Culturas infantiles. Cultura juguetona. Infancia.

1 Introdução

A criança, por se situar em um contexto histórico e cultural estruturado a partir de valores, significados, práticas lúdicas, artefatos e produtos culturais – criados para serem consumidos por esse público, de forma direta ou indireta –, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das interações e relações que estabelece com os outros: adultos e crianças, crianças e crianças ou, ainda, idosos e crianças. Entendemos que essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, considerando a sua capacidade de criar, imaginar, reinventar e produzir cultura.

Entre as pessoas interessadas em estudar a infância (DORNELLES, 2011; MONTEIRO; COLL DELGADO, 2014; SOARES, 2014), poucas colocam em dúvida a fascinação do brincar (CONCEIÇÃO; MACEDO, 2018; KISHIMOTO, 2014; MENEZES, 2012). Quer seja o brincar que movimentava o corpo – com brigas e perseguições de faz de contas – ou o que envolve dramatização que reproduz o mundo adulto, quer seja aquele que se realiza com os jogos digitais, possibilitando ao brincante, entre muitas ações, uma imersão plena na dinâmica do jogo, o certo é que o brincar lembra o universo infantil livre de preocupações. O brincar, nas mais diversas sociedades e culturas, notoriamente, é reconhecido como parte essencial e intrínseca da infância. Ao ocupar um lugar de destaque no mundo infantil, “constitui-se como a atividade do repertório comportamental humano que melhor ilustra e caracteriza essa etapa do desenvolvimento” (SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012, p. 542).

Sempre existiram diversas formas e maneiras de brincar. Ao longo do tempo, o modo de brincar, seus espaços e tempos foram se transformando. Brougère (1998) afirma que as noções do brincar são construções que estão atreladas às representações de criança de cada época. É peculiar ao ser humano brincar e, nos diferentes contextos sociais e históricos, é notória existência do mesmo no comportamento infantil. Para demonstrar o modo de viver da criança, o brincar tornou-se foco de interesse de inúmeros pesquisadores e estudiosos (BECKER, 2013; BICHARA *et al.*, 2009; PONTES; MAGALHÃES, 2003; SMITH, 2006) que, direta ou indiretamente, buscam “a compreensão da organização do mundo lúdico em suas inter-relações” (SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012, p. 542).

Atualmente, o debate sobre o brincar tem se apresentado sob vários aspectos, de modo a nos levar à compreensão do mundo da criança em si. Nessa perspectiva, o brincar passa a ser discutido como uma atividade complexa, multifacetada e de múltiplas definições (SMITH,

* Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge). Coordenadora do Curso de Pedagogia EAD. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/FACED/UFBA). E-mail: sulesp@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Professora titular na Faculdade de Educação da UFBA e líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/FACED/UFBA). E-mail: bonilla@ufba.br

2006), que pode se caracterizar pelas diversas funções que desempenha: desenvolvimento dos padrões motores, aquisição da linguagem e funções socializadoras, como as relações de hierarquias, dominância e a possibilidade de negociação e resolução de conflitos (BICHARA *et al.*, 2009). Pode, também, se distinguir das demais atividades pelas inter-relações com o contexto cultural (PONTES; MAGALHÃES, 2003) ou, ainda, pelos aspectos de reprodução interpretativa na construção da cultura infantil através da brincadeira (CORSARO, 2011).

O brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que outras vivências sugerem ou provocam no momento presente. Nesse sentido, a partir das reflexões teóricas sobre o brincar, bem como das vivências das crianças brincantes durante a pesquisa de doutorado, este artigo tem como objetivo discutir sobre a experiência social e cultural do brincar vivido pelas crianças no mundo contemporâneo, considerando que este ato transpassa diferentes tempos e lugares em que passado e presente, analógico e digital são marcados, ao mesmo tempo, pela continuidade e pela mudança.

As discussões apresentadas neste texto são partes dos resultados da pesquisa de doutorado¹ em Educação, defendida em fevereiro de 2019, em uma universidade pública federal do nordeste do Brasil. Nesta pesquisa, a fundamentação teórica que orientou nossas reflexões esteve pautada no campo interdisciplinar que aborda os Estudos da Infância, com a articulação da Antropologia com Criança, da Filosofia, da Psicologia e da Educação tendo como plano de fundo a Sociologia da Infância. Esses estudos nos permitiram compreender as crianças como sujeitos inseridos na cultura, com experiências plurais, direitos, capacidade de pensar e de se posicionar, ou seja, sujeitos do seu tempo. E também que elas devem ser vistas como ativas na construção e determinação das suas vidas sociais, pois não são sujeitos passivos dos processos e estrutura social; e a ideia da infância como um fenômeno que evidencia a “dupla hermenêutica”, em que o anúncio de um novo paradigma da Sociologia da Infância implica no envolvimento do processo de reconstrução da infância na sociedade.

Dessa forma, nos Estudos da Infância, o direcionamento das pesquisas não é o indivíduo e seu desenvolvimento, e sim os grupos sociais com os quais as crianças interagem. Assim, as crianças são estudadas no presente. De acordo com Salgado (2014), estes estudos propõem que se olhe para a infância para além de uma fase da vida, o que significa entendê-la em suas especificidades, nos modos como ela se apresenta hoje e não como deveria ser, como promessa para um futuro que apenas tem sentido na vida

1 A pesquisa “Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis”, foi desenvolvida com a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Bonilla, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

adulta. Na medida em que a criança passa a ser vista não apenas como um objeto a ser observado, mas, especialmente, como “um sujeito com saberes que devem ser reconhecidos e legitimados, a relação que se estabelece com ela, no contexto da pesquisa, começa a ser orientada e organizada a partir dessa visão.” (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2008, p. 53). Daí, as primeiras definições que se impõem nesse campo de investigação dizem respeito à compreensão do lugar social que a criança assume na interação com o adulto no âmbito da investigação.

Neste lugar social, o brincar, nas discussões da Sociologia da Infância, se constitui por dinâmicas ricas e criativas e, ao mesmo tempo, complexas, que se transformam de maneira “interpretativa” entre as crianças, possibilitando que apreendam, com seus pares, situações lúdicas. Portanto, diante desse contexto, tornou-se necessário conhecer as crianças enquanto grupo que se relaciona e cria significados. E conhecer as crianças que vivenciam a cultura digital por meio das tecnologias digitais móveis na contemporaneidade nos requereu tempo, sensibilidade e, principalmente, desprendimento de um olhar adultocêntrico.

E desse desprendimento, do ponto de vista metodológico, a partir das discussões da Sociologia da Infância, definimos os dispositivos que garantiriam a participação das crianças na pesquisa, “objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância.” (QUINTEIRO, 2009, p. 40). Dessa maneira, adotamos os fundamentos da pesquisa qualitativa em educação e nos pautamos na abordagem metodológica da Pesquisa *com* criança. Esta abordagem nos ofereceu subsídios para pensar os lugares de alteridade experimentados por pesquisadores adultos e crianças no decorrer de todo o seu processo (PEREIRA, 2012a). Este lugar de alteridade é abordado por Salgado (2005, p. 24) como posturas e princípios metodológicos que fazem do pesquisador, na condição de adulto, um outro por excelência na relação com a criança. Nessa relação, a criança também se apresenta como o outro do adulto, cuja presença inquieta seus olhares e saberes. Com isso, a compreensão da criança não é movida pela pretensão de esgotá-la, mas se consolida como um ato que assume sentido nas relações estabelecidas entre crianças e adultos no próprio processo de pesquisa.

Numa pesquisa desenvolvida em um espaço privado/doméstico, observamos e dialogamos com as crianças, nos momentos em que as brincadeiras aconteciam no seu ambiente familiar. A escolha desse campo foi orientada a partir de alguns estudos (MONTEIRO, 2014; OLIVEIRA, 2018; PEREIRA, 2015b; SPINELLI, 2012) que apontam para o predomínio de investigações sobre o brincar no contexto escolar, e indicam uma ausência significativa de

pesquisas que efetivamente problematizassem as condições sociais e culturais da infância na escola e na sociedade.

Associado a isso, os estudos que abordam sobre a relação crianças e tecnologias, na sua maioria, apresentam uma tendência pela perspectiva dos usos das tecnologias em uma vertente pedagógica, com prevalência de realização de pesquisa, realizadas eminentemente no espaço escolar (PEREIRA, 2015b). E quando relacionamos com os estudos que tratam sobre as culturas infantis, encontramos pesquisadores, tais como Oliveira (2018), que tratam sobre a necessidade de pensarmos as culturas infantis e sua manifestação em outros ambientes, como, por exemplo, a presença e participação das crianças nos diferentes espaços que elas vivenciam.

A partir desses elementos foi que buscamos outros espaços para realização deste estudo, dialogando *com*² crianças com as quais tínhamos uma relação de proximidade prévia com a família, ou seja, que estavam na nossa rede pessoal de amizade, assim como com os seus grupos de pares – “coorte ou grupo que passa seu tempo juntos quase todos os dias.” (CORSARO, 2011, p. 127). Esses grupos de pares se constituem também a partir das “experiências familiares” (CORSARO, 2011, p. 133), em que as crianças veem como pares as outras crianças ou aqueles sujeitos com quem entram em contato e partilham suas experiências.

Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida com dois grupos de pares brincantes, ambos formados por uma criança mais aqueles com as quais essa criança compartilha o seu tempo. No primeiro grupo, a criança brincante tinha quatro anos, identificada por Capitão América³, interação com os dispositivos móveis junto com o pai, a mãe e os avós (maternos). Estes sujeitos foram identificados da maneira como a criança os nomeia no seu cotidiano. O segundo, a criança tinha cinco anos, identificada no estudo por Elsa, e os seus pares eram a sua irmã, nomeada por Tiana (11 anos), e os seus amigos, vizinhos do condomínio onde morava na ocasião da pesquisa: Jasmine (9 anos), Ariel (9 anos); Anna (7 anos); Steve (7 anos); Cat Noir (7 anos), Mulher-Gato (6 anos) e Hulk (4 anos). Para este texto, que se configura como uma parte dos resultados da pesquisa de doutorado, trouxemos as falas de Capitão América (4 anos), Elsa (5 anos), Mulher-Gato (6 anos), Jasmine (9 anos) e Tiana (11 anos).

Para valorizar as vozes das crianças, desenvolvemos na Pesquisa *com* criança a observação participante por meio de “rodas de brincadeiras”, tendo como elementos de interação as suas respectivas brincadeiras com o *tablet* e o *smartphone*. Essas rodas substituíram o método tradicional de entrevista, pois, no nosso entender, a “entrevista típica, sentada, é difícil de realizar com crianças, sobretudo,

2 Quando utilizarmos o termo “pesquisa *com* criança”, adotaremos o “*com*” em itálico para demarcar que, neste estudo, não estamos fazendo uma pesquisa “sobre” crianças, e sim, buscamos “a construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e de linguagem.” (PEREIRA, 2015, p. 63).

3 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 que elas se sentem representadas.

com crianças mais novas.” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 139). A pesquisa se desenvolveu durante cinco meses – maio a outubro de 2017 –, com 17 encontros presenciais, que ocorriam semanalmente, respeitando, a partir do contexto de cada criança, os espaços-tempos de brincadeiras definidos por cada rotina familiar. Com a proposta de brincarmos juntos, esses encontros variaram entre duas e três horas, tendo como direcionamento, sempre, as atividades lúdicas que elas propunham.

As narrativas das crianças nessas rodas de brincadeiras foram registradas por meio de áudio, e entre uma brincadeira e outra foi possível ora interrogá-las, ora acompanhar a interação das crianças entre si e com a pesquisadora e ora vê-las concentradas em suas atividades lúdicas com o *tablet* e/ou o *smartphone*. 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.

2 O brincar como um elemento da cultura lúdica infantil

O brincar, a brincadeira e o brinquedo são elementos que abrem espaços e possibilidades para que a criança extrapole as fronteiras da vida cotidiana e construa conhecimentos, valores, novas formas de conceber e lidar com o mundo ao seu redor e para que possa, também, se relacionar com a cultura. A criança vivencia a dinâmica cultural a partir de suas relações sociais, estabelecidas desde o início da vida com seus pares – família, primos, coleguinhas. Dessa forma, ao mesmo tempo que ela cede às determinações sociais, também age sobre elas.

Benjamin (2009) afirma que a criança, além de ter história própria, é também produtora de cultura. Nessa mesma linha de raciocínio, Zandoná Jr (2012) entende que o desenvolvimento da criança surge quando ela interioriza o mundo social por meio do maior produto da cultura infantil, o lúdico, que, sem sombra de dúvidas, ocorre durante a infância, embora esteja longe de ser exclusivo nesse período. Benjamin (2009), por sua vez, mostra que o lúdico propicia o diálogo da criança com o mundo e a sociedade. Favorecida por um mundo simbólico, a criança tem a oportunidade de, ao mesmo tempo, recriar a realidade adulta e alterar sua organização social por meio dos elementos culturais com os quais interage. É por meio do brincar, brinquedos e brincadeiras que o lúdico evidencia a entrada da criança na dinâmica social, levando-a a compreender e reproduzir, de forma interpretativa, a sociedade. Isso é

possível porque brincar, brinquedo e brincadeiras potencializam o lugar simbólico, permeado por diferentes agentes coletivos de reprodução e transformação da cultura.

O lúdico não está exclusivamente no brincar, mas este favorece e/ou influencia a realização de suas atividades. Para discutir sobre a abrangência deste lugar simbólico em que se desenvolvem as atividades lúdicas, alguns autores, tais como Becker (2017), Bichara et al. (2009), Friedmann (1992), vão falar de “zona lúdica”, onde o brincar se constitui pelos seguintes elementos: o espaço físico, com suas dimensões e conteúdos; o espaço temporal, como o tempo dedicado à brincadeira; o sujeito brincante e suas experiências, seus recursos, suas motivações e as pressões e condições sociais que o cercam (BICHARA *et al.*, 2009). Entre as diversas variáveis que influenciam a brincadeira e compõem a “zona lúdica”, Becker (2017) destaca os aspectos culturais, como, por exemplo, o acesso à televisão (e tipos de programas de televisão disponíveis) e outras mídias; disponibilidade de diferentes tipos de brinquedos; as atitudes e valores dos pais e outros adultos próximos em relação ao brincar; a presença ou ausência de irmãos e amigos com quem a criança brinca. Além disso, é preciso considerar a importância das “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 na sociedade” (BECKER, 2017, p. 55-56).

Com base nessas variáveis, podemos dizer que, ao se configurar como prática ou como produto cultural, o brincar potencializa o protagonismo das crianças como agentes de reinterpretação e transmissão dos elementos culturais por meio dos seus comportamentos lúdicos. É nesse sentido que Zandoná Jr (2012) sinaliza que o lúdico “reproduz a realidade ao seu modo, assim, a criança, ao agir ludicamente, atua no mundo simbólico, mas se relaciona com o real⁴” (p. 76). Ao agir ludicamente, a criança não se limita a reproduzir os comportamentos, valores e sentidos do mundo adulto, mas é capaz de, também, produzir suas relações sociais ao tempo que vive em sociedade. Dessa forma, podemos dizer que a atividade lúdica infantil pode promover e fortalecer “as relações sociais e o protagonismo das crianças no tocante à co-construção da cultura a qual pertencem” (BECKER, 2017, p. 61).

É nesse sentido que a dimensão do jogo e da brincadeira é explorada por Brougère (2010) para explicar o termo de sua autoria – a chamada cultura lúdica. Brougère (2014) considera que a cultura é produzida pelos sujeitos que dela participam e compreende que a cultura lúdica se configura na relação entre a cultura mais ampla e os modos singulares em que os costumes lúdicos são apreendidos e redefinidos. Ao falar dessa cultura, ele não se limita apenas

4 Embora o autor faça a separação entre o mundo simbólico e o mundo dito “real”, entendemos que estes estão correlacionados. Isto é, o mundo ou o contexto que a criança atua é o aquele que ela vivencia socioculturalmente, portanto, é aquele em que ela está inserida na sociedade onde o simbólico e social estão interligados.

a considerar os aspectos da brincadeira em si, leva em conta, da mesma forma, os fatores externos que a influenciam, tais como “[...] atitudes e capacidades, cultura e meio social” (BROUGÈRE, 2014, p. 54), além do seu valor simbólico e representacional. Além disso, a associa às tradições e às brincadeiras mais contemporâneas. Para o autor,

[...] a cultura lúdica está impregnada de tradições diversas: nela encontramos brincadeiras tradicionais no sentido estrito, porém talvez mais estruturas de brincadeiras reativadas, elementos, temas, conteúdos ligados à programação infantil ou à imitação dos colegas ou dos mais velhos. Novos conteúdos, em particular os originados pela televisão, primeira provedora do imaginário, vêm se inserir em estruturas anteriores disponíveis e dominadas pelas crianças. (BROUGÈRE, 2010, p. 62).

Considerando tais características da cultura lúdica, Brougère (2010) também articula a compreensão sobre essa cultura com o jogo ou a brincadeira, afirmando que ambos se caracterizam muito mais pelo modo como se joga ou brinca do que pela busca dos aspectos que definem uma ou outra designação. Ele ressalta que cada cultura constrói seu universo simbólico capaz de circunscrever e delimitar o que se define como jogo ou brincadeira. Para ingressar no mundo do jogo, Brougère (2004) diz que é necessário aprender não apenas as suas regras, mas também seus significados e práticas sociais. Estes elementos, porém, não estão restritos ao contexto do jogo, pois podem ser transferidos para outras atividades do cotidiano. Para o autor, o jogo abarca duas dimensões: a cultura mais ampla, o universo simbólico que o mantém e o refaz, e a cultura específica, composta por regras e valores que lhes darão significação própria.

É tomando como exemplo o jogo e a brincadeira que Brougère (2014) afirma que a cultura lúdica é um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. E complementa, sinalizando que esta cultura é composta por certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que o brincar trata de produzir uma realidade diferente da vida cotidiana. Considerando esse aspecto, o brincar é como um jogo, pois ambas as atividades precisam da aquisição de um vocabulário próprio para virem a ser praticadas. Por isso é que reforçamos que, quando se brinca, se aprende, antes de tudo, a brincar e a controlar um universo simbólico particular.

Entendemos que, na cultura lúdica, o brincar e a brincadeira se constituem enquanto produção e produto da cultura, assim como uma das tantas atividades atribuídas de

significação social. Entretanto, é preciso sinalizar que esta cultura se modifica segundo numerosos critérios. Brougère (2014) chama atenção que tal diversificação acontece, em primeiro lugar, na cultura em que está inserida a criança e sua cultura lúdica. Para ele, não podemos dizer que essas culturas são uniformes em todos os lugares, pois elas não são idênticas, por exemplo, no Japão e no Brasil. E, ainda dentro de um mesmo país, veremos variações culturais: entre as regiões, por exemplo, as vivências lúdicas das crianças do Nordeste não são iguais as daquelas experienciadas pelas crianças do Sul. Elas também se diversificam conforme “o meio social, a cidade, e mais ainda o sexo e idade das crianças” (BROUGÈRE, 2014, p. 25). Mas, para o autor, a cultura lúdica dispõe de certa autonomia, de um ritmo próprio que só pode ser entendido em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica.

Existem brincadeiras que compõem a cultura lúdica e que se diferenciam quando praticadas por meninos e meninas. Brougère (2014) reforça essa argumentação ao afirmar que “a cultura lúdica dos meninos e meninas é ainda hoje marcada por grandes diferenças, embora possam ter alguns elementos comuns.” (BROUGÈRE, 2014, p. 25).

Com base nas nossas vivências com as crianças, podemos analisar que embora possa existir essa diferença sinalizada pelo autor – marcada entre a cultura lúdica dos meninos e das meninas –, no contexto contemporâneo, as experiências que são proporcionadas pela cultura digital deixa demarcado que as ações e significações que as crianças constroem ao interagir com os dispositivos móveis dependem do desejo daquilo que elas querem explorar, e, não necessariamente, se aquele repertório (jogo, brinquedo, vídeo, *site*) foi produzido para um determinado gênero. A exemplo disso, podemos citar a justificativa de Jasmine quando afirma que às vezes ela brinca com os jogos do irmão e, da mesma forma, ele também explora os jogos dela.

Pesquisadora: E você joga os mesmos jogos que ele joga?

Jasmine: Às vezes ele joga os meus.. Às vezes eu joga os dele... É só de vez em quando! É porque tem uns jogos que ele mais gosta, mas o jogo que nós dois mais gostamos é o Minecrafat!

Pesquisadora: Então os dois gostam do Minecrafat!

(Jasmine, 9 anos).

Ou ainda quando, no seu *tablet*, presenciamos Elsa assistindo e explorando o desenho do Bob Esponja⁵ e, por entendermos que aquele personagem estaria ligado ao universo dos meninos, questionamos, e Tiana esclarece:

5 Personagem infantil que se caracteriza por ser uma esponja-do-mar e que mora com seu caracol de estimação na fictícia cidade subaquática de Bikini Bottom (Fenda do Biquíni), no fundo do oceano. Bob trabalha no Siri Cascudo e, nas horas vagas, vive arrumando confusões com seu melhor amigo, a estrela-do-mar Patrick.

Tiana: Assiste sim! Assiste tudo! Não tem desenho de menino e de menina, não!

Pesquisadora: E os desenhos das princesas?

Tiana: Sim, mas tem meninos que assiste!

A história sendo legal eles assistem! Claro que eles preferem desenhos de Super-heróis, mas também tem super-heroínas para meninas!

Pesquisadora: Entendi! Então cada um assiste o que é de seu interessante!

Tiana: É isso! Tem desenhos para meninos que eu não gosto, mas Elsa gosta! E esse do Bob Esponja é para todo mundo!

(Elsa, 5 anos; Tiana, 11 anos).

Esses relatos nos levam a inferir que essa cultura vem modificando e transformando as suas especificidades, de acordo com as características das experiências lúdicas vividas em cada época. Além desse elemento, hoje, podemos dizer que, com os suportes que a criança dispõe, tais como os dispositivos móveis, evidenciam-se interações sociais que, em muitos momentos, são distintas de outros objetos portadores de ações e de significações. Uma dessas experiências é a multiplicação dos “aplicativos” destinados às crianças, que se constituem como brinquedos nas interações do universo infantil.

Podemos evocar alguns exemplos, como a exploração do *game Minecraft* nas ações e brincadeiras das crianças interlocutoras da pesquisa, uma vez que este jogo possibilita que elas estejam em interação social com seus grupos de pares, ligados a um universo imaginário de forma a reproduzir as vivências do contexto presencial, criando seu “mundo” dentro do contexto digital – como as suas casas, condomínios, parques, etc. – desenvolvendo táticas para que juntos possam pensar na elaboração dos ambientes que compõem o jogo. Esse tipo de *game* não é algo novo, entretanto, na cultura lúdica, com a presença das tecnologias digitais, as ações e significações são enriquecidas por experiências como esta, que se configuram por uma outra experiência lúdica. Nessas experiências, as interações acontecem, sobretudo, quando as crianças internalizam e atribuem significados ao que é compartilhado ou experienciado com seus pares e, nesse sentido, os signos culturais ou os elementos simbólicos culturais vão se ampliando, de modo que o movimento vivenciado por elas nos mostra que os dispositivos móveis têm favorecido à criança ressignificar e trazer novas formas de brincar para compor a cultura lúdica.

Na contemporaneidade, nos parece nítido poder dizer que o brincar se constitui como uma das maneiras de a criança adquirir e produzir a cultura lúdica. Isto é, é no “conjunto de sua experiência lúdica, começando pelas primeiras brincadeiras, que se constitui a cultura lúdica”

(BROUGÈRE, 2014, p. 26). Essas experiências são adquiridas e/ou compartilhadas pela criança com seus pares, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior de objetos. Daí a importância de situá-la dentro da cultura infantil, “no interior de um conjunto de significações produzidas para e pela criança” (BROUGÈRE, 2014, p. 29), pois, como qualquer cultura, a produção da cultura lúdica evidencia-se pelos sujeitos que dela participam. Ela não está isolada da cultura geral, e sim sofre influências do ambiente e das condições materiais com os quais as crianças estão interagindo.

3 As práticas lúdicas com o digital: ressignificação do brincar

Para além das práticas lúdicas que as crianças comumente assumem com as brincadeiras, sejam as tradicionais ou aquelas que acontecem nos ambientes virtuais, tais como os jogos digitais propriamente ditos, os encontros realizados com as crianças revelaram particularidades interessantes em relação a outras vivências lúdicas, especialmente, àquelas em que elas integram o digital nas suas brincadeiras. Essas práticas, a princípio, nos mostram que, muito mais do que opor as brincadeiras tradicionais aquela possibilitadas pelas tecnologias digitais, o que importa é “olhar para o brincar da criança como o modo pelo qual ela experimenta a cultura do seu tempo” (SALGADO, 2005, p. 137).

E, assim, brincando com o *smartphone* e *tablet*, assistindo aos canais dos *youtubers*⁶ mirins e seus desenhos animados preferidos, criando histórias, as crianças interlocutoras da pesquisa nos sinalizaram outras características do brincar que, de modo indireto, se aproximam muito da pesquisa desenvolvida por Santaella (2004), que traz uma discussão sobre o perfil cognitivo do leitor ou interagente da hipermídia. Em sua análise, Santaella (2004) apresenta o perfil cognitivo dos sujeitos que desenvolvem uma nova forma de leitura e, inclusive, de organização do pensamento.

E, por meio de uma abordagem histórica da evolução da nossa sociedade e, conseqüentemente, da leitura, a autora caracteriza três tipos de leitores: o contemplativo/meditativo; movente/fragmentado e o imersivo/virtual. O primeiro é leitor do livro impresso e da imagem fixa, que constrói uma relação íntima com o livro a partir da leitura silenciosa. É o leitor contemplativo/meditativo, que se distingue por ter a leitura de numerosos textos e livros como hábito – e, por isso mesmo, busca realizá-la de forma individualizada, sendo a biblioteca seu lugar de recolha.

[...] esse tipo de leitor é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis,

6 De acordo com Tomaz (2017, p. 2), no Brasil, a partir de 2013 esse termo passou a ficar mais comum em *sites* especializados, fazendo referência àqueles que mantinham canal na plataforma de vídeo *YouTube* e atingiam certa popularidade. Essa designação se tornou necessária para definir não quem produzia ou postava vídeos no *YouTube*, mas aqueles que, nessa condição, começaram a ganhar notabilidade na plataforma, por meio de números de inscritos, visualizações e rendimentos provenientes na monetização de seus canais.

localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. [...] Esse leitor não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo. Um leitor que contempla e medita. Entre os sentidos, a visão reina soberana, complementada pelo sentido interior da imaginação (SANTAELLA, 2004, p. 24).

O segundo tipo é o leitor movente, aquele que nasceu com “o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos” (SANTAELLA, 2004, p. 29). Um leitor de fragmentos, de tiras de jornais e fatias de realidade. Isto é, este sujeito procura as informações que necessita, com memórias curtas e rápidas, pois seu mundo é o das novidades, de muitas linguagens e do excesso de informações. Estas particularidades o fazem ser um leitor tão acelerado quanto o seu entorno. Santaella (2004) o identifica como o leitor das imagens da TV, de propagandas em *outdoors* que surgem no seu caminho, de histórias que passam na tela do cinema, ou seja, é um tipo de sujeito que já transita entre diferentes imagens.

O terceiro e último tipo de leitor, de acordo com Santaella, é o imersivo/virtual, e este surge com os espaços virtuais. Ele tem diante de si a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido, apresenta uma leitura livre, caracterizada pela liberdade de escolha entre nexos, e tem iniciativas de buscas de direções e rotas (SANTAELLA, 2004). Diante dos atributos do leitor imersivo apresentado por Santaella (2004), buscamos relacioná-los a algumas variações das práticas lúdicas das crianças, quando em interação com os dispositivos móveis, pois encontramos semelhanças entre as descobertas da autora e as experiências das crianças brincantes nas telas do *smartphone* e *tablet*. Percebíamos que essas crianças, assim como o leitor imersivo, interagiam com os dispositivos móveis tendo a sua frente uma imensidão de informações e, de forma indireta, se transformavam em coautor no processo de leitura, por meio de um *click* ou do toque na tela.

As brincadeiras apresentavam características do leitor imersivo, com a ação dos signos que implicava “mais do que a simples capacidade do usuário [das crianças] para acioná-los, e, mais do que isso, pressupõe um entendimento *in totum*” (SANTAELLA, 2004, p. 101). Além disso, consideramos que, para as crianças, os jogos, as programações disponíveis nos canais de vídeos e os próprios aplicativos inclusos nos dispositivos móveis se apresentavam como interfaces intuitivas, atrativas e de fácil manejo, que também lhes proporcionavam a leitura iconográfica e com um sistema de exploração e uso apoiado na ação de “tocar” ou “clique” e entrar; enfim, interfaces coerentes com a metáfora da “exploração amigável”.

Ser um leitor imersivo exige algumas habilidades e competências. Além do mais, de acordo com Avila (2014), há nesse processo transformações sensoriais, perceptivas, comportamentais e cognitivas no intercâmbio dele com as “hipermídias”. O que notamos é que a interação da criança com os dispositivos móveis, a exploração dos aplicativos, exige dela novas formas de olhar, ler, aprender, como também necessita de conhecimento para que possa escolher os caminhos a percorrer.

Devido ao potencial do digital e das diversas opções oferecidas à criança para o brincar no ambiente digital, facilmente, ela se “perde” e se “encontra” nos labirintos dos aplicativos. Portanto, entre as características do perfil do leitor imersivo, aquela que mais se aproxima das particularidades das crianças brincantes é a da agilidade dos movimentos multidirecionais, na movimentação multiativa da manipulação na tela. Tanto o leitor imersivo quanto a criança brincante lê, escuta, olha – tudo ao mesmo tempo, saltando de um ponto ao outro da informação, formando combinatórias instáveis (SANTAELLA, 2004, p. 182).

Pesquisadora: Venha cá: como é que você consegue jogar, assistir televisão e entender lá e cá?

Capitão América: Eu sou um gênio!

Pesquisadora: Hahahahahah! Amei essa!

(Capitão América, 4 anos).

É a partir dos atributos do leitor imersivo que buscamos associar as práticas lúdicas das crianças quando em interação com os dispositivos móveis, considerando que elas estão desenvolvendo um brincar imersivo. Com isso, podemos dizer que este é um brincante em constante formação, uma vez que se relaciona com milhares de novas informações disponíveis.

Pesquisadora: Venha cá! Esse jogo cada fase é uma forma diferente de jogar! Como é que vocês sabem que tem que fazer diferente?

Mulher-Gato: Nós testamos todas as formas!

Algumas nós já sabemos como é!

(Mulher-Gato, 6 anos).

Diante desses relatos concordamos com Santaella ao afirmar que essas interações provocam mudanças cognitivas emergentes que anunciam um “[...] novo tipo de sensibilidade perceptiva sinestésica e uma dinâmica mental distribuída” (SANTAELLA, 2004, p. 184). Nessa mesma linha de argumentação, Fortuna (2014) apresenta algumas vantagens que emergem na era digital, quando relacionadas aos comportamentos, especialmente, os das crianças. Entre essas vantagens, a autora aponta para o aumento

das oportunidades de ampliação das funções cognitivas humanas — memória, imaginação, percepção, raciocínio —, que são estimuladas pelos diferentes sentidos postos em jogo na exploração das tecnologias, tais como tato, visão, audição e sinestesia.

Daí entendemos que as vivências e as brincadeiras com os dispositivos móveis, já colocadas em curso, deverão sedimentar-se cada vez mais. Associados a esses atributos, notamos também que os processos vividos pelo leitor imersivo funcionam como rotas mentais e, por trás da “aparente” imobilidade corporal, “há uma exuberância de estímulos sensoriais e instantâneas reações perceptivas em sincronia com operações mentais” (SANTAELLA, 2004, p. 132). Assim, ao explorar sobre os processos cognitivos e aprofundar os traços dos níveis do leitor imersivo, Santaella (2004) baseia-se em três tipos de operações fundamentais das rotas mentais que, de certa forma, são as bússolas de orientação para essa “nova” modalidade de leitura: abdução, indutivo e dedutivo, respectivamente, relacionadas aos internautas denominados: o errante, o detetive e o previdente.

O primeiro é aquele que pratica a errância como procedimento exploratório em território desconhecido; o detetive é aquele que é orientado pelas inferências indutivas, que estabelece um hábito, ou seja, internaliza um procedimento de navegação; o previdente, por ser hábil no desenvolvimento das inferências dedutivas, é aquele que, tendo já passado pelo processo de aprendizagem, adquiriu certa familiaridade com os ambientes informacionais que explora seguindo a lógica da previsibilidade. Apoiada nessas reflexões e tendo como referência as práticas lúdicas com as brincadeiras desenvolvidas junto com as crianças, relacionando-as com as características do brincar imersivo, bem como com as inferências indutivas do internauta detetive, é que a discussão foi ampliada, incorporando, além dos traços do brincar imersivo, também o “errante/abdução” e o “detetive/indutivo”.

Para a primeira experiência do brincar, semelhante ao internauta errante/abdução, que é aquele que “navega utilizando o ponteiro magnético do seu instinto para adivinhar” (SANTAELLA, 2004, p. 178), da mesma forma, a criança explora aleatoriamente o campo das possibilidades abertas pela trama que é oferecida no digital, com o “desprendimento que é típico daqueles que não temem o risco de errar” (SANTAELLA, 2004, p. 178).

Pesquisadora: Espera! Deixa eu ler para entender!

Mulher-Gato: Não precisa!

Pesquisadora: Ah! Não precisa ler?

Mulher-Gato: Eu jogo sem ler! Porque eu ainda não sei ler!

Pesquisadora: E se fizer errado!
 Mulher-Gato: A gente aprende fazendo, aí vemos como é certo!
 Pesquisadora: Ah! É assim!
 (Mulher-Gato, 6 anos).

Portanto, ao brincar com os games nos dispositivos móveis, inicialmente, percebíamos que as crianças participantes da pesquisa queriam instalar ou baixar todos os jogos que eram disponibilizados na loja virtual do Google Play⁷. Em seguida, ainda que não conhecessem ou dominassem o que estava por vir, prevalecia o instinto de “adivinhação” para continuar na brincadeira, em uma perspectiva de “sempre” explorar e aprender novas possibilidades. Em outras palavras, podemos dizer que, ao se depararem com o “jogo” novo, elas o experienciam como um processo gradativo, substituindo as surpresas e dúvidas pelo entendimento ou, ainda, pelo discernimento ainda vago, mas com a certeza de determinados percursos de exploração.

O brincar errante resulta da imprevisibilidade de um rumo pré-determinado, o que significa que o brincante não traz consigo o suporte da memória, e sim explora “como quem percorre territórios ainda desconhecidos, e por isso mesmo, surpreendente” (SANTAELLA, 2004, p. 178). Nessa ausência de rumo ou, também, do que e como explorar, o que importa é ter a possibilidade de acessar “qualquer jogo”, “qualquer brincadeira”, por vezes, tentando adivinhar os percursos e, mesmo que não de forma intencional, aprender com a dinâmica do ambiente onde o brincar está sendo possibilitado.

Pesquisadora: Você sabe jogar qualquer Sonic?
 Capitão América: Eu acho que sei! Mas qualquer coisa eu jogo para aprender!
 Pesquisadora: Ah, entendi! Você joga mesmo sem conhecer e daí aprende, é isso?
 Capitão América: É!
 (Capitão América, 4 anos).

A criança não se intimida por não conhecer ou dominar completamente as práticas lúdicas que são possibilitadas por meio dos dispositivos móveis: ela é, de fato, motivada pelo prazer das descobertas, pois sem começo, meio e fim claramente definidos, a exploração do dispositivo torna-se uma aventura. Portanto, nessa experiência do brincar errante/abdução, “as escolhas são guiadas pela lógica do plausível, de cujo jogo a desorientação faz parte” (SANTAELLA, 2004, p. 103). Por isso mesmo a sua exploração se configura como uma corda bamba, equilibrando-se entre “[...] a desorientação mais turva e a iluminação mais cintilante” (p. 103).

⁷ É um serviço de distribuição digital de aplicativos, jogos, músicas, vídeos e livros, desenvolvido e operado pela Google. Na prática, é a loja oficial de aplicativos para o sistema operacional Android. O conteúdo pode ser baixado diretamente em um dispositivo com o sistema operacional Android ou em um computador pessoal.

As rotas das crianças brincantes participantes da pesquisa ou a forma como criam as suas táticas para brincar e explorar o jogo estiveram associadas a maneira de ver, de sentir, de reagir própria de cada criança. Mesmo que depois ela venha socializar com outras do seu grupo de pares, em um primeiro momento, as explorações que acontecem no brincar errante se constituem de forma dispersiva e desorientada. Pudemos observar que essa dispersão e desorientação estão presentes tanto na forma como brincam com os dispositivos móveis quanto nas escolhas das atividades que são realizadas na sua rotina familiar, tal como relatamos com o diário de campo.

Elsa neste dia fez de tudo um pouco – ela não queria e não ficou somente nos jogos. Por um tempo, ficou me mostrando as brincadeiras – fazer estrela – uma atividade que movimentava o corpo e que tinha aprendido com uma amiga de condomínio. Ela brinca com os jogos, com a televisão ligada, e acompanhando a programação que estava sendo transmitida, depois ela pegou a tarefa da escola para fazer (passamos um bom tempo ajudando-a a realizar essa tarefa), e, antes de concluir, já foi para outro brinquedo – dessa vez pegou a patinete e ficou andando pela sala.
(Diário de campo, 06 de junho de 2017)

Tal relato nos levou a perceber que entre as crianças pequenas, por exemplo, a concentração nas atividades que estão desenvolvendo não acontece por um longo período. Essa mesma dispersão é transferida para as brincadeiras, como uma característica própria de sua idade. Isto é, a instantaneidade que é própria da criança nessa faixa etária se faz muito presente, de forma que migram de uma atividade a outra como algo muito natural, não se limitando a apenas um tipo de brincadeira, e sim articulando diversas práticas lúdicas.

Ao mesmo tempo, embora as explorações das crianças nos ambientes digitais apresentem-se, em muitos momentos, de maneira dispersiva, com a intenção de ter acesso a todo tipo de jogos simultaneamente, quando estão brincando, levam aquela brincadeira a sério, e se concentram na dinâmica do jogo para poder apreender e se apropriar dos mesmos. Como um dos brincantes, participante da pesquisa afirmou,

Elsa: Esse vai passando as músicas e você vai tocando...
Pesquisadora: Você vai tocando as letras das músicas, é?
Elsa: Você sempre tem que tocar nos quadrinhos pretos, se você tocar aqui no branco

você perde! Por isso você precisa ficar bem concentrado!
 Pesquisadora: Hum! Entendi! O fundamental é ficar concentrado!
 Elsa: Isso!
 (Elsa, 5 anos).

Além dessa característica, notamos que, por meio das diversas atividades em que se envolve, a criança busca fazer disso um prazer que é próprio, visto que é a brincadeira em si mesma que lhe proporciona a diversão. Portanto, as adivinhações, as diversões, as dispersões funcionam como encorajamento para as explorações subsequentes.

Pesquisadora: E eu acho que instalou o jogo!
 Capitão América: Instalou!
 Pesquisadora: Vamos aqui! Como é que faz para jogar isso?
 Capitão América: Deixa eu ver!
 Pesquisadora: Você já jogou esse?
 Capitão América: Não!
 Pesquisadora: E se você nunca jogou como é que vamos saber jogar?
 Capitão América: A gente descobre!
 Pesquisadora: Vamos descobrir como?
 Capitão América: Jogando!
 (Capitão América, 4 anos).

Alimentada pela confiança que vai adquirindo durante as brincadeiras, no brincar errante, a criança, gradativamente, incorpora as características que são próprias de um segundo nível do leitor imersivo, que são as inferências ou operações indutivas do internauta detetive. Para caracterizar o brincar detetive/indutivo, nos fundamentamos na discussão apresentada por Lévy (1998), Peirce (1999) e Santaella (2004). Peirce apresenta a indução a partir do raciocínio e a classificou em vários tipos, entre esses, destacamos a experiência. O autor trata sobre o raciocínio indutivo, tomando com base o curso das investigações experimentais, em que é possível “deduzir predições de fenômenos e observar esses fenômenos de perto” (PEIRCE, 1999, p. 219). Por sua vez, entre os procedimentos para construção de modelos mentais, Lévy (1998) considera que, na indução, é possível elaborar “ícones mentais: adotando ou recombinao representações fornecidas pela cultura ou mesmo recorrendo a uma imaginação radical” (p. 123). Já Santaella (2004) aborda a indução enquanto operações que se relacionam com a formação de hábitos, incluindo hábitos motores. Para a autora, por indução, um hábito se estabelece, e “[...] certas sensações, todas envolvendo uma idéia geral, são seguidas, cada qual, pela mesma reação; e uma associação se estabelece, por meio do qual aquela idéia geral será seguida uniformemente por

aquela reação.” (PEIRCE, 1931 apud SANTAELLA, 2004, p. 108). De acordo com ela, esse processo ocorre quando o internauta internaliza um procedimento de navegação, passando a repeti-lo como ação de um hábito.

Como exemplo da ideia de que a indução está relacionada ao hábito, Santaella indica que, em um programa de busca, um internauta digita a palavra relativa ao assunto que está buscando, mas encontra um número muito grande de entradas. Segue indicações de que deve filtrar a informação, obtendo como resposta o assunto mais especificado. Daí, passa a repetir esse procedimento até que ele se incorpore como um hábito. Ou seja, o que se percebe é que a navegação na rede exige um trabalho de detetive, em que, a partir da experiência, o internauta “segue pistas, escolhendo entre as alternativas aquelas que lhe parece mais provável” (SANTAELLA, 2004, p. 110). A exemplo de como vivenciamos com a criança, em que ela nos mostra como encontrar as brincadeiras de seu interesse:

Pesquisadora: Como foi que você descobriu esse jogo?

Capitão América: Eu vi no lugar que instala, e aí eu deixei para você!

Pesquisadora: E você encontrou como?

Capitão América: Eu estava procurando outros jogos, aí apareceu a figurinha do Scooby!

Pesquisadora: Ah! Você achou pela imagem do Scooby! Poxa! Você é muito esperto mesmo!

Capitão América: Sou mesmo!

(Capitão América, 4 anos).

Portanto, navegar como detetive significa aprender com a experiência, o que, de certa forma, transforma a dificuldade em estratégia e adaptação. São justamente as inferências indutivas do internauta detetive que associamos ao “brincar indutivo”. Nele, a criança pequena, ao brincar com os dispositivos móveis, na vastidão de ícones e nas inúmeras possibilidades disponíveis em rede, apesar de não dominar a leitura e a escrita, filtra as informações por meio de uma leitura iconográfica, tendo como referência os personagens que compõem os elementos simbólicos das culturas infantis. Como vimos, a criança aprende com a experiência, interiorizando as regras de navegação e transformando esses percursos em hábitos e em redes de significações. Além disso, quando decide ou escolhe o jogo que deseja explorar ou brincar, a partir daquela experiência, se apropria das orientações que são oferecidas pelo jogo ao brincante, interiorizando os percursos/comandos e fazendo com que “as habilidades adquiridas num espaço possam ser transferidas para outro” (LÉVY, 1998, p. 88).

Por exemplo, ao instalar um novo jogo no *smartphone* ou *tablet*, nas primeiras ações, o próprio jogo traz

orientações ao brincante, como uma setinha ou uma mãozinha instruindo quais comandos a criança deve utilizar. Os jogos que brincamos juntos, com os dois grupos de crianças, em sua maioria, eram jogos de corrida – em que o personagem infantil teria que seguir um caminho capturando moedas e prêmios, sendo guiado pelo jogador a partir do toque na tela (direita, esquerda, cima, baixo). O que observamos nessas brincadeiras foi que a criança brincante internaliza os comandos de um jogo e, conseqüentemente, ao se deparar com interfaces semelhantes, embora haja mudança dos personagens, busca seguir as mesmas orientações em outros jogos. Isto é, eles desenvolvem hábitos de navegação ao brincar, identificando como proceder nos diferentes jogos.

Pesquisadora: Pega as moedinhas Capitão América! Esse não tem as setinhas explicando como jogar, e aí? Como é que você consegue jogar?

Capitão América: É porque os jogos são quase iguais, então eu faço o que eu aprendi nos outros jogos.

(Capitão América, 4 anos).

Da mesma forma, os brincantes desenvolvem práticas para explorar o próprio dispositivo. Isto é, eles fazem “experimentações tendo em vista a coerência organizativa de sua busca” (SANTAELLA, 2004, p. 111). Nessas experimentações, por ter internalizado os caminhos de navegação, a sua postura é de buscar fazer associações ou reações correspondentes. Assim, percebíamos que a criança não só buscava memorizar os procedimentos nos jogos, como semelhantemente, de forma natural, fazia associações entre uma navegação e outra para encontrar os ambientes que dariam acesso aos demais jogos, e, com isso, mantinha a sua diversão, sem, necessariamente, carecer da mediação de outra pessoa.

Diante das brincadeiras vividas junto com as crianças, nesse processo do brincar, por muitas vezes, perguntávamos como se fazia para instalar um determinado jogo. O Capitão América – criança de 4 anos – já tinha memorizado quais as letras que precisava utilizar no ambiente de busca para ter acesso aos jogos. De forma semelhante, Elsa, de 5 anos, indica o aplicativo do *Google Play*, mas a sua estratégia é utilizar o sistema de voz para buscar a brincadeira que deseja. Assim indica: “Você clica aqui [me mostrou o Play Store] e depois aqui você segura no microfonezinho e espera aparecer as letrinhas [as letrinhas é a frase que indica “fale algo”].” (ELSA, 5 anos).

Nesse sentido, percebemos que o processo de entendimento consiste no reconhecimento imediato da situação

que as crianças brincantes têm diante de si, e o processo de busca passa a ser substituído pela execução do procedimento associado com a situação que encontram nas suas brincadeiras. Essas vivências também são socializadas pela família, especialmente, quando a mãe de Elsa entra em contato com a pesquisadora por mensagem instantânea via *WhatsApp*, relatando a experiência vivida junto com a criança.

Mãe de Elsa: Vamos ver se conseguimos instalar outro! Eu disse: procure aí para eu ver se você sabe procurar! Vamos digitar: jogos! Ela vem: 'Não, mamãe! Espera!' Pegou o celular, ativou o microfone da pesquisa! Hahaha! Clicou lá e falou: 'jogos de carros'... E a pesquisa foi e procurou, e eu não sabia como fazia isso. Hahaha! Aprendi com ela... (Mãe de Elsa via *WhatsApp*).

Diante desses achados, o que percebemos é que o brincar indutivo agrega características do internauta detetive e do providente, que são aqueles que adquiriram familiaridade com os ambientes informacionais, se movimentando neles, seguindo a lógica da previsibilidade. E, portanto, por ter internalizado “os esquemas gerais que são subjacentes aos processos de navegação, adquiriu habilidade de ligar os procedimentos particulares aos esquemas gerais internalizados” (SANTAELLA, 2004, p. 179). Podemos dizer que, embora haja distinção dos tipos de leitores pelas classificações abordadas por Santaella, percebemos que um perfil de leitor não substitui o outro, pois todos esses tipos coexistem na sociedade contemporânea, e, em muitos momentos, mesclamos estas diferentes formas de leituras no nosso cotidiano.

4 Considerações finais

Ao trazer a reflexão sobre a experiência social e cultural do brincar vivido pelas crianças no mundo contemporâneo, notamos um entrelaçamento, maior cada dia, entre a cultura digital, o brincar e a brincadeira, em que as suas interações com os ambientes digitais têm intensificado ou ampliado os elementos simbólicos que compõem as culturas infantis. As rotas de navegação das crianças brincantes participantes da pesquisa ou a forma como criam as suas táticas para brincar e explorar a brincadeira estiveram associadas à maneira de ver, de sentir, de reagir própria de cada criança.

As experiências vividas pelas crianças brincantes não estão isoladas da cultura geral, e sim sofrem influências do ambiente e das condições materiais com os quais elas estão

interagindo. E por meio do brincar imersivo, realizado a partir da interação com os dispositivos digitais móveis, as crianças passam a ter uma relação cada vez mais intensa com uma imensidão de informações. Nessa interação, a exploração dos aplicativos exige delas novas formas de olhar, ler, aprender, como também necessita de conhecimento para que possa escolher os caminhos a percorrer.

Nessas escolhas ou pelas diversas maneiras de brincar oferecidas à criança quando em interação com os ambientes digitais, facilmente, elas se “perdem” e se “encontram” nos labirintos dos aplicativos. E assim as crianças têm desenvolvido uma agilidade dos movimentos multidirecionais, uma movimentação multiativa da manipulação na tela. Nessas interações elas não se intimidam por não conhecerem ou dominarem completamente as práticas lúdicas que são possibilitadas por meio dos dispositivos móveis: elas são, de fato, motivadas pelo prazer das descobertas, pois sem começo, meio e fim claramente definidos, a exploração do dispositivo torna-se uma aventura.

Desse modo, as crianças pequenas, ao brincarem com os dispositivos móveis, na vastidão de ícones e nas inúmeras possibilidades disponíveis em rede, apesar de não dominarem a leitura e a escrita, filtram as informações por meio de uma leitura iconográfica, tendo como referência os personagens que compõem os elementos simbólicos das culturas infantis. Enfim, elas têm desenvolvido práticas para explorar o próprio dispositivo, tornando hábito os caminhos de navegação, buscando fazer associações ou reações correspondentes de modo a encontrar os ambientes para terem acesso às demais brincadeiras, e, com isso, mantêm a brincadeira e a diversão. Em outras palavras, podemos concluir que na relação criança, brincar e tecnologias móveis os espaços lúdicos explorados por elas favorecem a ampliação do lugar simbólico em que se configura o brincar na atualidade, uma vez que, neles, as crianças, como sujeitos ativos de suas experiências, têm encontrado a possibilidade de vivenciar, interpretar, representar e modificar de forma criativa a sua cultura.

Referências

AVILA, Silvine De Luca. **Navegar no ciberespaço:** as rotas de navegação de crianças em processo de alfabetização. 2014. 316 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

BECKER, Bianca Lepikson. **Brincando na web:** descrição e análise das atividades lúdicas desempenhadas

por crianças de cinco a 12 anos na internet. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BECKER, Bianca Lepikson. **Infância, Tecnologia e Ludicidade**: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea. 2017. 288 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Salvador, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Reflexão sobre a criança, o brincar e a educação**. Tradução Marcos Vinicius Mazzari. 2 ed., São Paulo: Editora 34, 2009.

BICHARA, Ilka Dias; LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida; OTTA, Emma. Brincar ou brincar: eis a questão – perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In: YAMAMOTO, M.E.; OTTA, E. (org.) **Psicologia evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2009, p. 104–113.

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. Tradução Maria Alice A. Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Tradução Gisela Wasjskop. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. 9 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014, p. 19–32.

CONCEIÇÃO, Ana Paula; MACEDO, Roberto Sidnei. Prática, biografia e construções teóricas em educação infantil: um currículo brincante. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 51, p. 121–132, jan./abr. 2018.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DORNELLES, Leni Vieira. **Crianças que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. 3 ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. A evolução do brincar. In: FRIEDMANN, Adriana (org.) **O Direito de brincar**:

a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992, p. 23–31.

FORTUNA, Tania Ramos. Cultura lúdica e comportamento infantil na era digital. **Revista Patio**, v. 40, p. [online], jul. 2014. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/gabriellehdasilva1/cultura-lúdica-e-comportamento-infantil-na-era-digital>>. Acesso em: 22 set. 2020.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Tradução Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade mídia – reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 207–221.

KISHIMOTO, Tizuro Morchida. **O brincar e suas teorias**. 9 ed., São Paulo: Cengage Learning, 2014.

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

MENEZES, Luciana Bessa Diniz. Pesquisar com crianças pequenas: desafios do trabalho de campo. In: PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.) **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012, p. 181–202.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires; COLL DELGADO, Ana Cristina. **Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: uma análise dos estudos da infância**. *Saber & Educar*, n. 19, p. 106–115, dez. 2014.

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

OLIVEIRA, Fabiana. O lugar e o tempo das culturas infantis nas pesquisas brasileiras. **Revista Teias**, v. 19, n. 52, p. 60–76, jan./mar. 2018.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 3 ed., São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012, p. 59–86.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Precisamos conversar! Questões para pensar a pesquisa com criança na cibercultura. In: REIS, Magali; GOMES, Lisandra Ogg (org.). **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Edições Levana/Attar Editorial, 2015, p. 281–302.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. A transmissão da Cultura da Brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 117–124, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16803.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIAS, Ana Lúcia Goulard; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com criança**. 3 ed. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2009, p. 19–47.

SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança contemporânea. **Revista Educação**, 2014. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/208/a-crianca-contemporanea-pesquisadora-raquel-goncalves-salgado-reflete-sobre-conflitos-323810-1.asp>. Acesso em: 27 mar. 2016.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo da vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. 2005. 245f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SEIXAS, Angélica Amanda Campos; BECKER, Bianca Lepikson; BICHARA, Ilka Dias. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. **PSICO**, v. 43, n.4, p. 541–551, dez. 2012.

SMITH, Peter. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet R. (org.) **A excelência do brincar**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 25–38.

SOARES, Leila Franca. **Hora do herói: incidências de mutações culturais no brincar contemporâneo e implicações na aprendizagem**. 2014. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisa com criança na escola:** o “ouvir” como uma tendência... 2012. 355f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TOMAZ, Renata. **O que você vai ser antes de crescer?** Youtubers, Infância e Celebridade. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Rio de Janeiro, 2017.

ZANDONÁ JÚNIOR, Almir. **A virtualização do lúdico:** o fechamento do universo formativo do brinquedo. 2012. 101 f. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

Enviado em: 28-07-2020
Aceito em: 22-09-2020
Publicado em: 30-10-2020