

**OS MODOS HÍBRIDOS DO BRINCAR NA INFÂNCIA: A CONVERGÊNCIA
ENTRE AS PRÁTICAS LÚDICAS TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEAS
NO CONTEXTO DA CULTURA DE PARES**

**HYBRID MODES OF CHILDHOOD PLAY: THE CONVERGENCE BETWEEN
TRADITIONAL AND CONTEMPORARY PLAY PRACTICES IN THE
CONTEXT OF PEER CULTURE**

Fernanda Miquelão Ribeiro¹

Neide Maria de Almeida Pinto²

Ana Louise de Carvalho Fiúza³

RESUMO: Este artigo faz referência à um trabalho de pesquisa que buscou refletir teórica e metodologicamente sobre o brincar contemporâneo com as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) na infância. Dentro desta temática, o objetivo foi compreender de que forma as crianças de diferentes segmentos sociais se apropriam das TICs na cultura de pares. Como metodologias utilizamos a escuta de crianças de 4 a 6 anos de idade em rodas de conversa e observações em campo; as falas foram analisadas sob o ponto de vista da Sociologia da Infância. Os resultados apontaram que as crianças se apropriam das tecnologias de forma conjunta e convergente com as brincadeiras tradicionais infantis. Conhecer as diferentes realidades permitiu compreender o significado que a tecnologia assume para essas crianças em suas vidas e a forma como elas orientam seus comportamentos, seus interesses, suas necessidades, motivações, os modos de brincar e interações com seus pares.

¹Desenvolveu pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa (UFV); Especialista em Inspeção Escolar, Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional pela Faculdade de Viçosa (FDV); Graduada em Economia Doméstica e Educação Infantil pela UFV; Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da UFV. E-mail: fernanda.miquelao@ufv.br

²Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002), com período sanduíche na França, no Institute d Études Politiques de Paris. Pós-Doutorado em Sociologia no Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho em Portugal (2013). Mestra em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) (1995); graduada em Economia Doméstica pela UFV (1991); Professora titular, vinculada ao Departamento de Economia Doméstica (DED), na UFV. E-mail: nalmeida@ufv.br

³Doutora em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2001); Pós-Doutorado na linha de pesquisa População, Família e Saúde no Centro de Investigações em Ciências Sociais da Universidade do Minho, em Portugal (2013); Mestrado em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) (1997); Especialização em Ciências da Religião na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (1993); Graduada em Ciências Sociais também pela UFJF (1992); Professora titular do Depto. De Economia Rural da UFV. E-mail: louisefiuza@ufv.br.

PALAVRAS-CHAVE: TICs. Cultura lúdica. Crianças.

ABSTRACT: This article refers to a research work that sought to reflect theoretically and methodologically on contemporary play with ICTs (Information and Communication Technologies) in childhood. Within this theme, the objective was to understand how children from different social segments appropriate ICT in peer culture. As methodologies we use listening to children from 4 to 6 years old in conversation circles and field observations; the statements were analyzed from the point of view of the Sociology of Childhood. The results showed that children appropriate technologies in a joint and convergent way with traditional children's games. Knowing the different realities allowed us to understand the meaning that technology assumes for these children in their lives and the way they guide their behaviors, interests, needs, motivations, ways of playing and interactions with their peers.

KEYWORDS: ICTs. Play culture. Children.

INTRODUÇÃO

Embora a área de comunicação social tenha ganhado visibilidade e importância nas últimas décadas, esse campo de construção do conhecimento deixa na marginalidade o tema que envolve as relações das crianças com as tecnologias. Na perspectiva de Pereira (2012), tanto a cibercultura, quanto o tema da infância são fluidos, por tratarem de elementos complexos e contemporâneos.

Pesquisadores como Manuel Jacinto Sarmiento e Wiliam Corsaro sustentam que as infâncias devem ser compreendidas com as crianças e não somente a respeito delas. Os estudos que identificam a participação efetiva das crianças em fenômenos sociais, tal como no uso e apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), contribuem para a consolidação dos estudos da Infância, bem como para reflexões e problematizações sobre os conceitos de uma infância naturalizada e fora do seu contexto social, cultural e histórico.

As crianças participam, sobretudo, por meio das tecnologias móveis, da conectividade como modos especiais de viverem essas experiências e de construir de forma lúdica sua cultura infantil. O brincar com as TICs, que muitas vezes ocorre na palma da mão (COUTO, 2013), traduz o que é o brincar contemporâneo e de como as crianças contribuem com a construção histórica e social das mudanças de viver as experiências do cotidiano das famílias e das sociedades. Essas expressões, individuais e coletivas das crianças, motivaram vários autores a discutirem o uso das TICs na perspectiva da construção da cultura infantil, incorporado no universo do brincar. As suas práticas sociais com as tecnologias, segundo esses autores, são apropriadas de

forma criativa pelas crianças no seu cotidiano e não representam o todo das experiências lúdicas das crianças, mas carregam maior ou menor sentido dependendo do seu contexto social e do momento da brincadeira (ALMEIDA; ALVES; CARVALHO, 2013); (ALCÂNTARA, 2017); (FRANCISCO; SILVA, 2015).

Para Kishimoto (2014), o brincar em um país continental como o Brasil, se caracteriza de formas diferenciadas em decorrência dos contextos multiculturais vivenciados pelas infâncias, mas ao mesmo tempo mostra similaridades em sua prática lúdica. De acordo com a autora, o hibridismo da cultura lúdica infantil se manifesta nas aproximações entre o tradicional e o contemporâneo e no protagonismo dos sujeitos brincantes. Esses dois elementos reforçam a ideia de que a infância é um fenômeno social e as crianças são responsáveis ativas de seus mundos sociais. O acesso material ou não dos aparatos tecnológicos (como por exemplo a televisão, celular, tablet, videogame), impõe experiências diferenciadas, plurais e desiguais das crianças no brincar. Indagar sobre como tem se construído as experiências da criança sobre o uso e apropriação das TICs envolve um olhar crítico sobre as representações das crianças no fenômeno na cibercultura e redefinir os processos de socialização das crianças e suas relações com seus pares e com os adultos no cotidiano. Sem perder de vista que a cibercultura, as infâncias e os fragmentos do cotidiano estão em permanente movimento.

Como Educadora Infantil, as interações sociais na infância a partir das TICs, emergiu na minha prática profissional, ao longo de 13 anos, em uma instituição de Educação Infantil de uma cidade do interior da Zona da Mata Mineira e, a partir dessa experiência, pude estabelecer uma relação de alteridade entre as crianças. A partir desse contato pude perceber como se davam as formas de apropriação tecnológica em suas diversas realidades materiais e simbólicas, suas brincadeiras associadas às novelas, às práticas de colecionar álbuns de figurinhas estampadas com os personagens favoritos, o compartilhamento dos saberes associados com seus pares, bem como, a participação das famílias das crianças nesses diferentes contextos.

Essa experiência e as discussões apresentadas sobre os usos que as crianças fazem das TICs nos seus cotidianos me afetaram no contexto singular de pesquisadora, o que me motivou a pesquisar com as crianças. Além do interesse e da necessidade de aprofundar essas informações a partir das suas falas, o objetivo desse artigo foi compreender de que forma as crianças de diferentes segmentos sociais se apropriam das TICs na cultura de pares. Tem-se como premissa que, conhecer essas diferentes realidades, permite compreender o significado que a tecnologia assume para as crianças em suas vidas e a forma como elas orientam seus interesses, necessidades, motivações, modos de brincar e interações com seus pares e com os adultos.

Para atender os objetivos propostos, este trabalho propõe estabelecer uma relação coerente da teoria com o uso de metodologias que buscam escutar as crianças de maneira efetiva e eficaz. Primeiramente, apresentamos as contribuições e reflexões teóricas e epistemológicas sobre os usos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) a partir da abordagem da Cultura de Pares, da Cultura Lúdica e com elementos da teoria da Reprodução Interpretativa, os quais problematizam a participação e a contribuição das crianças, enquanto sujeitos sociais, na construção da cultura infantil e de uma cultura mais ampla. No segundo tópico descrevemos, de maneira breve, a forma de seleção das amostras que representaram os diferentes contextos socioeconômicos e culturais de um grupo de crianças de 4 a 6 anos de idade, matriculadas em duas escolas públicas e duas escolas particulares dos segmentos da Educação Infantil, no município de Viçosa, Minas Gerais. Em seguida apresentamos e discutimos os resultados manifestados sobre as narrativas das crianças em rodas de conversa e nas brincadeiras que foram construídas no interior de suas culturas de pares, especificamente nos ambientes escolares, nos reportando aos aspectos da cultura lúdica e aos usos que as crianças fazem das TICs. No último tópico pudemos apresentar algumas considerações finais acerca do objetivo, importantes para situar o contexto da Cultura Lúdica e compreender de que maneira as crianças se apropriam das TICs em um contexto maior da sua Cultura Infantil.

A CULTURA DE PARES E A CULTURA LÚDICA NA CIBERCULTURA

De acordo com Santos (2015) as experiências vividas pelas crianças se diferem das experiências dos adultos, na medida em que possuem formas singulares de ser e estar no mundo. Segundo Pereira (2015), essas formas se revelam nas maneiras infantis de interagir, de fazerem escolhas, de brincar, de dialogarem, ou seja, de manifestarem-se sobre esse mundo.

Muitos são os marcos que definiram essas mudanças e que implicam nos cotidianos das crianças e na tomada de decisões das suas famílias. Podemos citar o contato com distintas manifestações culturais, as transformações do espaço urbano, as formas de interação das famílias com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), o “hibridismo” entre as brincadeiras tradicionais e as “novas formas de brincar” das crianças e o “fascínio” das crianças, cada vez mais novas, pelas tecnologias (COUTO, 2013). De acordo com Kishimoto (2015) a configuração híbrida da cultura lúdica infantil se revela também em decorrência do protagonismo dos sujeitos brincantes. Esses dois elementos reforçam a ideia de que a infância é um fenômeno social e as crianças são coconstrutoras ativas de seus mundos sociais.

Brougère (2004; 2010) afirma que a cultura lúdica, que resulta de experiências lúdicas e produzidas pelo sujeito social, também está aberta às transformações apresentadas pelos diferentes contextos em que a criança joga e brinca. Na interpretação de Jobim e Souza e Salgado (2009), implica em problematizar uma nova cultura lúdica, ou uma cultura lúdica contemporânea, compreendendo-a em função dos diferentes contextos sociais e culturais vividos pelas crianças, os quais são construídos e incorporados aos distintos modos de brincar.

Indagar sobre as experiências da criança no uso das TICs envolve um olhar crítico sobre as interações das crianças no fenômeno na contemporaneidade e redefine as relações das crianças com seus pares, com os adultos e dos aspectos que definem a construção da sua cultura lúdica infantil. Implica em problematizar uma nova cultura lúdica ou a cultura lúdica contemporânea compreendendo-a como “um espaço social no qual as crianças, através das brincadeiras, jogos de faz de conta e fabulações, constroem

valores, conhecimentos e identidades que se alicerçam em signos trazidos pelo diálogo que estabelecem com a mídia no contexto do capitalismo tardio”, (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2009:207). As brincadeiras organizadas em um grupo de pares revelam o pertencimento das crianças em um determinado grupo social, que convivem entre si em um determinado espaço, compartilham experiências e signos culturais o que, de acordo com Kishimoto (2014), indica a sua identidade e o seu lugar na sociedade.

Nesses cenários, encontramos um arsenal de práticas sociais e produtos culturais materializados nas brincadeiras, nos jogos, nos rituais, nos brinquedos, nos conteúdos televisivos que são produzidos para o público infantil. Esses elementos das culturas produzidas para as crianças exprimem e constroem significados sobre a infância e o ser criança e não se pode desconsiderá-los, uma vez que fornecem as bases materiais e simbólicas sobre as quais as crianças constroem suas representações sobre “ser criança na contemporaneidade”. Por cultura simbólica da infância podemos apontar várias representações ou símbolos expressivos de crenças, preocupações e valores infantis. Entendemos por cultura material da infância tudo o que as crianças usam: o vestuário, os livros, as ferramentas artísticas, as ferramentas escolares e os seus brinquedos. Fazem parte da sua cultura material infantil, os artefatos e outros elementos produzidos pelas próprias crianças como: desenhos, pinturas, construções com blocos, brincadeiras e jogos. (BROUGÈRE, 2004; 2010)

“[...] um espaço social no qual as crianças, através das brincadeiras, jogos de faz de conta e fábulas, constroem valores, conhecimentos e identidades que se alicerçam em signos trazidos pelo diálogo que estabelecem com a mídia no contexto do capitalismo tardio” (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2009:207).

Couto (2013), se vale das contribuições do geógrafo David Harvey (1999)⁴ para explicar como, nos contextos de mudanças, a nossa percepção de espaço, bem como o sentido cultural do tempo, se alteram criando novas formas de ação e interação entre as pessoas e com o mundo tecnológico. Segundo o autor, “esse processo de interação,

⁴ Para saber mais veja: HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1999.

marca essencial da Cibercultura, é cada vez mais complexo e plural” (COUTO, 2013: 901).

Para entendermos a Cibercultura na infância, nos valem da concepção de Pereira (2015:295) que acredita que, a produção material e simbólica da cultura contemporânea se dá pelo “atravessamento direto ou indireto das tecnologias nas experiências cotidianas”. Segundo a autora, as experiências construídas com as TICs na Cibercultura afetaram, sobretudo, material e simbolicamente as crianças contemporâneas em seus modos de viver, de brincar, de conhecer, de se relacionar, pois, na sua perspectiva, as tecnologias são decisivas na produção e na circulação da cultura.

Essa visão de socialização se deve ao reconhecimento da atividade coletiva e conjunta das crianças, a qual envolve práticas sociais de como elas negociam, compartilham, e criam cultura com os adultos e entre si (CORSARO, 2011). Ademais, na perspectiva sociológica, a qual esta pesquisa se sustenta, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução de uma cultura compartilhada entre as crianças e seus pares.

Corsaro (2011) elabora o seu conceito da Reprodução Interpretativa para explicar o papel social das crianças na construção das suas culturas e da sua participação ativa tanto na preservação como na mudança social. A palavra Reprodução engloba a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas que, por participarem ativamente da sociedade, ficam restritas pela estrutura social existente e são constringidas pela sociedade. O termo Interpretativa se refere às contribuições ativas das crianças, para a produção e mudança culturais e aos aspectos inovadores e criativos dessa participação. As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares, quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com as suas próprias e exclusivas preocupações (CORSARO, 2011). Segundo o autor, as culturas de pares são construídas com um grupo de crianças em idades aproximadas que se encontram quotidianamente e compartilham movimentos, valores, interesses, rotinas, artefatos, brincadeiras e espaços.

A perspectiva de se conceber as atividades lúdicas das crianças como um fenômeno cultural pressupõe que conhecer as realidades de crianças diferentes situações sociais e culturais permite compreender o significado que a tecnologia assume para as crianças em suas vidas e a forma como elas orientam seus comportamentos, seus interesses, suas necessidades, motivações, modos de brincar e interações com seus pares.

METODOLOGIA

Este artigo se configura não só como uma discussão teórica, mas também metodológica, pois contribui para reflexões de uma construção de procedimentos investigativos que contemplem as especificidades das crianças de um universo amostral diferenciado, e que estejam em consonância com o aporte teórico escolhido para problematizar os dados. Os processos de busca para compreender o que as crianças pensam e concebem o mundo da tecnologia são importantes e traduzem concepções de crianças e infâncias. Busca contribuir também para a construção de uma metodologia de escuta efetiva de crianças e também a valorização das crianças nas pesquisas e também problematiza, como afirma Quinteiro (2009: 22), “... a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas”.

O trabalho fez parte de uma pesquisa, desenvolvida em 2018 com crianças de 4 a 6 anos, matriculadas em quatro escolas do município de Viçosa, MG. De forma mais específica, a referência empírica partiu da seleção inicial por conglomerado (BABBIE, 2003) de duas escolas públicas, rural e urbana, e duas escolas particulares urbanas.

A metodologia por conglomerado consistiu em selecionar, por etapas, as instituições que se apresentaram por meio das informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação de Viçosa⁵, até a seleção final de salas de aula com crianças (meninos e meninas) de 4 a 6 anos (1º e 2º períodos do segmento da Educação Infantil), matriculadas nas escolas municipais públicas rural e urbana e em escolas particulares do

⁵ A Coordenadora deste órgão nos forneceu duas listas que correspondia à todas as instituições, públicas e particulares, e que se encontravam devidamente registradas, até a presente data, na Secretaria de Educação do Município de Viçosa.

Município. Como resultado, uma unidade de cada escola pública e duas unidades das escolas particulares, representaram como amostra o universo cultural e social diferenciado de famílias. Em cada unidade amostral, ou seja, em cada escola selecionada, foi realizada uma visita, agendada com a direção, para a apresentação do projeto de pesquisa, pedido formal de autorização para coleta de dados nesta instituição, escolha da turma para compor a amostra final da pesquisa.

Ao final, fizeram parte da amostragem 55 crianças da faixa etária entre 4 e 6 anos, residentes no centro, em bairros periféricos e na zona rural do município de Viçosa, MG, matriculadas nos 1º e 2º períodos do segmento da Educação Infantil. As escolas selecionadas pelo método por conglomerado foram categorizadas a partir das suas localizações geográficas e pelo perfil socioeconômico das famílias, após a análise dos dados oriundos dos respondentes do questionário⁶: Escola Pública Urbana (C); Escola Pública Rural (C-D); Escola Particular Urbana (B); e Escola Particular Urbana (B-C). Esta amostragem possibilitou uma diversidade de contextos sociais e culturais das crianças dessa faixa etária.

Os pressupostos que fundamentam esta pesquisa vão ao encontro às teorias sociológicas de que a criança não é apenas reprodutora, mas também construtora de cultura e de sua própria história. (SARAMAGO, 2001). Por isso, os procedimentos metodológicos foram pensados e construídos para facilitar ao máximo a escuta efetiva das suas vozes. Nesse sentido, optou-se por utilizar de conversas em roda⁷ com as crianças, a partir da pergunta norteadora (bloco temático central) **“O que vocês fazem?”**; e observações em campo. A conversa em roda surge como uma possibilidade de coleta, baseada nos rigores científicos de uma pesquisa com crianças e não como uma conversa preliminar apenas, embora as conversas preliminares sejam importantes para dar início às abordagens da pesquisa. Foram consideradas em todo o seu contexto

⁶ Após a análise dos dados oriundos dos respondentes do questionário enviado para as famílias das crianças, juntamente com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para participar do estudo foram convidados um dos responsáveis pela criança que se disponibilizasse a responder a um questionário, cujas informações versavam sobre o perfil socioeconômico e cultural das famílias, bem como quanto à posse e uso das TICs. Este roteiro foi construído baseado no Critério de Classificação Econômica Brasil da ABEP- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2016) e nos critérios estabelecidos na pesquisa realizada no TIC CRIANÇAS 2010.

⁷ Em referência à “entrevista-conversa” de Saramago (2001).

respeitando o processo das crianças em participar ativamente da condução da coleta de dados. As conversas em roda foram importantes para estabelecer um vínculo entre as crianças e a pesquisadora e perceber entre elas o assentimento para participarem da pesquisa.

Esses instrumentos revelaram-se como possibilidades das crianças se expressarem por meio da linguagem oral e corporal e sobre suas experiências em relação as TICs em entremeio ao contexto da sua cultura infantil. Além disso, as crianças puderam “produzir discursos sobre si mesmas, sobre o outro, sobre os fenômenos, revelando assim, sua maneira própria de ver e de pensar a realidade”, (MONTEIRO; 2014: 10). À pesquisadora foi possível observar, registrar e analisar as ações desses sujeitos na construção desses significados (MONTEIRO, 2014). A estratégia definida para a coleta de dados, como uma atividade, possibilitou o desenvolvimento da pesquisa no entremeio às demais atividades cotidianas escolares, além de respeitar o assentimento e a liberdade na participação das próprias crianças. Utilizamos a ferramenta de gravação de voz, para a captação das falas das crianças, pelo aplicativo (instalado de fábrica) *Voice Recorder* do celular da pesquisadora.

É importante esclarecer que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da UFV⁸ em 15 de junho de 2018 e foram respeitados todos os trâmites legais deliberados por esse órgão. As famílias receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devolvidos e assinados por 28 pais, mães e avós das crianças. Os relatos que compõem esse corpo de discussões abrangem as falas e outras expressões de todas as crianças envolvidas nas atividades e foram analisadas enquanto uma pluralidade de vozes, sem reconhecimento individual. Esta decisão parte do princípio de que as atividades foram autorizadas pelas escolas e de valorização do consentimento das crianças em se envolverem e contribuírem para esta discussão. No entanto, as falas identificadas (por codinomes) nos momentos de observação são das crianças que foram autorizadas, pelos pais, a participarem da pesquisa. Os codinomes foram escolhidos pelas próprias crianças⁹.

⁸ Parecer Consubstanciado do CEP nº 2.714.787.

⁹ Alguns dos codinomes escolhidos pelas crianças também expressam as manifestações simbólicas dos

De forma geral, a minha acolhida, como pesquisadora, nas escolas públicas e particulares teve muita receptividade. Todavia, há que se ressaltar que, em relação à Escola Pública Urbana (C), o caráter da imprevisibilidade da rotina escolar se manifestou particularmente na ausência da professora efetiva por motivo de doença durante todo o processo de coleta de dados nesta instituição. Percebeu-se que este fator gerou insegurança das crianças e ainda mais estranhamento sobre a pesquisa, identificando a pesquisadora como sendo ‘mais uma estranha’ no seu convívio escolar.

A perspectiva de se conceber as atividades lúdicas das crianças como um fenômeno cultural explica a intensidade, o divertimento e a alegria com o qual os momentos entre os pares aconteceram. Embora não possa ser percebido pelo leitor, consideramos importante ressaltar nas falas das crianças das Escolas Públicas e Particulares, os momentos de alegria que transcenderam aos objetivos da pesquisa, pois estes também conferem sentido a essas ações e às construções infantis.

As falas das crianças foram transcritas em forma de texto e depois categorizadas por meio da análise do conteúdo, de acordo com os objetivos do artigo e acerca das considerações do marco teórico. As categorias de análise se desdobraram das reflexões da teoria da Cultura de Pares, da Cultura Lúdica e da Reprodução Interpretativa, expressas nas ações ‘das crianças e nas manifestações das suas atividades e do “brincar tradicional e o “brincar da contemporaneidade”’. Ou seja, nas suas rotinas, nos seus artefatos (brinquedos, jogos, artefatos tecnológicos), nos seus valores e interesses e no compartilhamento dessas ações com seus pares.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para analisar o que dizem as crianças entre os seus pares sobre o uso das TICs considerou-se as conversas em roda e observação em campo nas quatro escolas que fizeram parte deste estudo. As primeiras falas das crianças, nas conversas em roda nas escolas públicas e particulares, referenciaram jogos, brinquedos que possuem e

usos das tecnologias: Batman, Ladybug, Relâmpago Macqueen, Princesa Sofia, Princesa Jasmim, Sonic; outras crianças entretanto escolheram os nomes diferenciados: de colegas do seu grupo de pares da escola; o nome do irmão mais novo; algumas crianças inventaram nomes: “Imita Saiena”; nomes de cores: Vermelho e Verde.

brincadeiras consideradas tradicionais organizadas pelos seus pares na escola e influenciadas pelos adultos e outros espaços de convivência.

AS PRÁTICAS LÚDICAS TRADICIONAIS

As narrativas das crianças das escolas públicas, contadas por meio das suas falas em roda, apontam práticas sociais lúdicas ao ar livre, desemparedadas e que supõem a participação e a interação entre os pares. Entretanto, apresentam algumas singularidades pois, nos termos de Kishimoto (2014), as experiências e brincadeiras diferenciadas dessas crianças revelam a identidade e o pertencimento ao seu grupo social. Na escola rural, as crianças apresentaram experiências que sugerem um brincar espontâneo, ou seja, com características de liberdade em relação às suas escolhas em relação ao brincar. Essa perspectiva é valorada por Silva et al (2017) que aponta que, quando a criança brinca de forma espontânea elas podem se expressar, explorar os objetos, o seu corpo e conhecerem o mundo em que vivem.

As falas das crianças da Escola Pública Rural (C-D) evidenciam a discussão de Huizinha (2005), Friedman (2004) e Kishimoto (2014) sobre característica do brincar como um fenômeno cultural. As crianças rurais se identificam nas suas diferentes formas de brincar, as quais se revelam nos elementos do colorir, no andar de bicicleta entre os morros, nas brincadeiras entre os irmãos e os primos, ou seja, nas construções da cultura infantil das comunidades rurais em que vivem.

“Eu gosto de colorir!”

“Eu gosto de brincar!”

“Eu gosto do parquinho (referência à área externa da escola). Eu adoro muito muito!”

“Eu gosto mais de desenhar!”

“Eu gosto de mexer com tinta!”

“Eu gosto de bicicleta!”

“Eu ando de bicicleta sem rodinha!”

“Eu brinquei de basquete e bola!”

“Eu gosto de andar de velotrol!”

“Eu gosto de brincar com meus primos!”

“Eu tenho carrinhos pequenos!” (Transcrição da roda de conversa registrada de um grupo de crianças da Escola Pública Rural (C-D)).

O fato de as crianças rurais usarem o termo “gostar”, para se anunciarem sobre parte da sua infância, indica, segundo Huizinga (2005), que as suas brincadeiras são associadas ao brincar livre e prazeroso. Nos termos da abordagem do autor, esses elementos do prazer e do divertimento são a própria essência do brincar.

As crianças da Escola Pública Urbana (C) contaram que brincam de atividades relacionadas com o movimento: pular e jogar bola, mas, percebe-se um maior constrangimento nas formas de brincar, cujas práticas são construídas nos espaços e nos tempos em que o brincar é permitido na escola, ou seja, na quadra e no horário do recreio. Portanto, esses dois elementos (tempo e espaço) são importantes definidores das características das atividades da instituição. Há que se ressaltar que a brincadeira também se processa em um limite predeterminado nas escolas públicas rurais. No entanto, o atendimento integral desta escola, permite às crianças rurais uma rotina em que em um turno se envolvam com as atividades de ensino e no outro, as atividades do livre brincar. A conversa em roda com as crianças da Escola Pública Urbana (C) revelou também que a construção da sua cultura infantil se desenvolve em um contexto de desigualdades de gênero. Nas suas falas, percebe-se a divisão sexual que as crianças fazem em relação às próprias brincadeiras:

“Eu quando eu to na hora do recreio eu brinco.”

Pesquisadora: *“Vocês brincam de que?”*

“A gente brinca de ‘bacucanim.’”

“Só as meninas é que ficam brincando certo. Os meninos só brincam errado.”

“As meninas de boneca e nós homi usa de homi mesmo.”

Pesquisadora: *“E menino não pode brincar com bonecas?”*

“Todos os meninos podem.”

“Eles brincam de Macqueen.”

“Mas, menino pode brincar de boneca. Porque menina também pode brincar de carrinho. Mas, se for pra dirigir de verdade aí tem que arrumar um marido pra dirigir pra ela.”

“Brinca, conta história.”

“Brinca de massinha”

“Brinquedo.”

Pesquisadora: *“Quais os brinquedos que vocês brincam?”*

“Nós brinca mais é de corda e de bola.”

“Lá na quadra também.”

“De queimada. As vezes bola.[...]”

“Futebol[...].”

“Eu sei jogar basquete. Eu já fiz basquete na Apov¹⁰.” (Transcrição da roda de conversa registrada de um grupo de crianças da Escola Pública Urbana (C))

As crianças das escolas particulares nos apontam elementos sobre sua autonomia relativizada, sugerindo que passam parte do seu tempo em espaços delimitados em instituições “especializadas” (aulas de inglês, balé) e em atividades de lazer sob a supervisão e os cuidados da família.

As práticas terceirizadas prevaleceram entre as narrativas das crianças atendidas na Escola Particular Urbana (B) quando mencionaram que o seu tempo é preenchido com “monte de coisas”; atividades que necessitam investimento econômico, para além do que é oferecido na escola: a prática de esportes, o judô, o balé e o ensino de língua estrangeira.

“Eu gosto de fazer cambalhota.”

“Eu gosto de fazer um monte de coisas.”

“Eu gosto de fazer ginástica, futebol, eu gosto de judô. É um esporte.”

“Eu faço um monte de coisas.”

“Criança faz ginástica, brinca também junto com seus pais, junto com seus irmãos e também junto com suas irmãs e também estuda na escola.”

“Eu brinco com a minha irmã e com a minha mãe de mercado.”

“De brinquedo.”

“Eu gosto de brincar de boneca, de comidinha.”

“Eu gosto de brincar de carrinho e de correr.”

“Eu gosto de futebol.”

“Eu gosto de esconde-esconde, pega-pega, de gato mia.”

“Eu também gosto de corrida de saco. Corrida de saco é de dois jeitos, corrida de saco. Você tem que pular numa sacola até rasgar a bandeira. Aí você vence.”

“O meu pai adora brincar de corrida de saco que ele já fez isso. Eu adoro brincar com ele porque eu vence.” (Transcrição da roda de conversa registrada de um grupo de crianças da Escola Particular Urbana (B))

O termo “gostar” também aparece nas falas das crianças da Escola Particular Urbana (B), mas as práticas sociais que lhes possibilitaram vivenciar esse sentimento de liberdade em relação ao brincar se constituem de forma diferenciada daquelas vivenciadas pelas crianças da Escola Pública Rural (C-D). O Projeto Político Pedagógico desta escola envolve a arte e o brincar como eixos fundantes, onde o brincar

¹⁰ Associação Assistencial e Promocional da Pastoral da Oração de Viçosa (Minas Gerais).

livre está em conformidade com as perspectivas e as expectativas das famílias nesse espaço da escola.

A presença dos pais e dos irmãos nas falas das crianças da Escola Particular Urbana (B) revelam que seus pais, além de investirem recursos econômicos para preencherem as suas rotinas, investem tempo e preocupações em seus processos de brincadeira.

Já o repertório das crianças da Escola Particular Urbana (B-C) abrangeu mais elementos sobre um brincar com brinquedos industrializados (como por exemplo: brinquedos de construção- lego) e o pula-pula, escorregador e balanço como um elemento de um espaço domesticado. A domesticação é um conceito, que de acordo com Sarmiento (2018), está relacionado às limitações da livre circulação das crianças na cidade e explica o fato de um conjunto de atividades livres das crianças serem controladas pelos adultos.

“Brincar no parquinho.”

“Brincar de Lego”

“Brincar de massinha.”

“Brincar de desenhar:[...]”

“Brincar de livro.”

“Escorregador.”

“Pula-pula.”

“Balanço.”

“Passear.”

“Casinha.”

“Brincar de escola.”

“Amarelinha.”

“Eles gostam que eu conto história de terror.”

“Cabra-cega.”

“Brincar de monstro. De polícia.” (Transcrição da roda de conversa registrada de um grupo de crianças da Escola Particular Urbana (B-C)).

AS PRÁTICAS LÚDICAS CONTEMPORÂNEAS

De forma geral, as brincadeiras da contemporaneidade, ou seja, o uso das TICs faz parte do cotidiano da vida de todas as crianças. De acordo com as suas falas, as crianças das escolas públicas e particulares revelaram que vivem as experiências com as tecnologias de forma lúdica. A Escola Particular Urbana (B-C) foi a única em que não foi preciso introduzir o assunto das tecnologias como uma alternativa metodológica,

uma vez que espontaneamente elas se remeteram a essas tecnologias e às influências televisivas que estão postas por elas quando indagadas sobre as brincadeiras que gostam de fazer. Nas suas falas, as crianças desta escola se remeteram, por exemplo, aos jogos de videogames e personagens como o Dragon Ball, Super Mário e a Gatinha Marie, muito presentes nas suas brincadeiras:

“Ver Dragon Ball.”

“Eu também gosto de jogar vídeo game.”

“Que? Cê tá doido meu filho? Jogar vídeo game? Erhg!”

“Dragon Ball é de luta. É um grupo Sayajin que luta contra os vilões.”

Pesquisadora: *“E você conheceu o Dragon Ball onde?”*

“Uai, eu já sabia deles. Eu não conhecia eu já sabia.”

“Oh tia! Eu também gosto de jogar vídeo game.”

“Não não não, não brinca com esse troço não.”

“Tem que apertar os botões.”

“Eu gosto de brincar no celular.”

“Eu gosto de jogar joguinho.”

“Eu gosto de vídeo game.”

“Eu tenho, só o celular.”

“Oh tia eu mexo no computador.”

“Eu mexo com o meu pai.”

“Eu mexo sozinha no computador.”

“O meu pai não deixa eu mexer sozinha no computador.”

“Oh tia, sabia que eu jogo o joguinho do Super Mário?”

“Eu jogo no celular do meu pai.”

“Eu brinco do joguinho da gatinha Marie. A gente dá comida, dá banho, escova os dentes dela.” (Transcrição da roda de conversa registrada de um grupo de crianças da Escola Particular Urbana (B-C))

Percebe-se elementos de distinção de classes, nas experiências relatadas pelas crianças da Escola Particular Urbana (B) com as tecnologias, as quais apontaram além dos joguinhos em aparelhos de celular, videogame e a TV que estão presentes nas brincadeiras das crianças das demais escolas, o Tablet, que é uma tecnologia que exige um maior investimento financeiro.

“Eu já brinquei com o celular da minha mãe e no meu tablet.”

“Eu já brinquei com um monte de joguinho que tem no tabret.”

“O meu tablet tá quebrado. Tem que levar pra consertar.”

“Eu já brinquei com o celular da minha irmã.”

“Eu já brinquei de videogame.”

“Eu já brinquei de tablet e celular. Nunca na televisão. Eu assisto, mas eu não brinco.”

“Eu também tenho joguinhos na minha televisão.” (Transcrição da roda de conversa registrada de um grupo de crianças da Escola Particular Urbana (B))

O fator econômico é mais definidor do acesso e uso das tecnologias pelas crianças do que as fronteiras do mundo rural e do urbano. Nos relatos das experiências das crianças da escola rural as falas revelaram o uso do celular e do tablet, os quais envolveram os joguinhos de videogame de Dinossauro, “de tiros” e de personagens do mundo do brinquedo, como a Barbie.

“Eu tenho um tablet.”

“Eu também tenho.”

“Joguinho.”

“Vídeo game.”

“Vídeo game da Barbie.”

“Eu adoro o jogo do Diep.Io. Eu tenho um joguinho, mas só que minha mãe vai comprar outro.”

“Eu tenho um joguinho do Pterodátilo.”

“Eu tenho um joguinho da Barbie.”

“Eu tenho um joguinho de videogame de tiro que eu fico jogando com meu pai. Eu tenho muito jogo de tiro.”

“De dinossauro?”

“Não, de tiro.”

“Tiro!!” (risos)

“Eu divido com a minha prima.” (Transcrição da roda de conversa registrada de um grupo de crianças da Escola Pública Rural (C-D))

Segundo Brito e Dias (2017) os jogos *on line* alargam as atividades preferidas *offline*, pois as mesmas tendem a escolher jogos relacionados com suas atividades favoritas e personagens/brinquedos ficcionais. As falas também evidenciam os aspectos de gênero na escolha dos jogos e brincadeiras. Esses elementos também foram apontados pelas autoras citadas que perceberam nas suas pesquisas que os meninos gostam de jogos de aventura e luta referentes à super-heróis, enquanto as meninas preferem jogos de vestir bonecas, jogos de maquiagens, referentes à princesas e de cuidado com animais de estimação virtuais (BRITO; DIAS, 2017).

Arenhart (2016) nos ajuda a pensar sobre o peso da estrutura social menos favorecida, vivenciada pelas crianças da Escola Pública Urbana (C). Essas crianças relataram que o uso, especialmente do celular, está relacionado ao jogo do videogame. Mas, no geral, as tecnologias foram mencionadas pelas crianças apesar das falas sugerirem que muitas delas não possuem, mas essas se colocam como objeto de desejo

futuro, como algo que “vão ganhar”, “vão comprar”, ou como uma tecnologia que pertence a algum familiar.

“Eu só tenho o celular pra brincar de videogame. É só ligar o botãozinho.”

“Eu tenho um computador.”

“O meu pai vai comprar um computador pra mim só para eu estudar.”

“O celular eu uso na cama.”

“Em dezembro eu vou ganhar um tablet.”

“Meu tio só usa computador.”

“Eu tenho um celular só que queimou aí tem que deixar lá na loja pra arrumar.”

“Eu tenho um tablet, só que quebrou.”

“É um jogo?”[...] (Transcrição da roda de conversa registrada de um grupo de crianças da Escola Pública Urbana (C))

De acordo com Arenhart (2015; 2016) o não acesso a esses artefatos se coloca como uma barreira em que o fator de classe social se estabelece como um dos principais agentes de reconhecimento dos modos plurais e desiguais de apropriação das TICs. Apesar das falas sugerirem uma ideia da falta de equipamentos eletrônicos nos espaços dessas crianças, a abordagem cultural da infância permite a interpretação de que não podemos nos limitar apenas na ausência ou na presença física dos artefatos para compreender os processos sociais que ali ocorrem. “Na possibilidade ou na impossibilidade as crianças buscam brincar, ainda que não dos mesmos modos e nem com as mesmas significações” (ARENHART, 2015: 201). As interações das crianças e suas apropriações com as TICs devem ser percebidas por outras dimensões ali presentes e de como essas crianças descrevem essas interações.

OS MODOS HÍBRIDOS DO BRINCAR: A CONVERGÊNCIA ENTRE AS PRÁTICAS LÚDICAS TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEAS

Apesar do avanço tecnológico, especialmente no objeto brinquedo, as práticas lúdicas tradicionais ainda estão presentes e coexistem com as práticas lúdicas contemporâneas das crianças das Escolas Públicas e Particulares.

Os aspectos do brincar tradicional se faziam presentes nas brincadeiras das crianças das escolas públicas e particulares quando elas manipulavam os brinquedos que representavam o mundo da tecnologia (computador, telefone celular) associados às

brincadeiras tradicionais (pique-esconde, dentre outras). Esses elementos mostram que existem distintos modos de brincar e que, de acordo com Brougère (1998), na medida em que as crianças produzem e participam da cultura de pares, elas vão se apropriando, usando e transformando os elementos disponíveis da sua cultura material e simbólica em elementos que lhes são significativos.

A influência da tecnologia se fez notar também na forma como as crianças da Escola Pública Urbana (C) criavam suas brincadeiras altamente exclusivas no espaço da brinquedoteca (onde a caixa de papelão pode virar o barril do Chaves, a trave do gol, os limites para o jogo de boliche e um carro de corrida) correlacionando-as com os programas infantis televisivos. A ideia de a caixa de papelão servir primeiramente para transportar algo¹¹ e depois ser reutilizada para guardar os brinquedos foi retirada do mundo adulto, mas foi ampliada e ganhou novos significados com a exploração da criança e com a sua influência da abordagem televisiva.

A televisão fazia parte da vida das crianças das escolas públicas e das escolas particulares. De acordo com Girardello (1999) o seu conteúdo é incorporado às brincadeiras imaginativas das crianças e as narrativas compostas de heróis, heroínas e aventuras vivenciadas pelos personagens da TV são usados como “matéria-prima” para as brincadeiras e como Girardello (1999) evidencia, para a vida de fantasia das crianças.

“Atira a bombinha nele. Me chama de rainha. Nós temos que girar a Frozen, aí a Frozen vai congelar todo mundo!! Psi! Psi! Psi!” (Registro do caderno de campo da Escola Particular Urbana (B)).

Brougère (2004, 2010) acrescenta ainda que, quanto mais as crianças possuem objetos, mais eles permitem reunir os saberes sobre determinado personagem, sendo maior a sua bagagem e as suas experiências para fazer parte dessa cultura globalizada. Pois, a criança precisa construir um *know how*, ou seja, habilidades necessárias para aprimorar conhecimento sobre o assunto.

Desfrutar de uma cultura lúdica é dispor de certo número de referências que possa interpretar e reconhecer o que é real e o que é fantasia na brincadeira da criança.

¹¹ Na estrutura inicial do espaço da brinquedoteca da Escola Pública Urbana (C), a caixa de papelão servia como um “baú” para guardar brinquedos.

A imaginação é entendida como espaço de invenção e exercício de possibilidades no contexto da cultura lúdica (GIRARDELLO, 2005). Nas falas de Ana Frozen e Verde, as crianças se utilizam de elementos inerentes à cultura de pares, evidenciando o conhecimento que têm do celular e o seu uso na dinâmica do grupo familiar a que pertencem e, ao mesmo tempo, fazem uma interpretação dessa realidade:

Ana Frozen- “Olha filha o que eu comprei: um celular pra você! Deixa eu te mostra como funciona, filha toma aqui.” [...]

Ana Frozen: “Filhinha, não esse é meu!” [...]

Verde pegou o aparelho celular na mesa e falou “Eu vou ligar uma musiquinha. Bebeêh, é a sua música preferida, rock roll!! Hahahaha!” (Coloca o aparelho na cama e dança fazendo gestos como se estivesse tocando uma guitarra). [...]

Laís Frozen sai da mesa de brinquedo manipulativo e pega o celular na mesa: “Alô, quem é?”

Ana Frozen: “Não pega o meu celular!”

Laís Frozen: “É que alguém está ligando pra você.”

Ana Frozen: “Quem é?”

Laís Frozen: “Sua amiga.”

Ana Frozen: “Era minha irmã?”

Laís Frozen: “Não, sua amiga.” (Registro do caderno de campo da Atividade de Artes Dramáticas da Escola Particular Urbana (B))

O que se percebe é que, apesar de existir no objeto telefone celular, diversas funções intrínsecas à sua função, o fato de ser usado como um brinquedo na área de brinquedo dramático, não havia ali, *a priori*, uma função definida, até porque o aparelho não foi identificado pelas crianças como sendo da sua geração¹². O valor simbólico, expresso nesse acessório, mesmo que planejado pela professora, estimulou a brincadeira e abriu possibilidades de representações e construções coletivas entre as crianças. Houve uma representação que convidou o grupo de pares a uma atividade que teve um significado para aquele grupo: o celular como um meio para resolver problemas, e como um entretenimento que é dado a este objeto num meio social de referência que é o lar.

¹² À esse respeito, a professora das crianças da Escola Particular Urbana (B) relatou que, no primeiro dia que colocou os aparelhos celulares como acessórios na área de brinquedo dramático, foi ‘muito engraçado’ porque as crianças falaram que os aparelhos não funcionavam. Naquela ocasião, as crianças passavam os dedos no celular como se estivessem procurando uma tela touchscreen e reclamaram: ‘Mas, professora, não tem como oh!’. (Registro do caderno de campo na Escola Particular Urbana (B)).

OUTRAS QUESTÕES RELACIONADAS À APROPRIAÇÃO DAS TICS NA CULTURA DE PARES

A apropriação das TICs revelou outros aspectos já destacados pelos estudos referenciados na sociologia da infância que merecem destaque neste tópico e algumas categorias nativas associadas a esta pesquisa. Os dados apontaram aspectos relacionados à mediação e o controle parental e as regras estabelecidas nos termos trabalhados da Sociologia da Infância, as subversões infantis (CORSARO, 2011; PEREIRA, 2015), os saberes compartilhados (BROUGÈRE 2004; 2008; 2010), a representação dessas tecnologias pela sua ‘aparente’ interatividade (GOLDSTEIN; BUCKINGHAM; BROUGÈRE, 2004). Essas questões também envolveram as diferenciações dos usos das tecnologias entre adultos e crianças e, dessas ferramentas tecnológicas, enquanto bens de consumo.

As conversas e discussões entre as crianças sobre o uso cotidiano das tecnologias fizeram com que as duas crianças, Laís Frozen e Ana Frozen, atendidas na Escola Particular Urbana (B), refletissem sobre a mediação e o cuidado dos seus pais em relação ao controle do uso dessas tecnologias pelas crianças. Nas suas falas, elas apontaram que o uso das tecnologias por elas é, de certo modo, limitado e que o uso consentido – sem o controle parental – se não, inaceitável seria, no mínimo, uma irresponsabilidade dos pais. Essa conversa que começou de forma não planejada mostrou que as crianças pensaram sobre como se veem no consumo de tecnologias e de como veem seus pais nesses contextos.

Laís Frozen: “Sabia que eu tenho um celular que liga?”

Ana Frozen: “Como é que sua mãe deixa você ter um celular que liga?”

Laís Frozen: “É que era da minha irmã e ela passou pra mim.”

Ana Frozen: “Mas, como?”

Pesquisadora: “Mas ela não pode ter um celular que liga?”

Ana Frozen: “Pode. Mas a mãe dela deixa? (Registro do caderno de campo da Escola Particular Urbana (B))

Na fala das crianças da Escola Pública Urbana (C), além destes aspectos relacionados aos saberes construídos entre os pares, distinguiu-se o caráter que essas tecnologias têm enquanto bens de consumo que envolvem manutenção e cuidado, uma vez que envolvem um grande dispêndio de recursos econômicos. Observei numa das

minhas incursões nesta escola o cuidado que as mesmas tinham com o meu aparelho de celular, ao me perguntarem se podiam pegá-lo e nas falas que também sugeriam que é preciso um cuidado mais especial com aquela tecnologia, por pertencer a um adulto, a quem a criança deve obediência e é subordinado para que não receba nenhuma repreensão.

O uso específico de um aparelho caro e de difícil reparo revelam questões econômicas e de diferenciações entre adultos e crianças. Ou seja, não pode ser colocado na mão de uma criança sem restrições.

“Meu pai vai arrumar a televisão primeiro.”

“É da minha vó, o meu estragou.”

“Eu tenho um celular, mas o meu é improvisado. É porque o meu caiu no carro do meu pai, aí a gente pegou fita e cobriu ele.” (Transcrição da roda de conversa registrada de um grupo de crianças da Escola Particular Urbana (B-C))

“Eu tenho um celular só que queimou aí tem que deixar lá na loja pra arrumar.”

“Eu tenho um tablet, só que quebrou.” (Transcrição da roda de conversa registrada de um grupo de crianças da Escola Pública Urbana (C))

“Eu nunca brinquei com celular de verdade. [...] Porque de verdade a gente não brinca porque se não vai estragar ele, pode deixar cair em algum lugar.” (Transcrição da roda de conversa registrada de um grupo de crianças da Escola Particular Urbana (B))

“Eu tenho um tablet, mas eu não consigo carregar ele.”

Pesquisadora: *Porque você não consegue carregar?*

“Eu não podia porque se eu carrego ele quebrava”

Pesquisadora: *“Ah, você tinha que tomar cuidado para ele não cair, por isso você não carregava? Mas, quando você está em casa você usa o tablet?”*

“Sim, quando eu chego da escola eu brinco com ele.”

“O meu tablet não é de brincar.”

“Um dia eu fui numa festa e a minha prima quebrou o celular dela.”

Pesquisadora: *“É mesmo? E o que ela fez?”*

“Ficou sem celular.” (Transcrição da roda de conversa registrada de um grupo de crianças da Escola Pública Rural (C-D))

O elemento da interatividade também esteve presente nas expressões das crianças pesquisadas. Esse aspecto está associado aos estudos de Goldstein, Buckingham e Brougère (2004) que reconhecem que, apesar das mídias

contemporâneas buscarem envolver o público infantil por diversas formas, as crianças conseguem reconhecer o elemento superficial da tecnologia:

“Na hora que acabar a bateria do celular e a bateria da televisão a gente pega um brinquedo normal ou um tablet.” (Transcrição da roda de conversa registrada de um grupo de crianças da Escola Particular Urbana (B))

A diferenciação no uso dessas tecnologias pelos adultos e pelas crianças se fez notar nas falas das crianças atendidas nas Escolas Públicas e Particulares nas capas diferenciadas. Assim, os celulares que as crianças disseram pertencer a elas eram personalizados com capas diferenciadas, aspecto que também confere uma identidade a esse grupo social e aos seus pertences. O acesso a um celular ‘que funciona’ somente era acessível às crianças da Escola Particular Urbana (B). Entretanto, o seu uso se dá como objeto de entretenimento ou brinquedo, mas não como tecnologia de comunicação, uma vez que esse uso é proibido pelos pais.

***Pesquisadora:** “O celular que vocês usam, é de quem?”*

“É meu. Ele é vermelho com frutinha.”

“E o meu é rosa. Mas o meu é tablet.” (Transcrição da roda de conversa registrada de um grupo de crianças da Escola Pública Rural (C-D))

“Eu nunca brinquei com celular de verdade. Só com celular de mentira. [...] Celular de verdade é só mamãe e papai.”

“Eu tenho um celular de verdade que liga. Minha irmã também tem. O meu não liga, só o da minha irmã. Minha irmã liga pra minha mãe, pro meu pai e pra amiga dela. Só que não pode ligar para os vizinhos.” (Transcrição da roda de conversa registrada de um grupo de crianças da Escola Particular Urbana (B))

Por fim, o elemento da subversão esteve presente nas expressões das crianças pesquisadas a partir da forma como as apropriações das tecnologias pelas crianças, ao longo dos anos, foram ‘entrando’ no ambiente da escola e alterando aspectos da cultura escolar e da cultura adulta, de forma geral. De acordo com Corsaro (2011), as ações coletivas das crianças que são “reproduzidas” nas culturas de pares ao longo dos tempos, contribuíram e continuam a contribuir para uma compreensão dos aspectos da cultura adulta como as mudanças nas regras das entradas das tecnologias nesses ambientes, até mesmo a sua proibição. Entretanto, as crianças, no entremeio da sua

cultura de pares, conseguem reverter as regras por meio dos ajustes secundários como mostrado no exemplo a seguir:

“Ah! Eu já trouxe celular pra escola!”

Pesquisadora: “Você já trouxe?”

“Truxe!”

Auxiliar: “Você trouxe celular pra escola? Mas, não pode né?”

“Truxe!”

Pesquisadora: “Não pode?”

Auxiliar: “Não pode.” (Transcrição da roda de conversa registrada de um grupo de crianças da Escola Pública Rural (C-D))

Pereira (2012) afirma que esses ajustes, também chamados de subversões infantis (CORSARO, 2011), não são aspectos naturais ou essencialistas de agir da infância; e sim formas de transformação e ressignificação do mundo adulto que as crianças usam com os elementos que estão disponíveis para ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo contribuiu com as discussões que abordaram as tecnologias como parte da cultura da infância, ou seja, na perspectiva que problematizaram a interações das crianças com as tecnologias como construção social a partir da sua cultura. As narrativas das crianças despontadas nas conversas com seus grupos de pares nas suas brincadeiras e nas conversas em roda, mostraram um amplo conteúdo de jogos, aparelhos, brinquedos, brincadeiras, bem como representações, crenças e preocupações sobre o uso das TICs. Esses elementos da cultura material e simbólica foram importantes para situar o contexto da Cultura Lúdica e compreender de que maneira as crianças se apropriam das TICs em um contexto maior da sua Cultura Infantil.

As crianças, por meio das suas brincadeiras, criam e recriam um pequeno mundo com elementos garimpados do meio físico, social e cultural. Neste pequeno mundo da sua cultura de pares foi possível conhecer a forma ativa e genuína de como as crianças percebem e reinterpretem a sua cultura, ou seja, o mundo maior em que estão inseridos. Pudemos perceber que as crianças se apropriam das tecnologias de informação e comunicação de forma conjunta e convergente com as brincadeiras tradicionais infantis. O que está em jogo é o significado simbólico e o valor que as crianças atribuem ao

brincar, ou seja, se as tecnologias têm o significado como um brinquedo é porque naquele momento as crianças estão brincando com ele. Nesse hibridismo em que se aproxima o tradicional e o brincar contemporâneo, observa-se também que as crianças são coconstrutoras e responsáveis ativas do seu mundo social.

A discussão proporciona uma arena para a participação e o compartilhamento na cultura de pares. As crianças discutem sobre coisas que são importantes e que valorizam como a origem dos personagens favoritos, a importância das tecnologias nas suas vidas e o que isso repercute nas vidas de homens e mulheres. Nesse processo, percebemos o que envolve a produção da cultura infantil e enquanto as crianças estão desenvolvendo um senso de controle compartilhado acerca do seu universo social - do seu mundo de consumo das tecnologias, do mundo da cultura simbólica do mundo das desigualdades sociais e de gênero.

Por fim, os dados apresentados sobre as práticas lúdicas das crianças, nos indica que elas são importantes e privilegiadas fontes de dados para percebermos suas ligações entre a Infância e a Cibercultura. Conhecer as realidades de crianças de escolas em diferentes situações permitiu compreender o significado que a tecnologia assume para as crianças em suas vidas e a forma como elas orientam seus comportamentos, seus interesses, suas necessidades, motivações, modos de brincar e interações com seus pares. A perspectiva de se conceber as atividades lúdicas das crianças como um fenômeno cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, Alessandra. O brincar em ambiente virtual. **Comunicação e Infância: processos em perspectiva**. Alessandra Alcântara, Brenda Guedes (orgs.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. 237p.

ALMEIDA, Ana Nunes de; ALVES, Nuno de Almeida; DELICADO, Ana; CARVALHO, Tiago. Crianças e internet: a ordem geracional revisitada. *Análise Social*, 207, XLVIII (2.º), 2013, 340 – 365.

ARENHART, Deise. Geração e classe social na análise de culturas infantis: marcas de alteridade e desigualdade. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 193-209, out. 2015.

Revista de Ciências Humanas, vol. 20, n. 1, jan./jun. 2020

_____, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BRITO, Rita; DIAS, Patrícia. Crianças até 8 anos e Tecnologias Digitais no Lar: os pais como modelos, protetores, supervisores e companheiros. **Observatório Journal**, 072 – 090, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **R. Fac. Edc.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

_____, Gilles. Brinquedos e companhia; tradução de Maria Alice A. Sampaio Dória; revisão técnica de Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Gilles. Brinquedo e cultura; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. - 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

COUTO, Edvaldo Souza. A infância e o brincar na cultura digital. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 3, 897-916, set./dez. 2013.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FRANCISCO, D. J.; SILVA, P. L. Criança e apropriação tecnológica: um estudo de caso mediado pelo uso do computador e do tablet. **HOLOS**, Ano 31, Vol. 6, 2015.

FRIEDMAN, Adriana. O papel do brincar na cultura contemporânea. **Revista Pátio Educação Infantil** – ANO I, N. 3, Porto Alegre: Artmed, 2003/2004.

GIRARDELLO, Gilka. A imaginação infantil e as histórias da TV. **Primeira Jornada de Debates sobre Mídia e Imaginário Infantil: Pós-graduação em Educação da UFSC**. 1999.

_____, Gilka. PRODUÇÃO CULTURAL INFANTIL DIANTE DA TELA: DA TV À INTERNET. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez, 2005.

GOLDSTEIN, Jeffrey; BUCKINGHAM, David; BROUGÈRE, Gilles. **Toys, games and media**. Nova Jersey: Laurence Erlbaum, p. 1- 8. 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco**, Buenos Aires, n.24, p.81-106, jun 2014.

Revista de Ciências Humanas, vol. 20, n. 1, jan./jun. 2020

HUIZINGA, J. Homo ludens. São Paulo: **Perspectiva**, 2005.

JOBIM E SOUZA, Solange; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: **Estudo da infância: educação e práticas sociais**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: **Infância em pesquisa**. PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). Rio de Janeiro: Nau, 2012.

_____, Rita Marisa Ribes. Precisamos conversar! Questões para pensar a pesquisa com crianças na cibercultura. In: **Infância: sociologia e sociedade**. REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra Ogg (Orgs.). São Paulo: Edições Levana / Attar Editorial, 2015. 400 p.

QUINTEIRO, Juricema. Infância e educação no Brasil. In: **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. 3. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SANTOS, S. V. S. dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2 (77) | p. 223-239, mai./ago. 2015.

SARAMAGO, Sandra. Silva. Souza. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS**, n. 35, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago, 2018b.

SILVA, M. F. dos S; ANDRADE, A. P de; TORRES, M. F. de P; AMORIM, G.C.C. As brincadeiras das crianças de ontem e de hoje no contexto sociocultural. **HOLOS**, Ano 33, Vol. 03, 2017.