

ARTIGOS

Cultura lúdica digital: novas infâncias

Marcelo Silva de Souza Ribeiro¹

Resumo: Este artigo aborda a infância como construção sócio-histórica, tendo a criança como produtora de cultura infantil. Propõe revisar alguns instrumentos conceituais abordando a questão da infância, da cultura lúdica e digital. Traz contribuições que tomam o papel ativo da criança, inclusive como criativa na construção da própria cultura infantil. Assume o *game* como instrumento de mediação ao tempo que é via de prazer e marca a atual cultura infantil. Destaca ainda a emergência de culturas lúdicas infantis e a insurgência de novas infâncias. A metodologia se dá justamente na articulação desses elementos, possibilitando, enquanto resultado, reflexões sobre a temática.

Palavras-chave: Infância. Game. Cultura lúdica.

Culture ludique numérique: nouvelles enfances

Résumé: Cet article traite de l'enfance comme une construction sociale et historique, et l'enfant comme un producteur de la culture enfantine. Propose d'examiner certains instruments conceptuels portant sur la question de l'enfance, de la culture ludique et numérique. Apporte contributions qui prennent le rôle actif de l'enfant, y compris comme créatif dans la construction de sa propre culture. Prends le jeu numérique comme l'instrument de la médiation et aussi de

¹ Doutor em Educação (Université du Québec à Montréal (UQAM) / Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail: marcelo.ribeiro@univasf.edu.br / mribeiro27@gmail.com

plaisir comme marque actuel de la culture enfantine. Met également en évidence l'émergence des cultures ludiques des enfants et l'insurrection de nouvelles enfances. La méthodologie a lieu précisément à l'articulation de ces éléments, ce qui permet, en conséquence, les réflexions sur le sujet.

Mots-clés : Enfance. Jeu numérique. Culture ludique.

Conceder a palavra às crianças
não significa fazer-lhes perguntas
e fazer com que responda aquela
criança que levantou a mão em primeiro lugar [...].
Conceder a palavra às crianças significa, pelo
contrário, dar a elas as condições de se expressarem.
(TONUCCI, 2005)

Apresentação

Os estudos da criança que consideram suas percepções e interpretações de mundo, apesar de demonstrar uma tendência, ainda são pouco numerosos, pois as discussões acerca de uma cultura infantil autônoma são recentes (BRANCHER, 2008; PEREIRA, 2013; SARAT, 2005; SARMENTO, 2003). Além disso, a maioria das pesquisas que visam compreender a criança e melhorar determinados aspectos de sua vida parte das interpretações dos adultos acerca do universo infantil.

Esses tipos de pesquisa, ao supor que a criança não tem conhecimentos a respeito do tema tratado e, portanto, devendo ser ignorada, resulta, muitas vezes, no desenvolvimento de práticas voltadas à criança ainda incompatíveis com a realidade dela, além de reverberar as conceituações históricas que a consideram como um ser incapaz de articular opiniões inteligentes a respeito de algo que se faça presente em seu cotidiano.

Sendo a infância uma categoria social, é preciso que a sociedade a considere como tal e reconheça a sua função, a de preparação para a vida adulta e de participação do processo de construção do meio social (QVORTRUP, 2010). A infância, em termos de experiência, ainda pode ser compreendida como um espaço/tempo de construção de conhecimentos próprios pelos sujeitos mediante o seu contato com elementos provenientes

de sua cultura, que, em nossa contemporaneidade, é fortemente marcada pela tecnologia (PEREIRA, 2013).

Os *games*, por sua vez, sendo uns dos frutos dos avanços tecnológicos, estão cada vez mais pertencentes ao cotidiano infantil. Uma pesquisa *online* feita em 2011, pela NPD Group, uma instituição norte-americana de consultoria, aponta que 91% das crianças estadunidenses, entre dois e dezessete anos, jogam *games*, um total de aproximadamente 64 milhões de *gamers*, denominação empregada a usuários de *games*.

O estudo aponta também que o maior crescimento entre usuários, em comparação ao ano de 2009, aconteceu em crianças com faixa etária entre dois e cinco anos. Dados como esse demonstram a enorme proporção que essa modalidade de jogo tomou no espaço da infância, além de ter impulsionado a produção de estudos acerca desse novo elemento e as interferências dele em seus usuários, como as crianças (ALVES; CARVALHO, 2008; MAGNANI, 2007; ZANOLLA, 2007).

No mesmo ritmo da popularização dos *games*, as críticas aos mesmos surgem de pais e educadores e acabam se sobressaindo em relação às opiniões dos próprios *gamers*, que deveriam ser consideradas importantes. Assim, parece que não só a questão da infância, da cultura infantil, mas principalmente da chamada cultura lúdica digital tem sido mal apropriada e compreendida pela sociedade, reforçando, portanto, a importância no aprofundamento de estudos que visem, sobretudo, apreender esses fenômenos via as perspectivas das crianças.

A partir dessas preocupações e dessas orientações, temos desenvolvido, no âmbito do Núcleo de Estudos sobre Infâncias e Educação Infantil (NUPIE), da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), pesquisas que abordam essa temática. Este artigo, portanto, é uma revisão teórica, uma síntese de artigos produzidos e projetos desenvolvidos, oriundos de problemáticas que gravitam nossas preocupações enquanto pesquisadores. Esperamos, então, que este artigo suscite, provoque e traga questões aos leitores, assim como possibilite a tomada de posições e empreendimentos investigativos sobre a cultura lúdica digital a partir da perspectiva da criança.

Propomos, em termos de organização do artigo, abordar a infância enquanto categoria social, portanto, construto histórico, legando, a partir daí, a necessidade de revisão dos instrumentos conceituais que abordem a questão mesma da infância, da cultura lúdica e digital. Em seguida, trazemos contribuições que tomam o papel ativo da criança, inclusive como criativa na construção da própria cultura infantil. Assumimos que o *game* (jogo eletrônico) é um instrumento de mediação ao tempo que é via de prazer e que marca a atual cultura infantil (SHAW; RIBEIRO, 2014; RAMOS, RIBEIRO; OLIVEIRA, 2011a, 2011b; RIBEIRO, 2010; RIBEIRO; OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2009). Por fim, destacamos emergência de culturas lúdicas infantis e, obviamente, insurgência de novas infâncias. Estes pontos que interligam e proporcionam a objetivação do presente artigo (teórico), configuram sua metodologia, ou seja, a explicitação do caminho percorrido que, imaginamos, possibilita os resultados das ideias sínteses aqui apresentadas.

Como elemento provocador e deliberador de reflexões, apresentamos, ao final de cada seção, perguntas disparadoras que se articulam com seus conteúdos. Estas perguntas também indicam os caminhos que foram ou que estão sendo percorridos pelos pesquisadores do NUPIE, abrindo possibilidades para trocas entre o autor e os leitores. Este estilo posto na escrita visa, por fim, uma maior interação, objetivo último de uma comunicação científica.

Infância e cultura infantil

É válido ressaltar que o termo infância não possui uma definição universal, mas sim “um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais” (KHULMANN JR. apud FROTA, 2007, p. 150). A criança, então, em meio a essas concepções modernas de infância que se desenvolveram com o decorrer do tempo, vem assumindo, no pensamento contemporâneo, um papel mais ativo de construção da realidade mediante a sua história de vida e percepção de mundo, como afirma Sarmento (2003). A criança

seria, então, produtora de conhecimentos e, em uma concepção mais moderna, produtora de cultura.

A ideia de cultura, portanto, possuiu múltiplas definições, dentre as quais pode ser conceituada como “[...] a organização estrutural de normas sociais, rituais, regras de conduta e sistemas de significado compartilhados pelas pessoas que pertencem a um certo grupo etnicamente homogêneo” (VALSINER apud ALVES; GNOATO, 2003, p. 112). Falar de uma cultura infantil é considerar o papel ativo que a criança possui em seu meio e nas suas relações sociais, que Corsaro (2002) define como apropriação criativa da criança, caracterizada pela apreensão e reprodução da cultura transmitida pelo adulto e constituição da sua própria. Segundo o autor, as crianças, ao nascerem, são seres sociais por pertencerem a um meio social específico e preexistente, e que, por meio da linguagem, esses seres formarão seus próprios mundos.

Qvortup (2011) argumenta que a criança é capaz de construir a infância e a sua própria sociedade ao interagir com o meio a que pertence. Sarmiento (2003), por sua vez, acrescenta que as crianças formam elementos culturais próprios a partir das relações estabelecidas entre si, com os adultos e com o meio e que só a partir do entendimento dessa nova concepção por parte dos adultos as crianças seriam consideradas produtoras de cultura (RIBEIRO, M. S. S.; RIBEIRO, L. C. M., 2014).

Na prática, esse pensamento ainda é pouco difundido. Ainda hoje, adultos conservam conceitos clássicos da criança como um ser desprovido de “fala” e de raciocínio e, conseqüentemente, incapaz de constituir uma cultura própria, pensamento esse que pode ser justificado devido os estudos voltados a esse tipo de cultura serem recentes.

Sarat (2005) acrescenta que a ideia de cultura infantil pode ser considerada tão antiga quanto à própria infância, essa que sempre existiu antes mesmo da modernidade e que foi conceituada de acordo com a sociedade na qual está inserida. A infância, por sua vez, pertence a um tempo e um espaço específico, o que remete à ideia de multiplicidade de infâncias, considerando a diversidade de contextos sociais, históricos e culturais (SCLIAR apud FROTA, 2007).

Tendo a criança capacidade de produzir novos conhecimentos a partir de outros pré-concebidos aos quais ela teve acesso e possuírem uma visão própria a respeito do mundo que a cerca, como aponta Pereira (2013), ela será, então, capaz de emitir avaliações, a depender da sua idade e do seu desenvolvimento cognitivo, acerca de elementos com os quais a mesma tem um contato constante e duradouro e, sendo considerada a criança pertencente a uma sociedade industrializada e que possui o capitalismo como sistema econômico, ela terá, conseqüentemente, contatos intensos com novas tecnologias, dentre as quais podem ser destacados os jogos eletrônicos, instrumentos que, cada vez são mais comuns no cotidiano das crianças. Sendo assim, é válido afirmar que as crianças tem contribuído com a construção de uma cultura infantil, e também lúdica, digital.

Essa cultura (lúdica digital) tem sido compreendida, sobretudo levando em consideração seus atores principais, ou seja, as crianças? O que estas tem a dizer sobre a cultura lúdica digital? Como elaboram e são elaboradas?

Cultura Lúdica e o papel ativo da criança

A chamada cultura lúdica tem sido abordada de modo a apreender as produções de sentidos das infâncias, pelas crianças ou pela sociedade como um todo. Mas, também, traz uma conotação engajada à medida que busca valorizar a criança, os saberes e as práticas que gravitam o universo infantil e lúdico.

Atividade lúdica, portanto, seria todo e qualquer movimento que tem como objeto em si mesmo, produzir prazer desde a sua execução, ou seja, divertir o praticante. É brincando e jogando que a criança aprende de maneira mais natural, pois estas são atividades e vias de interesse da criança que despertam a curiosidade e o prazer em construir conhecimentos, interagindo com o meio físico e social. Assim, sua valorização, dando o tempo para que as crianças possam expressar-se ludicamente, aflorando sua criatividade, fantasias, sonhos ou mesmo frustrações, passando a agir e lidar com seus pensamentos e emoções de forma espontânea, parece demonstrar uma *démarche* importante para o desenvolvimento infantil.

Entretanto, a ludicidade não é apenas divertimento, o brincar e o jogar são importantes vias de mediação para a aprendizagem. É nesse sentido que o próprio Piaget (apud ALMEIDA, 1974, p. 25) afirma: “os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual”.

Quando se fala em criança ou infância é comum estabelecer relação com a brincadeira, com o ato de brincar. Esta relação tem sustentação na própria empiricidade do cotidiano humano, mas também em evidências de como a brincadeira contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Assim, as chamadas culturas lúdicas, sobretudo o que diz respeito aos espaços contemporâneos dedicados às brincadeiras, ao brincar e aos jogos, como os *games*, apesar de serem muito presentes na vida de quase todas as crianças, ainda carece de estudos e enfrenta uma série de pré-conceitos e mal entendidos. Tal percepção tem potencializado um movimento em valorizar os múltiplos sentidos sobre a infância e o papel ativo das crianças, no que diz respeito a produção pesquisas.

No campo da educação infantil ou dos estudos relativos à infância, por exemplo, há uma tendência atual, tanto em termos metodológico quanto teórico, em compreender que não é possível falar da infância no singular, pois existiriam vários tipos de infância a depender dos contextos sociais, culturais, históricos, etc. (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013). Nesse sentido, há também, nesses estudos e militância, uma tendência em valorizar a perspectiva da criança em detrimento da perspectiva do adulto, principalmente sobre as experiências das infâncias. Tal tendência se configura de maneira crítica no que diz respeito à suposta relação de superioridade do adulto para com a criança (CORSARO, 2011).

O movimento, portanto, de valorizar a perspectiva da criança é uma tentativa de superar o chamado “adultocentrismo”. Esse movimento critica uma visão negativa no sentido de que a infância é apreendida como sendo o “desenvolvimento faltante” (a criança que ainda não fala, que ainda não sabe ler, que ainda não entende...) e de modo linear (a ideia de um

desenvolvimento unidirecional e de maneira sobreposta, onde a infância é a simples preparação para a fase adulta). Além disso, há a incapacidade de diálogo, onde o autoritarismo oscila com o excesso da permissividade, relegando à criança um papel de subserviência ou de invisibilidade. Tal movimento, que tem sustentação em vários teóricos, desde os mais clássicos como os trabalhos de Wallon (1989), aos mais atuais (KASTRUP, 1999), compreende a infância como uma fase específica e válida por si mesma, sendo a criança considerada como ator social que constrói realidades (SIROTA, 2001; CRUZ, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; CORSARO, 2011).

Então o chamado “dar voz às crianças” é um investimento que coloca em andamento uma série de técnicas, manejos, vieses metodológicos que posiciona a criança como ator principal e produtor de discurso e saberes próprios. Do ponto de vista teórico, há a tendência de se pensar o desenvolvimento ou mesmo a aprendizagem, só para citar estes dois exemplos, a partir do que é específico para essa fase da vida e não pelo que a criança ainda não alcançou – nesse caso, se tem a ideia de que a fase adulta é a finalidade última.

Essas tendências e movimentos têm contribuído para a reinvenção de novos papéis, no sentido de estabelecer relações mais dialogadas com as crianças, em sintonia com suas necessidades e com os contextos em que vivem. É nessa perspectiva que a questão do brincar e jogar, como dimensão marcante da infância, e do brincar e jogar contemporâneo, principalmente no que diz respeito aos *games*, não devem ser negligenciadas sob pena de, mais uma vez, deixar escapar o que as crianças pensam, sentem, se relacionam, aprendem e se desenvolvem, e, também, nós adultos, aprendermos com elas.

É verdade que na história humana os espaços de brincar e de brincadeira nem sempre foram negligenciados, mesmo que estes não tenham sido privativos das crianças. Ariès (1978), por exemplo, em seu clássico livro, *A história social da criança e da família*, inunda de evidências de como, nas sociedades antigas, os jogos eram práticas sociais de livre convívio entre crianças e adultos, não havendo proibições de jogos para as crianças.

Ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão. Aos três anos, o menino já participava de um jogo de rimas, que era comum às crianças e aos jovens (ARIÈS, 1978, p. 72). Ele começa a aprender a montar a cavalo, a atirar e a caçar. Joga jogos de azar (p. 73).

Ariès (1978), ainda observa que as crianças tinham acesso a qualquer tipo de jogo e que não havia um sentido moral, capaz de corromper a criança caso ela jogasse certos jogos. “Não se sentia nenhuma repugnância em deixar as crianças jogar, assim que se tornavam capazes, jogos de cartas e de azar, e a dinheiro” (p. 78).

Com a moralização do processo educativo da criança e a invenção da escola (ARIÈS, 1978; POSTMAN, 2012), enquanto instituição social fruto da era moderna, o jogo foi quase banido da vida das crianças no contexto escolar, justamente porque o foi interpretado como corruptor, viciante e desviante do desenvolvimento da criança. A escola, em seus primeiros tempos, desencadeou um movimento de banir o jogo (sobretudo de azar) e, por tabela, a dimensão lúdica, a brincadeira e o prazer. Portanto, o jogo, o lúdico e as brincadeiras não eram desejados no mundo escolar, principalmente da sala de aula. Entretanto, alguns jogos e brincadeiras, estavam presentes em espaços restritos, controlados e vigiados nesse próprio mundo.

Do século XVII até nossos dias, a atitude moral com relação aos jogos de azar evoluiu de maneira bastante complexa: à medida que se difundia o sentimento de que o jogo de azar era uma paixão perigosa, um vício grave, a prática tendeu a modificar alguns desses jogos, reduzido o papel do azar - que no entanto ainda subsiste - em benefício do cálculo e do esforço intelectual do jogador: dessa forma, certos jogos de cartas ou de xadrez tornaram-se cada vez menos sujeitos à condenação que atingia o princípio do jogo de azar (ARIÈS, 1978, p. 91).

Assim, é possível inferir que, mesmo havendo o reconhecimento atual da importância do jogo, da brincadeira e do lúdico na vida

das crianças, há representações arcaicas atuando no modo como as pessoas adultas vêm os jogos, o brincar e a brincadeira e, agora, o *game*. Possivelmente essas arcaicas representações, porém atuantes nas práticas cotidianas, contribuam para interpretações de que essa dimensão lúdica seja uma perda de tempo, algo de menor valor, algo que não contribui para a aprendizagem e desenvolvimento, que corrompe e que bestializa a criança.

Sobre o atual reconhecimento da dimensão lúdica para a vida das crianças é importante ressaltar que, pelo menos para educação infantil, os dois pilares que a fundamentam, o educar e o cuidar, precisam estar articulados à dimensão do brincar e do jogo (BRASIL, 1998).

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas (BRASIL, 1998, p. 15).

Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas idéias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos (p. 171).

A partir, principalmente, da obra de Huizinga (2000), que elabora a ideia do jogo como fundadora de cultura e que encerra um sentido em si mesmo, a brincadeira e o jogo têm sido estudado por inúmeros pesquisadores no que diz respeito à cultura (KISHIMOTO, 1993; CARVALHO et al., 2003), as possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem, construção de conhecimentos (VYGOTSKI, 1998) ou mesmo como direito das crianças (ALMEIDA, 2006).

Construindo esse conhecimento através do lúdico, a criança se desenvolve e aprende de maneira mais fácil e divertida, sendo a brincadeira e o jogo, algo próprio da infância, tornando a aprendizagem mais prazerosa (FRIEDMANN apud RAUSCHKOLB; SCHEIFLER, 1997; SANTOS, 1997).

Nesse sentido, o brincar e o jogo, entendidos como cultura lúdica, têm sido visto como um fenômeno universal, onde a criança é um agente de criação e transmissão desse próprio jogo e brincadeira e que há um

direito universal de acesso, mas ao mesmo tempo um direito à diversidade, respeitando as variadas expressões culturais. Entretanto, apesar desse entendimento do lúdico como direito universal, sobram os desafios no sentido de que espaços lúdicos possam ser afirmados, que o *game*, como espaço / momento lúdico, seja encarado de maneira positiva.

O game, como parte da cultura lúdica digital, tem revolucionado o sentido de infância e as relações entre crianças e adultos? O game, mais do que qualquer outro elemento da cultura lúdica sofre de preconceitos? Se sim, por que? O que o game traz e o que ameaça?

Por fim (ou por um outro começo): *Game* e a cultura digital lúdica

Segundo Zanolla (2007), o *game* surgiu nos Estados Unidos em 1958, em plena Guerra Fria, com o objetivo de mostrar para a população os avanços tecnológicos até então conquistados por este país, sobretudo em relação ao seu armamento nuclear. Alves e Carvalho (2011), complementando as informações anteriores, afirmam que o patenteamento do primeiro videogame em 1968 e a criação da empresa Atari em 1970 foram acontecimentos importantes para o processo de popularização dos jogos eletrônicos, esses que, com o passar dos anos se modernizaram, assim como os objetos que permitem o acesso a essa modalidade de jogos. Com a inserção cada vez maior dos *games* na vida da criança (é óbvio que entendemos que o *game* não é jogo apenas de criança, ao contrário, muitos adultos assumem o *game* como sua atividade lúdica de maior importância), as relações sociais estabelecidas por elas são alteradas, assim como as opiniões dos adultos, muitas vezes pessimistas, sobre essa infância contemporânea. Afinal, os pais e educadores carregam suas “infâncias” (concepções) a partir do que viveram e são, via de regra, confrontados com a emergência de novos sentidos (de infâncias). Alguns reelaboram suas concepções, outros resistem até sucumbirem.

Algumas concepções de pais e educadores, principais adultos que convivem com crianças, refletem o tipo de infância vivenciado por eles, bem como o tempo em que ela ocorreu, onde havia pouca ou nenhuma

influência dos *games*. A presença reduzida ou ausente do *game* nas gerações passadas é justificada pela história desse jogo ser recente, sobretudo quando comparada às histórias de certas brincadeiras e brinquedos que existem desde a Antiguidade, conforme argumenta Sarat (2005) ao citar pesquisas onde encontraram resquícios de brinquedos em escavações arqueológicas.

Somado ao fator tempo, a possibilidade de acesso às novas tecnologias está sujeita, em um mesmo período histórico, às condições geográficas, econômicas, sociais e culturais de uma determinada sociedade, que pode impedir esse adulto, quando era criança, de ter desfrutado dessas novas formas de lazer trazidas pela contemporaneidade, o que remete à Scliar (apud FROTA, 2007) e a sua teoria de multiplicidade de infâncias.

A predominância de conceituações pessimistas de pais e educadores sobre o *game*, além de baseadas nos enfoques dados por eles aos prejuízos causados pelo jogo quando utilizado em demasia, é resultado também de sentimentos saudosistas por parte dessas pessoas, que tendo sido pouco ou nada influenciadas em suas infâncias por jogos digitais, tiveram, segundo elas, uma vivência de infância mais satisfatória e que possibilitavam, por meio das brincadeiras de rua, por exemplo, o aprendizado prático de valores morais, o desenvolvimento da criatividade, além de experiências mais intensas, como mostra o estudo de Alves e Gnoato (2003).

Algumas pesquisas, trazidas por Abreu et al. (2010) e Alves e Carvalho (2011), apontam os efeitos negativos dos *games* quando utilizados de maneira incorreta e abusiva, que podem desencadear, entre outros problemas, distúrbios fisiológicos aos usuários do aparelho, como distúrbios ósseos e musculares, além de dependência e susceptibilidade ao desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais.

Dados como esses acabam servindo de base para a culpabilização do *game* feita por adultos que, muitas vezes, distorcem as informações e caracterizam o jogo como responsável por causar comportamentos agressivos em seus usuários e prejuízos no desenvolvimento cognitivo e no rendimento escolar das crianças, como apresenta Zanolla (2007). A autora afirma também que tais concepções se tornam paradoxais quando comparadas às atitudes dos adultos em utilizar o *game* como reforçador de

comportamentos adequados e como distração para as crianças quando os pais precisam trabalhar ou se divertirem entre si.

Por outro lado, os *games* são vistos como beneficiadores do desenvolvimento infantil. Tal visão, assume que o uso moderado do *game*, facilita a aprendizagem de valores, normas e padrões de conduta nos usuários, além de poder favorecer a socialização dos mesmos e dinamizar a aquisição dos conteúdos escolares pelos sujeitos, como apontam Alves e Carvalho (2011) ao apresentar os modos como os *games* são apreendidos.

Magnani (2007) aponta outro aspecto que envolve os *games*, que é favorecer a construção de sentidos nos seus usuários, além de reproduzir as visões dos idealizadores e produtores dos *games*, visando a obtenção de lucros, o que seria o objetivo da indústria cultural (ZANOLLA, 2007), que se refere à comercialização de instâncias da vida humana, abrangendo, entre outros aparelhos, os *games*. Sendo esses elementos cada vez mais utilizados pela criança, esta passa a ser alvo dos bombardeios das produtoras de *games* em relação as suas novidades, interferindo nas vivências das infâncias atuais e nas relações estabelecidas dentro desses espaços.

Os *games* têm alterado o espaço da infância e as relações estabelecidas entre as crianças e crianças e adultos, contribuindo com a efervescência criativa de novos sentidos de infância. Sob essa ótica, pode-se supor que as infâncias da contemporaneidade não estão se pervertendo por assumirem e viverem os *games* em seus espaços, mas estão possibilitando às crianças o acesso a novos tipos de vivências, o que constituem parte do processo de construção de novos conhecimentos pelos sujeitos. É nesse sentido que é possível refletir sobre a emergência de novas infâncias, de novas culturas lúdicas, de culturas lúdicas digitais.

Sendo as crianças, então, produtoras de cultura mediante suas experiências de vida e percepções da realidade, elas serão capazes de elaborar sentidos e significados sobre os *games* no que diz respeito às suas vivências cotidianas. Com o relato desses sujeitos, torna-se possível alcançar, minimamente, esse mundo de particularidades que é o da cultura digital lúdica e que, provavelmente, possui construções próprias de conceitos acerca das influências dos *games* em suas vidas.

O que as crianças têm a dizer sobre os games? O que elas têm aprendido? Como elas aprendem? Como elas se sentem sabendo que, o que mais gostam (jogar game) não é algo bem visto pelos adultos? Como os espaços escolares tem lidado com a cultura lúdica digital? O que os pais e educadores precisam saber sobre os games? Que infâncias emergem a partir dessas novas culturas lúdicas digitais?

Referências

ABREU, C. N. et al. Dependência de Internet e de jogos eletrônicos: uma revisão. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 156-167, 2010.

ALMEIDA, D. B. L. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 541-551, maio/ago. 2006.

ALMEIDA, P. N. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1974.

ALVES, A. M. P.; GNOATO, G. O brincar e a cultura: jogos e brincadeiras na cidade de Morretes na década de 1960. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 111-117, 2003.

ALVES, L.; CARVALHO, A. M. Videogame: é do bem ou do mal? Como orientar pais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 251-258, 2011.

ARIÈS, P. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1978.

BRANCHER, V. R. Cultura infantil: problematizando a ludicidade e o ser criança hoje. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Edipucrs, 2008. v. 1, p. 1-12.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, A. M. A. et al. (Ed.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, v. 17, n. 1, p.113-134, 2002.

_____. *Sociologia na infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S. (Org.). *A criança fala*. São Paulo: Cortez, 2008.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, 2007.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis*. São Paulo: Cortez, 1993.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. *Educação infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2013.

MAGNANI, L. H. Por dentro do jogo: videogames e formação de sujeitos críticos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 113-125, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

PEREIRA, M. C. Cultura, infância, criança e cultura infantil: alguns conceitos. *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 38-49, 2013.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010.

_____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011.

RAMOS, Ricardo A.; RIBEIRO, Marcelo S. de S.; OLIVEIRA, Bruno. O vídeo game como instrumento mediador do processo ensino e aprendizagem em escolas da rede básica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GAMES E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 10., 2011a, Salvador. *Anais...* Salvador: UNEB, 2011a.

_____; _____. Mecanismo de disseminação e transferência da tecnologia desenvolvida de ensino mediado por vídeo game para as comunidades-alvo do projeto “O vídeo game como instrumento mediador do processo ensino e aprendizagem”. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GAMES E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 10., 2011b, Salvador. *Anais...* Salvador: UNEB, 2011b.

RIBEIRO, Marcelo S. S. A escola, o videogame e o prazer. In: SEMINÁRIO DE JOGOS ELETRÔNICOS, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO – CONSTRUINDO NOVAS TRILHAS, 6., 2010, Salvador. *Anais ...* Salvador: UNEB, 2010.

RIBEIRO, Marcelo S. Souza; OLIVEIRA, Bruno; SACRAMENTO, Márcio Eduardo . O vídeo-game e sua interatividade para o aprendizado e o desenvolvimento de alunos da educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9., 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABRAPEE, 2009. v. 1.

RIBEIRO, Marcelo S. Souza; RIBEIRO, Lucimar C. de M. Infâncias do semiárido – lançando olhares. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO DE ESTUDOS DA CRIANÇA: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, 2., 2014, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

RAUSCHKOLB, E. C.; SCHEIFLER, N. L. Lúdico: um mundo de conhecimento e satisfação para o desenvolvimento das inteligências múltiplas. *Revista de Divulgação Científica da Universidade de Contestado UnC*, Santa Catarina, v. 6, n. 2, p. 149-153, jul./dez. 1997.

SANTOS, S. M. (Org.). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SARAT, M. Reflexões sobre a infância: Elias, Mozart e memória de velhos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9., 2005, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa: UTFPR, 2005. Processo Civilizador: Tecnologia e Civilização.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SHAW, G. L.; RIBEIRO, M. S. S. Games no ensino de ciências: desafios e possibilidades. *Revista de Educação do Vale do São Francisco (REVASF)*, v. 4, p. 98-110, 2014.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TONUCCI, F. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Editora Manole, 1989.

ZANOLLA, S. R. S. Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1329-1350, 2007.