



IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

Portugal, território de territórios

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

JOGOS ELECTRÓNICOS NA ESCOLA: O “OFÍCIO DE CRIANÇA” E O “OFÍCIO DE ALUNO”

LOUREIRO, Carla Cristiane

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, Bolsista PSDE/CAPES, carlacrisloureiro@gmail.com

Resumo

Pretendemos refletir nesta comunicação acerca dos desafios da instituição escolar diante das tecnologias, em especial dos jogos eletrônicos, que, independente da escola permitir, ignorar ou proibir, já fazem parte do dia-a-dia das crianças. Tal reflexão, é parte de pesquisa de Doutorado que vem sendo realizada no Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LABRINCA) que se configura como uma brinquedoteca escolar que visa estimular à expressão e a experimentação da cultura lúdica infantil. De maneira específica, buscaremos refletir sobre as formas pelas quais a escola vem enfrentando o desafio de construir caminhos diferenciados neste cruzamento entre cultura digital e cultura escolar. Para esta análise observamos a forma como as crianças e a escola se relacionam com os jogos eletrônicos, presentes no LABRINCA, buscando captar por meio dos processos de interação das crianças, a partir das culturas da infância e os seu pilares (Sarmiento, 2004) os impactos ao “ofício de aluno”. Neste sentido, percebemos que a presença dos jogos eletrônicos na escola incide na revisão das relações entre brincar e aprender, que passam a ser colocadas de maneira diferente. Este encontro tenso, complexo e paradoxal, tem motivado processos em curso de reinstitucionalização do “ofício de aluno”, de escola e “ofício de criança” (Sarmiento, 2011), gerando reconfigurações do sistema de representações com que a sociedade moderna se habitou a pensar predominantemente a infância, a educação, o brincar e a condição de aluno.

Abstract

Electronic games at school: “child craft” and “student craft”

We intend to reflect upon this communication about the challenges on technologies faced by schools, in particular the electronic games which, no matter allowed or prohibited, are part of children daily routine. This reflection is part of a Doctorate research that has been carried out at the Application School’s Toy Lab (LABRINCA) which is a school’s play room to encourage the expression and experimentation of child’s play culture. More specifically, we will try to reflect about the ways the school faces the challenge of developing different approaches for these crossing cultures, digital culture and educational culture. For this analysis, we observed the way how children and school relate with electronic games from LABRINCA, trying to understand, through the process of interaction among children, from childhood culture and its pillars (Sarmiento, 2004), the impacts on “student craft”. This way, we realized that the presence of electronic games in school’s environment focus on a review of the relationship between playing and learning, which are then established differently. Such tense, complex and paradoxical meeting has motivated processes in the means of reinstitutionalization of the “student craft”, school and “child craft” (Sarmiento, 2011), generating the remodeling of representation’s systems in which the modern society got used to think about childhood, education, play, and student’s condition.

Palavras-chave: Jogos eletrônicos; infância; criança; escola

Keywords: electronic games; childhood; child; school

[COM0385]

A infância contemporânea, constituiu-se, no mundo ocidental, a partir da instituição de processos de socialização que confluem na família e na criação e expansão da escola pública. A “invenção do aluno” (Gimeno, 2005) instituiu progressivamente a concepção de que criança é o que não sabe e por isso precisa ir à escola. Deste modo, ser criança constituiu-se no trabalho de tornar-se adulto pela passagem pela condição de aluno. O “ofício de aluno” (Sirota, 2001; Perrenoud, 1995) traduz-se exatamente nisso mesmo: no trabalho de aprender a estar pronto para a vida em sociedade, e, em especial para o trabalho.

Algumas das consequências desta concepção do “ofício de aluno” – nas variadas acordos em que as relações na escola tem implicitamente armado – consistem em considerar a criança fora das esferas econômicas, sociais e políticas, ou seja, numa situação de vir a ser. Por esse efeito, muitas vezes o “ofício de aluno” tende a se espelhar no “ofício de criança”, sendo isso especialmente visível em alguns modelos pedagógicos, como por exemplo os que buscam valorizar o jogo e brincadeira na sua ação pedagógica. Porém, a coincidência entre os “dois ofícios” tende a fragilizar-se quando se quer ultrapassar uma condição social das crianças que escape da formatação institucional e a normatividade em que é pensado seu estatuto no contexto da escola.

Nesse sentido, compreender as crianças como seres humanos do presente, radicados nos seus mundos culturais e sociais, produtores de cultura e ativos tanto na reprodução, como na transformação dos seus mundos, ainda se constitui como um desafio para a escola. Tal desafio, passa pelo reconhecimento que relação entre o “ofício da criança” e o “ofício do aluno” é simultaneamente sutil e tensa, em especial, quando falamos em brincar e na inserção de tecnologias digitais na escola.

Observar as crianças na escola, brincando com os jogos eletrônicos objetiva ampliar a compressão de como esses jogos participam nos seus modos de ser e de agir, assim como suas influências na produção de sentidos e das subjetividades infantis, pois, “brincar supõe, de início, que no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como ‘brincar’ a partir de um processo de designação e de interpretação complexo” (Brougère, 1998, p.104).

Por meio dessa observação, e, a partir das vozes das crianças buscamos compreender as formas pelas quais a escola vem enfrentando o desafio de construir caminhos diferenciados neste cruzamento entre cultura lúdica, cultura digital e cultura escolar. Para tanto organizamos o artigo inicialmente com a apresentação do campo da pesquisa, em seguida procedemos breves considerações sobre a inserção de tecnologias digitais na escola. Na seção seguinte apresentamos as falas das crianças ouvidas nessa pesquisa buscando captar a forma como elas dão sentido ao “ofício de aluno” nas suas práticas com jogos eletrônicos na escola e finalizamos, ainda que de maneira provisória, alguns eixos-chave da análise empreendida.

1. As crianças e a brinquedoteca

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC) é uma instituição de atendimento à Educação Básica, vinculada ao Centro de Ciências da Educação, nessa instituição, foi inaugurado, em 2003, o Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LABRINCA), uma brinquedoteca que objetiva garantir a toda comunidade escolar o acesso a uma variedade de jogos e de brincadeiras, propiciando a livre expressão e a experimentação da cultura lúdica infantil. O atendimento aos estudantes do CA/UFSC no LABRINCA acontece no período regular de aula e/ou no período oposto, articulado às atividades extracurriculares.

A partir de 2015, foram adicionados ao acervo de brinquedos do LABRINCA três consoles de videogames, por meio do projeto de pesquisa "Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível?" e, neste espaço de convergência entre a as culturas escolar, lúdica e digital realizamos a coleta dos dados apresentados neste artigo. Inicialmente, com um período de observação participante, com registro em diário de campo acompanhando todas as turmas dos Anos Iniciais que frequentavam a brinquedoteca. Neste momento, foram registradas as primeiras impressões quanto à utilização do espaço, com especial atenção aos

usos e às interações das crianças com os videogames, também foram realizados registros fílmicos e fotográficos, entrevistas e grupos focais¹.

Após o período inicial de observação, definimos focar nossa atenção em duas turmas, uma do 1º ano e outra do 3º ano. Tal escolha foi motivada, principalmente, pelos seguintes fatores: consideramos que um grupo de trabalho menor, em que seja possível estabelecer uma relação de proximidade e intimidade, atenderia melhor aos objetivos da pesquisa; observar uma turma de 1º ano, que ainda não conhecia a brinquedoteca e até mesmo a escola (pois ingressaram em fevereiro de 2015), e uma turma que já conhecia esse espaço, no caso o 3º ano, o qual poderia fornecer olhares diferentes sobre a inserção dos videogames na escola.

O grupo de crianças do 1º ano era constituído por vinte crianças na faixa dos 5 aos 7 anos, sendo 12 meninas e 8 meninos. Todas já haviam frequentado instituições de Educação Infantil, mas o CA/UFSC era uma novidade para todas. A turma do 3º ano contava com vinte e cinco crianças, nove meninas e dezesseis meninos, com idades entre 8 e 9 anos, a maioria delas já estava no seu terceiro ano na escola. As duas turmas frequentavam a escola no período vespertino e iam regularmente ao espaço da brinquedoteca uma vez por semana no espaço de duas aulas (por volta de uma hora e trinta minutos). Durante o período no campo, realizamos uma entrevista dividida em duas partes. Na primeira, as crianças responderam sobre os equipamentos para jogar que possuem em casa e seus usos. Na segunda, elas falaram sobre a experiência de usar jogos eletrônicos na brinquedoteca.

2. As crianças, as tecnologias digitais e a escola

Já é lugar comum a afirmação que a tecnologia digital está transformando profundamente a educação. Na medida em que sua presença na escola e na vida das crianças tem desafiado as definições existentes de conhecimento, possibilitando novas maneiras acesso as informações com a promessa de imensas oportunidades de criatividade e inovação. Há uma longa história de afirmações pretensivas como essas, que acompanham a entrada das mais variadas tecnologias nas escolas, mas basta olhar para esses processos para demonstrar historicamente que potencial transformador da tecnologia não se confirma.

Larry Cuban, por exemplo, estudou a introdução de diversas tecnologias em escolas norte americanas no século XX, caracterizando esse movimento como uma história repetida de insucessos, com muitos pontos em comum: iniciam a partir de investigações que mostram as vantagens educacionais da sua utilização; políticas públicas para introdução da nova tecnologia na escola; adesão limitada por alguns professores; ganhos acadêmicos pouco significativos. Ao final, esses estudos apontam para as prováveis causas do insucesso: falta de recursos, resistência dos professores, burocracia ou equipamentos inadequados (Cuban, 1986).

Em meio a esses processos de inserção de tecnologia nas escolas os estudos sobre as relações entre crianças e tecnologia tem buscado compreender as formas de como as tecnologias digitais tem afetado os modos de produção e de circulação da cultura, estabelecendo novas subjetividades e novos modos de sociabilidade em que podem se potencializar maior participação dos sujeitos e, nesse caso, também das crianças (Pereira, 2013).

Steinberg & Kincheloe (2001) tem nomeado a influencia da indústria cultural na vida das crianças como uma pedagogia cultural baseada na TV, no cinema, nas revistas, nos jornais, nos brinquedos, nas propagandas, nos jogos eletrônicos, nos livros etc.. Os autores destacam o caráter comercial dessas organizações que criam o currículo cultural para as crianças, destacando sua desvinculação com a educação, operando com vistas ao lucro, baseando-se em dinâmicas comerciais e se impondo a todos. Analisando seu objetivo capitalista, os autores apontam que essa pedagogia pode ser considerada um sucesso que, substituindo as tarefas escolares por reinos mágicos, mirabolantes efeitos visuais, vídeos interativos, álbuns, revistas, livros de terror, são consumidas avidamente pelas crianças.

Na medida que a escola não é capaz de realizar a infância, produz-se mais exclusão e, para Steinberg & Kincheloe, a pedagogia cultural parece estar tomando o lugar da escola num processo que os autores

denominam de *colonização do desejo da infância*. Os produtos infantis criados pela mídia criam significados e induzem as crianças a interpretarem o mundo e a si mesmas a partir desses significados. Nesse sentido, essa colonização atua fortemente nos desejos da criança, estabilizando e desestabilizando sua identidade e, ao mesmo tempo, cria novas identidades por meio dos brinquedos e heróis a ela apresentados.

Tais leituras parecem estar impregnadas de noções tradicionais de infância como um tempo de inocência e de dependência do adulto e, que a partir do poder massificador dos meios de comunicação e indução ao consumismo estão sendo prejudicadas. Nessa mesma linha, Postman (1999), apresenta a mídia como um “meio que escancara tudo” (Postman, 1999, p. 95) e nesse contexto os jogos eletrônicos assumem um caráter de grande vilão, visto que hoje se configuram como a maior industrial cultural do mundo. São produzidas por grandes corporações para as crianças visando somente o “ganho individual” e carregadas de ideologias. Assim, alicerçado numa visão de infância homogênea e vulnerável, esses produtos culturais bombardeiam e manipulam as crianças, deixando-as abandonadas, confusas e desorientadas (Steinberg & Kincheloe, 2001). Além disso, frequentemente os jogos eletrônicos, cada vez mais realistas, são vistos como indutores de violência, criadores de vícios e, até de afastar as crianças de um entretenimento dito “mais saudável”.

Mas o panorama da pesquisa das relações entre crianças e tecnologia não está somente recheado de visões catastróficas da relação entre crianças e mídias. Longe de ser vítima das mídias, as crianças são tratadas por alguns pesquisadores como extremamente poderosas frente à elas. Mas, tanto o otimismo, como o pessimismo com as mídias não são novos, a própria televisão já foi vista por alguns como veículos de novas formas de ensinar e aprender ou demônios que deveriam ser exorcizados da vida das crianças.

Alguns desses otimistas (Papert, 1994, Prensky, 2001), ainda que mais focados na educação do que no entretenimento, descrevem uma criança com uma sabedoria natural para lidar com as tecnologias digitais, como se houvesse uma essência natural na infância, hábil no uso dos computadores, criativa, espontânea e, acima de tudo parece que o modo de operação dos computadores, magicamente se encaixa no modo de aprender das crianças (Buckingham, 2007).

Para esses autores hoje têm-se uma situação paradoxal, em que os professores são preponderantemente *imigrantes digitais*, mas estão tentando ensinar a uma população que fala uma linguagem totalmente diferente, incompreensível para eles. Constroem assim, um discurso de infância crítica, criativa e competente e, não mais consumidora passiva de mídia. Também questionam um certo moralismo e falta de base científica dos debates sobre a influência das mídias nos comportamentos violentos das crianças.

Pode-se perceber que os discursos ignoraram a diferença nos contextos sociais das crianças e dos adultos e, ignoram também, os diferentes contextos de produção dessas tecnologias e contribuem para uma idealização ora da criança “nativa digital”, ora da criança vítima da mídia. Tais discursos proporcionam uma espécie de concepção dominante sobre o que é legítimo e esperado das crianças na sua relação com as tecnologias, isto é, o “normal” é ser “nativo digital”, ou todas as crianças precisam ser protegidas (Loureiro, Grimm & Mendes, 2016).

O que se busca nesse trabalho é avançar para além de caracterizações totalizantes e generalistas da infância, reconhecendo-a como construção social, sem ignorar as diferenças nas realidades materiais concretas das vidas das crianças. Sem a pretensão de combater os argumentos otimistas e pessimistas sobre a relação das crianças com as mídias e em especial com os jogos eletrônicos, busca-se aqui, por meio das vozes das próprias crianças e, a partir do campo da Sociologia da Infância, trazer elementos para contribuir com a história das relações das crianças com os jogos eletrônicos na escola.

3. Ofício de criança e ofício de aluno

A produção das concepções que normatizam a infância contemporânea sustenta-se, a partir da modernidade, em quatro eixos: a criação da escola pública e obrigatória; a família nuclear; a construção de saberes

institucionalizados sobre “a criança normal, em especial pela Psicologia do Desenvolvimento; e, a administração simbólica da infância por meio de definições implícitas e explícitas de regras de incorporação, impedimento, constrangimento e reconhecimento das crianças (Sarmento, 2004).

Decorrentes das determinações destes eixos acabam por se estabelecer a constituição de uma norma sobre o que é ser criança – o “ofício de criança” - e ainda definem seu espaço público por excelência - a escola – onde se normatiza o “ofício de aluno”. Tal ofício visa particularmente a preparação para ser um bom aluno, “o ofício de aluno é apenas uma componente do ofício de criança ou de adolescente nas sociedades em que esta fase da existência é definida, antes de mais, como uma preparação” (Perrenoud, 1995, p.15).

O “ofício de criança” é intimamente relacionado à escola e à institucionalização da infância (Sarmento, 2000, p. 127). Na escola, porém, a criança deixa de ser criança e passa a ter apenas uma faceta da sua vida social: passa a desempenhar o “ofício de aluno”. Perrenoud (1995) explica que o “ofício de aluno” seria um modelo de ator social que vive numa instituição organizada (a escola) segundo algumas regras e rituais aos quais todos, alunos e outros indivíduos, devem se adaptar. Definir precisamente o que seria este conceito não é uma tarefa fácil, tampouco definitiva, uma vez que:

O ofício de aluno não é igual para todos. Das pedagogias tradicionais às pedagogias ativas, os seus contornos variam. Mudam, ainda, de um professor para outro, de acordo com as expectativas de cada um, os métodos, os modos de manejar a classe, a concepção de aprendizagem, de ordem, do trabalho, da cooperação, da avaliação, etc. (Perrenoud, 1995, p. 201-202).

Diversos autores da Sociologia da Infância apontam que o “ofício de aluno” acaba por construir socialmente a invisibilidade da criança como ator social (Perrenoud, 1995; Sarmento, 2000; Sirota, 2001). Se considerarmos que na escola só há lugar para a identidade de aluno, podemos compreender porque a brincadeira é pouco discutida. Assim, pensar em tempos e espaços na escola que garantam o direito ao brincar parece ser, nesse contexto, pouco provável.

O brincar encontra-se assim como a própria criança, confinado dentro da escola, em situação precária, regido por princípios e regras rígidas. Tais regras subordinam-se ao atendimento do papel definido para a criança, o “ofício de aluno”, cuja construção (ou invenção) se realiza na escola. Este ofício, segundo Marchi (2010, p.191) “pode ser definido antes de tudo como a ‘aprendizagem das regras do jogo’ escolar.”. Nesse sentido, o bom aluno não assimila somente os conhecimentos, mas também, torna-se jogador deste suposto jogo, exercendo um papel revelador tanto de conformismo quanto de competência. Ainda de acordo com Marchi (2010):

Os conceitos de "ofício de criança" e "ofício de aluno" devem ser compreendidos no quadro interpretativo do paradigma da infância/criança como construções sociais. Tendo-se dado o encontro destas categorias dentro de um mesmo meio (a escola), ambas remetem aos "processos de invenção" e de modelagem de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas que fazem da escola o lugar, por excelência, da criança (p.190).

A partir desse entendimento e como forma de compreender como crianças significam um espaço com jogos eletrônicos dentro da escola, apresentamos algumas de suas falas que refletem a forma como elas aprendem as regras do “ofício de aluno”:

“Porque a gente aprende mais coisas na nossa cabeça, a gente vai entendendo mais, e quando vai estudar fica mais fácil. Brincar dá energia para estudar e a gente vai ficando esperto” (Antônia, 8 anos, respondendo a pergunta: você acha importante ter jogos eletrônicos na brinquedoteca da escola?).

A forma em que Antônia aproxima o brincar e aprender na escola ainda enfrenta dificuldades em ser valorizada, mesmo se considerarmos os avanços nos Estudos da Criança. Em especial, quando localizamos essa fala na escola, muito marcada pela psicologia do desenvolvimento que organiza as atividades das

crianças a partir de um modelo adulto sério e racional, que encara o jogo infantil como uma atividade não séria e trivial, que “desvia a criança do verdadeiro projeto lógico no quadro de sistema de racionalidade” (Jenks, 1982, p.22). Para justificar a importância de brincar na escola, Antônia o associa diretamente com aprender, uma vez que o brincar não está presente entre as atribuições da identidade de aluno e sim o aprender.

A partir da fala percebemos de que forma as crianças lidam com as o papel que lhes é atribuído no “ofício de aluno” mas, ao mesmo tempo buscam valorizar a ludicidade, que é um traço central das culturas infantis. No contexto da infância, ela ocupa um lugar central, sendo contínua, repetitiva e estruturadora de suas atividades individuais ou coletivas. A brincadeira e o brinquedo, com base na natureza interativa da atividade de brincar, são os principais pilares sobre os quais se fundam as culturas da infância, como afirma Sarmiento (2004), “[...] as crianças brincam, continua e abnegadamente”, e, “contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção”(p. 25).

O estudo das culturas da infância, é fundamental para o campo, desde que se reconheça a possibilidade de sua autonomia em relação a cultura dos adultos, visto que, “o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas, esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto” (Sarmiento 2002, p. 18).

“Porque acho que só colocaram aquilo [os jogos eletrônicos] para as crianças se divertirem mais, mas minha mãe disse que se a gente joga muito, fica viciado e perde a inteligência. É bom, mas é ruim, porque a gente pode ficar mais esperto, mas também pode dar um problema no olho, porque uns guris ficam tão grudados na tela que pode fazer mal.” (Ágata, 9 anos, respondendo a pergunta: você acha importante ter jogos eletrônicos na brinquedoteca da escola?).

Na medida em que consideramos que o brincar tem uma dimensão social importante na vida das crianças, e, o uso massivo de tecnologias não fez parte da infância da maioria dos pais e professores das crianças envolvidas nessa pesquisa, a fala de Ágata aponta os desafios da escola e das famílias frente a cultura digital, com os seus códigos e linguagens próprias, e a cultura escolar, com os seus tempos, espaços e modos de articulação inscritos pela história da instituição escolar.

Além disso, ao trazer as preocupações da mãe com relação ao uso de jogos eletrônicos (vício, perda da inteligência, problemas de saúde) e, especialmente, quando coloca nos “outros” os efeitos danosos decorrentes desse uso - *“porque uns guris ficam tão grudados na tela que pode fazer mal”* - Ágata parece buscar a legitimação para poder se divertir com os jogos eletrônicos a partir dos discursos adultos e, de certa forma escolarizados, de que a brincadeira só é válida se tiver alguma função educativa.

Para Brougère (1995), a brincadeira deve ser situada como aprendizado cultural, pois a criança desenvolve-se pela experiência social e pelas interações que estabelece com outras pessoas desde seu nascimento. A criança está situada em um determinado contexto social e seus comportamentos são influenciados por esse contexto, em um processo de trocas. Assim, segundo o autor, a brincadeira, como resultado de relações interindividuais, não é inata, mas decorrente de um processo de aprendizagem. Nessas trocas, a compreensão de que adultos e crianças estabelecem relações e têm referenciais culturais diferentes para interpretar os brinquedos e as brincadeiras pode nos ajudar a desvelar as falas das crianças sobre os videogames.

O adulto faz uma leitura estética do brinquedo, interpreta no objeto sua visão de infância, visão esta impregnada, muitas vezes, de discursos românticos que afirmam que a brincadeira sem suportes é mais natural, tem maior fluidez ou de que os brinquedos são simplesmente elementos do mercado. “Sem dúvida ainda somos românticos, pois o discurso contemporâneo continua a trazer esse duplo valor, a positividade da infância na brincadeira, a negatividade de uma sofisticação que destruiria a espontaneidade infantil” (Brougère, 2004, p. 265).

Desse modo, a escola, como o lugar onde a criança deve se comportar conforme a natureza de sua 'identidade infantil' e exercer o seu ofício - de aluno -, realiza o ajuste da criança a papéis institucionalmente prescritos. Ou seja, a institucionalização da infância é o modo de intervir e de racionalizar atividades para esse período da vida: "Trata-se, em resumo, do movimento da construção social da norma moderna da infância e do comportamento infantil" (Marchi, 2010, p 190).

Professora: *Já está na hora de ir embora.* [o tempo da aula destinada para brinquedoteca já havia se esgotado]

Daniel(6 anos): *Mas eu quero passar a fase.* [responde sem parar de jogar ou desviar os olhos da tela]

Professora: *Não dá tempo!*

Daniel (6 anos): *Mas eu quero passar a fase, é rapidinho!*

Professora: *Vamos nos atrasar para o lanche! Você tem o jogo em casa, você pode passar de fase no seu.*

Daniel (6 anos): *Eu quero passar aqui para jogar as fases difíceis com meus amigos!* (Diário de Campo, 06/05/2015)

O diálogo acima é um exemplo de como a escola por meio de sua cultura valoriza apenas aquilo que se constituem como os saberes escolares legítimos, deixando de lado o que verdadeiramente integra o universo simbólico das crianças, em especial a brincadeira. Mesmo quando, no caso da escola pesquisada em que há um espaço como a brinquedoteca - onde brincar é permitido – a ação da criança ainda é conformada pelas lógicas de ação do espaço escolar. Nesse sentido,

O ofício de aluno como ofício de criança é por isso incompleto, imperfeito e parcial. Um dos domínios mais visíveis da tensão entre o universo simbólico da escola e o universo simbólico das crianças corporiza-se exatamente no domínio das tecnologias da informação e comunicação (Sarmiento, 2011, p.593).

A entrada dos jogos eletrônicos na escola já é uma realidade, se observarmos os recreios e pátios das escolas veremos muitas crianças com seus dispositivos móveis a jogarem e a comunicarem-se pelas redes sociais. Mas o que a escola tem feito com essa realidade? Gvartz & Larrondo (2007) propõe a hipótese que são acionadas duas grandes estratégias para inserção de objetos de inovações tecnológicas na escola: negar ou escolarizar.

No caso da escola aqui estudada a solução parece ter sido negar, visto que os jogos eletrônicos foram confinados no espaço da brinquedoteca, buscando criar um "lugar oficial" para este objeto em disputa que não comprometesse o programa institucional da escola moderna. Para Dubet (2004) a escola moderna foi concebida como um "santuário" de saber que deve ser separado do mundo exterior. Quando uma criança entra na escola, torna-se aluno - sujeito do conhecimento e da razão – livre de distinções etárias, étnicas, de classe, etc. A proteção do "santuário" exigiu a exclusão de conhecimentos não legitimados pela instituição (aqui no caso, as culturas infantis). Para Dubet, há uma crise sobre programa institucional, uma vez que ele não pode processar, e nem encontrar um lugar para tudo, fazendo corroer as paredes do "santuário".

A brinquedoteca, nesse sentido, quando abre espaço para os "objetos não escolarizados" dentro da escola – brinquedos, jogos eletrônicos – tem potencial para abrir espaço para as culturas da infância, mesmo que de forma marginal, na medida em que a brinquedoteca propõe uma lógica onde a criança tem a possibilidade de ensinar e o professor aprender. Abre para o sentido de escola como espaço de formação mútua, de alteridade. Dá voz à criança para que produza, através do brincar, discursos sobre si, sobre suas experiências, seus vividos, valorizando essa forma de comunicação, entendendo que durante a atividade de brincar a criança

encontra-se em desenvolvimento/aprendizagem não de conteúdos curriculares, mas de formação enquanto sujeito humano, produto e produtor da cultura.

Nesse sentido, ao brincar, a criança aprende antes de tudo, a controlar um universo simbólico particular, que constitui a cultura lúdica – “um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (Brougère, 1998, p.105). Com essa definição buscamos nos afastar de postulados psicologizantes do brincar, ancoradas em discursos “românticos” que definem a atividade da criança a partir de definições internas e individuais. Pois, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (Brougère, 1998, p.103).

Mas, aprender a brincar também não consta das atribuições do “ofício de aluno” e para justificar o brinquedo e brincadeira na escola parece ser preciso transformá-lo em “brinquedo pedagógico” ou “educativo”, um tipo específico de brinquedo que, supostamente, estaria mais comprometido com a educação das crianças.

Quando as crianças são questionadas sobre se é possível aprender alguma coisa jogando jogos eletrônicos na brinquedoteca, elas mostram compreender bem a função do brincar:

“Aprende a brincar.” (Gabriela, 7 anos)

“Aprende a jogar melhor o videogame.” (Lucas, 8 anos)

“As vezes aprende coisas que tem no jogo e eu não sabia que existia e ai eu aprendo. Um dia num jogo, eu vi um dragão que eu achava que não existia, mas vi que existia.” (Guilherme, 9 anos)

“A gente aprende a ler as coisas na tela e mexer nas coisas certas ou não.” (Paulo, 9 anos)

“Quando o cara vai pegar uma arma descobre que tem um gatilho escondido, e também aprendi um dribles jogando futebol no videogame (Pablo 8 anos).”

A partir das falas das crianças também é possível problematizar as relações entre brincar e aprender. Afinal, os jogos eletrônicos precisam configurar-se necessariamente como um jogo educativo para educar? Ou eles podem vir a ser educativos através de um processo de conhecer, intervir, criar e praticar juntos entre professores e crianças?

Ao observar o envolvimento das crianças com os jogos eletrônicos percebemos que ele está longe de ser instrumental; elas usam o jogo para brincar e não como ferramenta para resolução de tarefas específicas. Além disso, os jogos eletrônicos apresentam um novo mundo para os brinquedos, apesar dos princípios básicos terem sido retirados do universo dos jogos tradicionais (jogos de corrida, luta, aventura, construção, etc.), sua aplicação é original. Distante de ser uma simples implementação de uma inovação técnica, os videogames expressam uma nova forma de brincar, especialmente por meio das possibilidades gráficas que as novas máquinas permitem. Elas expressam a primazia da imagem e da imaginação, possibilitando às crianças um mergulho em novas experiências e novas lógicas, que não se restringem ao “uso racional” ou ao domínio técnico, mas à própria condição lúdica do brinquedo. “O brinquedo nunca foi tão realista, porque nunca foi tão marcado pelo imaginário.” (Brougère, 2004, p. 332).

Portanto, para pensarmos no potencial da brincadeira das crianças com os jogos eletrônicos “[...] precisaremos mais do que tentativas superficiais de combinar educação e entretenimento, ou um relato festejador do potencial educativo da nova mídia [...]” (Buckingham, 2010, p.53). O brinquedo também introduz a criança para uma sociedade em que o contato com os objetos é permanente e até inerente ao seu próprio funcionamento cotidiano. É por meio do brinquedo que a criança constrói as suas relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de quebra – que, no fundo, constituem as interações que ela realizará com variados objetos por toda sua vida.

Nesse sentido, proporcionar o acesso a jogos eletrônicos em uma escola pública, vai ao encontro a uma questão fundamental levantada por diversos autores sobre os desafios para o enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia, o acesso. Brincar com esses equipamentos, com seus pares e com a

possibilidade da mediação dos professores, não é apenas disponibilizar o equipamento, ou de somente desenvolver habilidades para o jogo: “é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação” (Buckingham, 2010, p.53).

Observando e perguntando para as crianças como elas aprendem a usar os jogos, a resposta mais frequente é o método de ensaio e erro – por meio da exploração, da experimentação, do jogo e a colaboração dos pares (Gráfico 1).

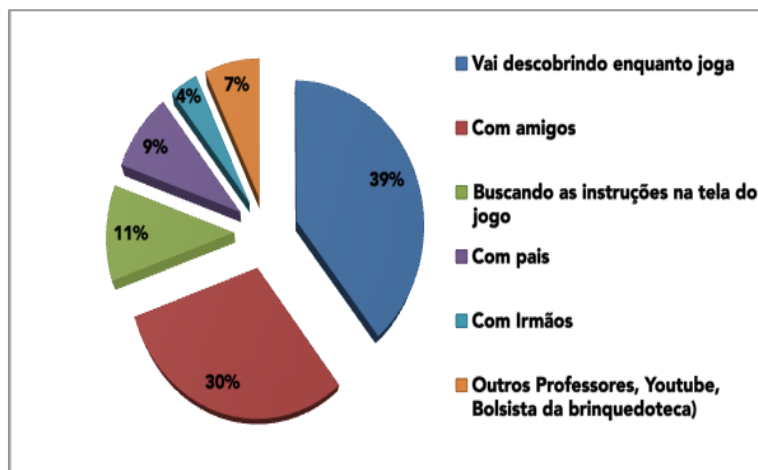


Gráfico 1 – Como você aprende como jogar jogos eletrônicos?

Esses dados nos levam a refletir sobre as formas de aprender que as crianças tem experimentado com os jogos eletrônicos. Alguns autores como: Gee (2003), Prensky (2001), têm enfatizado, num tom bastante celebratório, o potencial de aprendizagem nos jogos eletrônicos. Buckingham (2010) aponta para alguns deslizes dessas leituras sobre jogos eletrônicos e aprendizagem:

Assim como muitos relatos da cultura popular orientados ao leitor, este tipo de análise celebra a atividade do leitor (ou, neste caso, do jogador), mas tende a ignorar de que modo a atividade está intimamente ligada ao consumo. Além disso, com frequência confunde atividade com agência – isto é, com poder e controle. [...]. Os games podem muito bem envolver aprendizagem ativa, mas seria simplista aceitar que tal atividade por si só faça deles um modelo válido de aprendizagem em geral. Da mesma forma, uma oposição fácil entre aprendizagem formal e informal tende a obscurecer a questão [...]” (Buckingham 2010, p.46).

As vozes das crianças afirmando que a principal aprendizagem com os jogos eletrônicos é sobre o próprio jogo e que seus principais parceiros de aprendizagem são seus pares, nos dá indícios de que precisamos estar mais atentos as formas que as crianças tem utilizado essas mídias para podermos compreender seus impactos nas culturas infantis.

4. Algumas pistas sobre jogos eletrônicos, escola e crianças

A ideia que a escola é um lugar enfadonho merece ser revisada, ao menos como afirmação generalizada sobre as práticas escolares, porque tal ideia dificulta um olhar mais atento sobre os problemas e desafios que se apresentam com a presença da tecnologias digitais no cotidiano escolar. Queiram ou não, as escolas hoje interagem com as tecnologias digitais e isso não significa apenas a incorporação dos dispositivos concretos (consolas de jogos, *tablets*, *smartphones*, *notebooks* etc), mas sim, a negociação com os modos e expectativas de uso que parecem exceder a proposta pedagógica tradicional da escola.

Nesse sentido, é importante a análise do “ofício de aluno” e dos “processos de reinstitucionalização da infância” (Sarmiento, 2011), pois permitem a percepção das transformações que a infância e a escola vêm conhecendo em decorrência da penetração das tecnologias digitais na vida das crianças e no cotidiano das escolas. Tais transformações também impactam o “ofício de criança” na medida sobre os processos de comunicação e disseminação de saberes entre pares e geracional se alteram radicalmente. “Pois é o encontro tenso entre a cultura escolar e a cultura lúdica infantil na escola, potencializado pelas tecnologias digitais que tem motivado processos em curso de reinstitucionalização do “ofício de aluno”, de escola e “ofício de criança” (Sarmiento, 2011).

Compreender que “a infância contemporânea está permeada, em alguns sentidos até definida, pela mídia moderna” (Buckingham, 2010, p.42), não significa uma adesão sem crítica às retóricas do “nativo digital” (Prensky, 2001) ou “cyber-infância” (Dornelles, 2011), pois estas,

[...] são caracterizados por uma forma de determinismo tecnológico – pela noção de que a tecnologia traga mudanças sociais ou psicológicas, a despeito de como e por quem é usada. A noção da geração digital também essencializa os jovens e pode nos levar a ignorar desigualdades e diferenças entre eles (Buckingham, 2010, p.43).

Além disso, as habilidades que tais discursos conferem às crianças estão de certa forma restritas aos domínios das atividades pouco valorizadas socialmente como: jogos, música e atividades imaginativas. Tais habilidades são “consideradas como menor, sem valor sério para os adultos, quando não são invejadas de maneira nostálgica” (Livingstone, 2011, p.13). Dessa forma, até mesmo quando as crianças são compreendidas como empoderadas, estão restritas às regras e atribuições já determinadas do “ofício de criança”.

Mas, na medida que compreendemos que a brincadeira com os jogos eletrônicos supõe um contexto cultural e social e que exige uma aprendizagem, podemos compreender a importância de estarmos atentos ao que as crianças estão fazendo com seus consoles de jogos, pois este, enquanto objeto cultural, provoca a criança a decifrá-lo para poder brincar.

Mas, enquanto a escola filtra no seu programa somente os brinquedos e brincadeiras “educativos”, utilizando do interesse da criança por eles para utilizá-los para uma “boa causa”, fazendo com que o brincar seja como o doce que oferecemos após um remédio amargo, estaremos apenas reforçando os efeitos perversos do exercício do “ofício de aluno”: “trabalhar só por nota, construir uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho com o outro” (Perrenoud, 1995, p.17).

Portanto, a partir da compreensão de que as crianças são seres humanos do presente, (re)produtores de cultura é que procuramos analisar as condições do brincar com jogos eletrônicos na escola, buscando descortinar a criança que vive em cada aluno como um ator social. Buscamos assim, contribuir com a consolidação do campo dos Estudos da Criança e no alargamento da pesquisa crítica, num panorama de transformação do estatuto social da infância.

Referências Bibliográficas

Buckingham, D. (2010). Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Educação & Realidade*, 35(3), 37-58, set./dez. Acedido Maio 12, 2016, em http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola.

Brougère, G. (2004). *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez.

Brougère, G. (2002). O lúdico e educação: novas perspectivas. *Revista Linhas Críticas*, 8(14), 5-20. Acedido Maio 12, 2016, em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6491/5247>.

- Brougère, Gilles. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116. Acedido Maio 7, 2016, em <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>.
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e Cultura*. (G. Wajskop, Trad.). São Paulo, Cortez.
- Brougère, G. (1994). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez.
- Cuban, Larry. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology Since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Dornelles, L. V. (2011). *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes.
- Dubet, F. (2009). ¿Mutaciones institucionales y/o neohberalismo?. *Revista Colombiana de Sociología*, 0(25), 63-80. Acedido Maio 10, 2016, em <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11322/11979>.
- Gimeno S. J. (2005). *O aluno como invenção*. (D. V. de Moraes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Gee, J. (2009). Bons video games e boa aprendizagem. *Perspectiva*, 27(1), 167-178. Acedido Maio 10, 2016 em <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p167>.
- Gvirtz, S. & Larrondo, M. (2007). Notas sobre la escolarización de la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. *Teias*, 8(15-16), 1-10. Acedido Maio 10, 2016 em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24011/16981>.
- Jenks, C. (1982). Introducion: constituting the child. In: Jenks, C. (Ed.), *The sociology of childhood: essencial readings* (pp. 11-23). Hampshire: Gregg Revival.
- Livingstone, S. (2011). Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. *Matrizes*, 4(2), 11-42. Acedido Out 10, 2016 em <http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38290/41112>.
- Loureiro, C., Grimm, V., & Lunardi Mendes, G. (2016). “Imigrantes” versus “nativos” digitais: o discurso de tecnologias digitais em políticas curriculares. *Roteiro*, 41(3), 725-742. Acedido Out 10, 2016 em <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i3.10599>.
- Marchi, R. C. (2010). O ofício de aluno e o ofício de criança: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202. Acedido Abril 10, 2016 em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000100009&lng=es&tlng=pt.
- Papert, S. (1994). *A Máquina das crianças - Repensando a escola na era da informática*. (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pereira, R. R. (2013). Entre o (en)canto e o silêncio das sereias: sobre o (não)lugar da criança na cibercultura. *Childhood & Philosophy*, 9(18), 319-343. Acedido Maio 10, 2016 em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20660>.
- Perrenoud, P. (1995). *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. (Ferreira, J. Trad.). Porto: Porto Editora.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Prenski, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 5(9), 1-16. Acedido Junho 20, 2016 em <http://www.marcprensky.com>.
- Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581-602. Acedido Março 10, 2016 em <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602>.

Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmiento, M. J.; Cerisara, A. B. (Eds.), *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA.

Sarmiento, M. J. (2000). “Os ofícios da criança”. In *Actas do Congresso Internacional: os mundos sociais e as culturas da infância*. Vol. II. Braga: IEC/UMinho.

Sirota, Régine. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, (112), 7-31. Acedido Março 10, 2016 em <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>.

Steinberg, S. R. & Kincheloe, J. L. (2001). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

¹ Para as análises realizadas neste artigo utilizamos algumas questões da entrevista e anotações do diário de campo.