

## A tecnologia digital e a relação com o brincar infantil: reflexões teóricas

Fernanda Chimende Farias<sup>(1)</sup>,  
Andrieli Dal Pizzol<sup>(2)</sup> e  
Jamilé Santinello<sup>(3)</sup>

Data de submissão: 20/6/2020. Data de aprovação: 10/8/2020.

**Resumo** – Este estudo possui como foco as discussões teóricas sobre o brincar na atualidade, sobretudo sua relação com as tecnologias digitais. O objetivo principal é refletir como a utilização da tecnologia no brincar influencia na construção dos papéis sociais de crianças pequenas, ou seja, na formação do sujeito. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, embasado pelos estudos de Flick (2009), com análise de conteúdo de Bardin (2016). Verifica-se que o brincar no século XXI passa por mudanças nos espaços, ambientes, brinquedos e brincadeiras, influenciadas pela tecnologia, e, desse modo, torna-se relevante pensar e questionar se tais transformações decorrentes evolução tecnológica modificam a relação do brincar no ambiente infantil e lúdico. A partir disso, reflete-se sobre os eixos norteadores da Educação Infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que as interações e a brincadeira, digitais ou analógicas, devem estar presentes em toda essa etapa.

**Palavras-chave:** Interação. Tecnologia digital. Criança. Brincadeiras.

### The relationship of play through digital technology: initial reflections

**Abstract** – This paper focuses on theoretical discussions about playing today, especially its relationship with digital technologies. The main objective is to reflect how the use of technology in play influences the construction of the social roles of young children, that is, in the formation of the subject. This is a qualitative research, of bibliographic character, based on Flick's studies (2009), with content analysis by Bardin (2016). It is verified that playing in the 21st century goes through changes in spaces, environments, toys and games, influenced by technology, and, thus, it becomes relevant to think and question whether such transformations resulting from technological evolution modify the relationship of play in the childish and playful environment. From this, it reflects on the guiding axes of Early Childhood Education present in the National Common Curriculum Base (BNCC), in which interactions and play, digital or analog, must be present through all this stage.

**Keywords:** Interaction. Digital technology. Child. Playing.

### Introdução

A concepção de infância ao longo dos séculos foi se modelando, até chegar ao que é atualmente. Nessa trajetória, a criança partiu de um anonimato, pois a infância era considerada um período da vida do ser humano sem relevância, quando as tratavam como um “adulto em miniatura”. A transparência da infância até meados do século XV devia-se à condição social

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO (2018-2021). \*[ferhchimende12@gmail.com](mailto:ferhchimende12@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1448-2632>.

<sup>2</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO. Bolsista CAPES (março 2019/julho 2020). Professora da rede municipal de Cambé-PR.

\*[andrielidp@gmail.com](mailto:andrielidp@gmail.com). . ORCID: <https://orcid.org/0000-00024878-476x>.

<sup>3</sup> Doutora em Comunicação-UFRJ, Docente efetiva da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO Departamento de Pedagogia-DEPED/G; Docente do Programa Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação. Guarapuava, Paraná, Brasil. [jamilasantinello@gmail.com](mailto:jamilasantinello@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1136-2421>.

precária em que se encontrava a sociedade, refletindo na alta taxa de mortalidade infantil da época (ARIÈS, 1981).

Com a ascensão da condição social e, conseqüentemente, da qualidade de vida das pessoas, a sociedade passou a dar uma atenção especial para as crianças, procurando um propósito para essa fase da vida. Assim, avançou-se para uma construção de infância, na qual os pequenos eram vistos como sujeitos detentores de direitos e com necessidades específicas para o seu pleno desenvolvimento até chegarem à fase adulta.

O brincar surgiu posteriormente à consciência de infância, como forma de aprender sobre como a sociedade se organiza, a partir de atividades recreativas que utilizam o lúdico e a imaginação para apropriar-se dos papéis sociais existentes, ou seja, pode-se afirmar que o ato de brincar é uma preparação para compreender como viver socialmente, com limites e possibilidades que a criança desenvolve brincando. Na atualidade, o brincar não é mais restrito a momentos físicos interativos, mas amplia-se para ambientes digitais, nos quais os pequenos podem brincar sozinhos ou com outras crianças por meio da internet. Esse novo ambiente de interação social da criança para brincar acarreta em muitos questionamentos e incertezas que serão abordados nesse estudo.

Desse modo, o presente trabalho possui como foco as discussões teóricas sobre o brincar na atualidade, sobretudo sua relação com as tecnologias digitais, com o objetivo de refletir sobre a utilização da tecnologia no brincar e a sua influência na construção dos papéis sociais de crianças pequenas, ou seja, na formação do sujeito. Assim, parte-se de uma investigação de cunho qualitativo, amparada pelos estudos de Flick (2009), pela pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo de Bardin (2016) e por meio da análise temática de textos, a partir da inferência.

### **A construção do brincar**

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2018), as brincadeiras são configuradas como um dos eixos norteadores do processo de formação da Educação Infantil, já que proporcionam experiências ricas as quais possibilitam o desenvolvimento do conhecimento, interação e socialização das crianças. Assim, torna-se importante compreender como se dá o processo de brincar e sua inserção com os meios tecnológicos, por meio de sua influência com alunos da creche e da pré-escola.

Analogicamente, o brincar demorou para adentrar o universo lúdico de crianças, devido ao tardio reconhecimento da importância dessa prática, um reflexo da atrasada cognição sobre o período infantil do ser. Corroborando com esse entendimento, Benjamin (1984, p. 64) reafirma que “demorou muito tempo até que se desse conta de que as crianças não são homens ou mulheres de dimensões reduzidas”. Somente após a validação da infância que se desconstruiu essa ideia de o homem em dimensão reduzida, a qual oportunizou o surgimento do brincar no período infantil.

O brincar é essencial para as crianças, pois é com esse momento lúdico que elas aprendem como funciona a sociedade em que vivem, o que é certo e errado, entre outros comportamentos sociais que podem ser assimilados por meio da diversidade de possibilidades existentes nas brincadeiras. Brougère (1998, p.115) afirma que “quem brinca se serve de elementos culturais heterogêneos para construir sua própria cultura lúdica com significações individualizadas”, com possibilidades de significados e sentidos, únicos ou plurais, tendo a cultura como base da construção das atividades recreativas imaginárias de cada criança. Para Benjamin (1985, p. 108), “a criança lança-se a transmutação entre os diversos e possíveis papéis sociais, pelos quais ela transita livremente: entre o ser comerciante ou ser professor”, ou seja, seu desenvolvimento social acontece com a variedade de possíveis papéis que existem, independentemente de contexto social ou gênero, não prendendo, julgando ou limitando seu brincar em uma específica visão.

Entre a penúltima década do século XIX e o começo do século XX, a brincadeira era realizada em campos, ruas, casa dos avós, parques etc., onde reuniam-se meninas e meninos em recreações abertas. Mas, com o tempo, as cidades foram crescendo e diminuindo os locais em que era possível brincar, além de outros fenômenos como a diminuição da natalidade nas famílias, aumento da carga horária laboral, dificultando que as brincadeiras ocorressem (ALBANO, 2012). Com isso, as escolas ganharam a responsabilidade de propor atividades lúdicas interativas para essas crianças (de 0 a 5 anos), dada as transformações nesses espaços de socialização, como consta na Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, em seu art. 4º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, *online*).

Por esse motivo, a escola tornou-se o lugar apropriado para que ocorra o desenvolvimento das brincadeiras, individuais e em conjunto, de modo a fomentar integralmente o crescimento das potencialidades das crianças. Arendt (1971, *apud* ALMEIDA, 2006, p.543) enfatiza que “[...] no aprendizado por meio do brincar acreditava-se poder fazer justiça à vivacidade infantil”. Nessa perspectiva, entende-se que a Educação Infantil permite a continuidade das brincadeiras para o desenvolvimento infantil em seu espaço específico e preparado para acontecer, usando-a como uma ferramenta de aprendizagem.

Percebe-se então que as instituições escolares possuem um papel importante no desenvolvimento de tais atividades, proporcionando que o ato de brincar e a brincadeira sejam realizados de maneira a contemplar a formação desse sujeito histórico e de direitos. Como destaca Rocha e Lobato (2019, p. 26)

O brincar configura-se como uma excelente estratégia de intervenção pedagógica que proporciona estimular, desenvolver e o aprender das crianças. Por meio da brincadeira, do brincar, dos materiais o bebê e a criança pequena desenvolvem-se integralmente. Todavia, o brincar precisa ser estimulado em situações educativas propiciando assim a aprendizagem significativa.

As creches e pré-escolas devem organizar-se quanto à disponibilidade de brinquedos, ferramentas tecnológicas apropriadas a cada faixa etária e que atendam o currículo formativo, pois deve-se levar em consideração que as instituições escolares são a extensão da casa para as crianças pequenas.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (2018) apresenta, para a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil, as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, em que os pequenos “podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização”(BRASIL, 2018, p. 36). Destarte, vê-se o quão importante é desenvolver práticas lúdicas no cotidiano escolar, como forma de avigorar a formação das crianças, possibilitando a elas experiências novas a partir da interação com seus colegas, professores e demais funcionários da instituição escolar.

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 36), em suas competências gerais para a Educação Básica, são apresentados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que garantem

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Estes eixos são um elo fundamental para que o processo formativo aconteça, sendo eles: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; e conhecer-se. Pode-se dizer que tais eixos são fundamentais e amparam o trabalho na Educação Infantil. As brincadeiras que estão cotidianamente inseridas no universo lúdico das crianças são, segundo Cascudo (2001, *apud* BERNARDES, 2006, p. 543), “[...] adivinhas, parlendas, cantigas de roda, histórias de príncipes, rainhas, assombrações, bruxas e brinquedos, como a pipa, o pião o bodoque e os jogos de pedrinhas, a amarelinha, entre outros”. Essas brincadeiras fomentam a interação social, o entendimento de regras, a movimentação do corpo, a imaginação, entre outros, o que possibilita a criatividade e ludicidade da criança.

Entretanto, nas escolas e em casa, a criança não encontra facilidade de tempo e espaço para brincar conforme descrito. Nas instituições escolares, existe um período predeterminado para cada atividade, deixando a brincadeira como segunda possibilidade e, em casa, geralmente os pais não programam um tempo para brincar com os filhos ou não sabem como fazê-lo, em decorrência das atividades desenvolvidas fora do convívio familiar. Assim, na forma que a cultura atual se adaptou, as plataformas digitais desempenham papel relevante promover nos momentos lúdicos (BROUGÈRE, 1995 *apud* COUTO, 2013). As novas tecnologias contribuem para que as crianças passem mais momentos recreativos, utilizando-se de celulares, *tablets* e computadores para não deixarem “defasado” o momento de serem crianças, disponibilizando vários conteúdos para as brincadeiras (*idem*).

Um ponto a ser ressaltado é que somente a utilização desses recursos tecnológicos não cumpre a função social e os objetivos do brincar na construção da criança como sujeito, pois limitam-se a um objeto de manipulação que priva o desenvolvimento motor, o que muitas brincadeiras de socialização oferecem. Todavia, a utilização da tecnologia a favor da educação como complementação dos eixos formativos do currículo escolar deve ser levada em consideração, visando adequações necessárias referentes à faixa etária e objetivos a serem alcançados.

### **Universo digital para as crianças: o uso da tecnologia como possibilidade pedagógica**

Com a evolução das tecnologias digitais e sua propagação em muitas residências, seja por meio da televisão, computador, celulares, *notebooks* ou *tablets*, apresenta-se uma nova relação com o brincar, permitindo experiências diferentes para a aquisição de conhecimento, dentro e fora do espaço educativo, o que demanda uma mudança nas formas de ensinar na primeira infância. Como destacam Xabregas e Brasileiro (2019, p. 425), “assim, para ser professor(a) atualmente, é preciso conhecer a criança de hoje! Crianças que têm o direito à inclusão digital sem perder a essência, o significado e o tempo da infância”. Nem tudo o que envolve a tecnologia pode ser inserido dentro das instituições escolares, contudo, é preciso levar em consideração as possibilidades e oportunidades que advém do seu uso, buscando atender o currículo formativo desse sujeito.

A cibercultura “[...] é marcada pela convergência midiática e a cibercultura infantil pelo hibridismo de práticas e descobertas lúdicas” (COUTO, 2013, p. 908). Os meios tecnológicos com os quais as crianças se deparam e utilizam estão integrados à cibercultura, em que se encontra uma rede de entretenimento infantil, por onde ocorre o brincar virtual. Esse brincar nas plataformas digitais é uma alternativa das crianças de visualizarem como o social ocorre em suas telas e, nesse sentido, Tapscott (2010, *apud* COUTO, 2013, p. 907) argumenta que:

Por meio do toque lúdico nas telas, as crianças estão mudando tudo. Elas não se preocupam com os meandros de uma operação, simplesmente tocam e fazem as coisas acontecerem nas telas diante de si. Essas ações, sempre aceleradas e divertidas, são simplesmente parte da vida.

Os pais e professores ficam receosos em deixar as crianças sozinhas brincando com o universo da tecnologia, já que esta mudança de ambiente das brincadeiras os deixam

desorientados de como protegê-las, cuidá-las e educá-las, sendo necessário uma relação mais próxima com a criança e seu ambiente digital de brincadeira. Os responsáveis têm uma visão estreita dessa cultura conectada, enquanto as crianças já estão envolvidas nesse universo, dando um conflito de ideais, pois

Parece que muitas pessoas, pais e educadores, foram habituadas a ver a criança como alguém que recebe cultura. A cibercultura infantil altera radicalmente essa tradicional percepção. O entendimento recente é que as crianças também fazem cultura, participam ativamente, criam e recriam com feições próprias às funções da cibercultura vivida pelo adulto (MENEZES; COUTO, 2010, p. 5).

Essa maior autonomia infantil dá uma nova perspectiva a cultura tradicional. Mesmo que a vida infantil tenha mais um ambiente lúdico e ativo para acontecer, sua dinâmica transita entre a realidade e o digital, não dicotomicamente, mas simultaneamente, e, dessa maneira, os “[...] jogos e brincadeiras tradicionais coexistem com novas modalidades de brincar trazidas pela tela da TV, vídeo *game*, computadores, ampliando o seu universo lúdico e dando novas oportunidades aqueles que começam a descobrir o mundo [...]” (BERNARDES, 2006, p. 548), trazendo uma nova dinâmica para as brincadeiras tradicionais em um ambiente dentro da realidade virtual. Nesse novo cenário, ampliam-se as possibilidades de brincar, dando oportunidade de se criar um processo de ensino-aprendizagem na relação entre pais e filhos, professores e alunos, ao interagirem e brincarem juntos.

A sociedade contemporânea apropriou-se das tecnologias digitais e, conseqüentemente, os indivíduos que nascem nela já estão imersos nesse mundo midiático, tornando natural para eles viver nas diversas relações com as tecnologias (COUTO, 2013). Assim, as relações sociais compostas na sociedade refletem-se diretamente nas crianças e tudo que as envolve culturalmente, além de receberem um destaque maior como sujeito social e histórico:

[...] a criança vive e promove mudanças no seu meio. Atualmente, é a tecnologia digital que medeia cada vez mais as nossas relações sociais. É ela que organiza o cotidiano. Ora, se é assim para todos, não pode ser diferente para as crianças. A cibercultura infantil deve, portanto, ser entendida para além dos aparelhos e dos usos, pois ela é, principalmente, o conjunto variado de saberes e atitudes, de conteúdos produzidos por e para os infantes (COUTO, 2013, p.901-902).

A tecnologia, nesse entendimento, é um elemento cultural, sendo imprescindível o contato com a criança, já que está inserida no seu contexto e cotidiano, disponibilizando o acesso para o conjunto de saberes e atitudes existentes. Entretanto, Lira e Nascimento (2015, p.40) pontuam uma negligência nessa perspectiva, pois:

Quando falamos, por exemplos, da tecnologia, temos uma tendência de generalizar que todos têm acesso, que as crianças já podem ser consideradas nativas na era digital, com tudo em muitos grupos e contextos a realidade é bastante diversa disso, com formas de vida adulta e infantil sem tecnologia.

Assim, nota-se que o contato da tecnologia com a criança acontece de maneira desigual, dependendo do contexto e do grupo social que se está inserido, localidade em que reside e condição econômica, fatores que influenciam a possibilidade de acesso e uso às tecnologias. Nessa dinâmica social, o modo como a criança aprende essas relações sociais (no seu contexto), é com o brincar disponível a ela. Essa interatividade disponível (mas não necessariamente acessível) possibilita que esse brincar, como as demais atividades, aconteçam em plataformas digitais, trazendo autonomia e participação em um novo formato de socialização, em que as interações ocorrem virtualmente, em muitos casos com participações ativas e colaborativas.

As crianças vivem na cibercultura infantil, com suas vidas conectadas, expostas às misturas incessantes de informações e conteúdos diversos, que são experiências essencialmente lúdicas (nesse contexto social), pois “as crianças se sentem como alguém que faz algo acontecer, que participa, interage e faz parte do jogo. Elas são agentes ativos e imprescindíveis



nas tramas dos acontecimentos” (COUTO, 2013, p.908). Podendo compreender que “na era das tecnologias de conexão, tocar e brincar são prazeres em movimento que se apoderam ludicamente das existências” (COUTO, 2013, p.911), sendo que as crianças sentem-se conectadas com as outras realizando atividades de recreação, mesmo que estejam longe uma das outras.

Neste contexto, Menezes e Couto (2010, p. 6) enfatizam, reescrevendo as palavras de Brougère (1995), que as crianças, com o uso dos meios digitais, se apossam de diversos conteúdos para poderem recriar e reinventar brincadeiras tradicionais, já que “a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos televisivos, da internet e do celular, dentre outros, mas reativa-os e se apropria deles através das suas brincadeiras”, mostrando que tais atividades são transformadas pela imaginação do pequeno, dando-lhe mais autonomia e diversidade ao brincar.

Palfrey e Gasser (2011) ressaltam que as crianças dessa nova geração, inseridas num mundo conectado, onde passam horas assistindo, compartilhando, jogando, interagindo, conectando-se, são chamados de nativos digitais. Essa geração surge após a década de 1980, com as transformações na organização da sociedade e mundo do trabalho. Entretanto, é válido ressaltar que nem todos os sujeitos possuem o mesmo acesso e, portanto, não pode-se classificar toda a geração como nativa digital, por questões nas desigualdades nas distribuições de rendas e empregos pelo mundo.

Assim, torna-se compreensível que ocorram investimentos “na formação e na qualificação dos novos docentes para que eles tornem a aula mais atrativa ao novo perfil de aluno” (SANTANA *et al*, 2015, p.6), possibilitando novas metodologias e oportunidade, dando maior voz e autonomia as crianças ao inserir-se no seu contexto, significando seu aprendizado no decurso do que vivem e brincam. Essas brincadeiras digitais podem ser exploradas pelos professores, seja com intenções educacionais de ensino, como também para conhecimentos da diversidade de atividades que podem ser desenvolvidas. No contexto escolar,

[...] podem ser considerados como algo que levam os alunos a criar, a exercitar sua imaginação, devendo também ser considerado um auxílio no desenvolvimento cognitivo. Contudo, uma das grandes barreiras de se encarar os jogos como uma atividade séria, capaz de ser incorporada ao ensino tradicional (SANTANA *et al*, 2015, p. 4-5).

Com o auxílio digital, especialmente nas brincadeiras, pode-se extrair muitos benefícios significativos no desenvolvimento educacional das crianças, indo ao encontro com o referencial da BNCC (BRASIL, 2018) sobre o uso das tecnologias no ambiente escolar.

## **Materiais e métodos**

A organização desse estudo faz parte das discussões teóricas iniciais realizadas no Grupo de Estudos em Comunicação, Educação e Cultura – GETEC/CNPq, da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, pertencendo a um estudo maior, em que se analisam as potencialidades do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC. Para a realização do artigo, optou-se por utilizar uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, por meio dos estudos de Flick (2009). na seleção de conteúdos científicos a respeito da temática exposta, a fim de refletir como a utilização da tecnologia no brincar influencia na construção dos papéis sociais, ou seja, na formação do sujeito.

Flick (2009, p. 37) destaca que “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos, em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Assim, observa-se a diversidade das esferas sociais, principalmente o espaço escolar, em que ações voltadas para o processo de ensino-aprendizagem ocorrem de maneira a contemplar a aquisição de conhecimento.

Em relação à análise de conteúdo, baseou-se nos estudos de Bardin (2016), utilizando a inferência, na perspectiva de possibilitar ao leitor elementos constitutivos do mecanismo de interpretação, a mensagem e seu suporte e o emissor e receptor desse conhecimento.

## **Resultados e discussões**

Toda a autonomia que a tecnologia oferece às crianças traz consigo “o acesso à informação que não é adiado como um percurso escolar, ou o é apenas minimamente, como alguns avisos de programas e *sites* impróprios para certas idades, que são apenas sugestivos” (MARTINS; CASTRO, 2011 *apud* LIRA, NASCIMENTO, 2015, p.40). Assim, a amplitude do brincar aumentou com as tecnologias, mas a vulnerabilidade e a exposição do infante também, que pode deparar-se com jogos, *sites* e vídeos inapropriados para a sua idade ou que não coincidem com sua capacidade cognitiva.

As crianças que possuem acesso aos meios tecnológicos passam, muitas vezes, horas em frente às telas, absorvendo diversas informações de variadas fontes, comunicando-se instantaneamente com seus colegas, familiares, a distância de um clique. Desse modo, Xabregas e Brasileiro (2019, p. 431) destacam que: “[...] temos visto que as tecnologias digitais têm tomado um lugar significativo na vida de crianças e adolescentes, alterando suas atitudes e seu comportamento. Contudo, muitas escolas não têm acompanhado essa evolução”. Nesse ponto, deve-se levar em consideração que muitas instituições escolares não possuem acesso a tecnologias atuais e que passam por inúmeras dificuldades as quais acarretam as desigualdades de acesso. Muitas escolas, sobretudo da rede públicas de ensino, possuem laboratórios em péssimas condições, sem manutenção, além da falta de uma formação direcionada para os professores para que possam atuar de maneira significativa com as tecnológicas, principalmente na Educação Infantil.

Assim sendo, Mattar (2011, p. 46) destaca que o uso de *games* em espaços educativos deve alcançar muitos adeptos nos próximos anos, em virtude da natureza como eles se incorporam na sociedade, assim, “o uso de *games* desenvolveria diversas habilidades buscadas pela educação, como comunicação, interação e resolução de problemas”. Contudo, o autor chama atenção para a questão do possível desconforto que os professores podem apresentar em utilizar os jogos na sua prática diária, além de como estabelecer relações entre os *games* e o currículo.

Outro ponto crucial no desenvolvimento da criança é a afetividade. Com as brincadeiras digitais, ela fica oscilando em uma linha tênue, pois as brincadeiras e jogos podem ser individuais ou coletivos, limitando a proximidade e uma relação real. Segundo Lira e Nascimento (2015, p.43), essa questão leva a “uma infância que, de um modo ou de outro, encontra-se submersa em mundo superficial e cada vez mais virtual de sentir e subjetivar suas vidas”. Com isso, mesmo ocorrendo uma sociabilidade no coletivo com as brincadeiras, a afetividade não é construída integralmente.

Como na Educação Infantil, os processos formativos se dão por meio da ludicidade e com certa afetividade envolvida em cada ação e, portanto, pode-se dizer que a inserção de jogos previamente selecionados para o público da Educação Infantil deve levar consideração as relações entre o brincar e aprender. Xabregas e Brasileiro (2019, p. 434) destacaram, em seu estudo, que é preciso oportunizar aos professores autonomia frente à presença das tecnologias no ambiente educativo com as crianças pequenas, “[...] hora fazendo o papel de Sócrates, hora o papel do(a) aprendiz, com o propósito de expandir nossos conhecimentos como pesquisadoras, e colaborar por meio da reflexão-ação com a realidade estudada”.

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), para a Educação Infantil, são dedicados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que se possa assegurar as condições de aprendizagem em que a criança consiga desempenhar um papel ativo frente aos desafios, e que isso a provoque e estimule a resolvê-los. Esses direitos são: conviver; participar; explorar;

expressar; e conhecer-se; com destaque especial para o direito de explorar, o qual apresenta a seguinte definição:

[...]movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2018, p. 39).

Ao atentar-se que agora a tecnologia vem ganhando força em diversos documentos, a BNCC a apresenta como uma grande aliada aos processos formativos, tendo intencionalidade pedagógica frente às práticas pedagógicas realizadas no ambiente educativo. Para isso, são levados em consideração os cinco campos de experiência nos quais definem-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com destaque para dois campos em especial: escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; em que a aplicabilidade do uso da tecnologia torna-se uma ferramenta potencializadora para o desenvolvimento da criança de forma integral, atendendo aos objetivos traçados no currículo formativo. Como destaca Alves e Bianchin (2010, p. 283),

[...] vale considerar que o jogo como instrumento de aprendizagem é um recurso de extremo interesse aos educadores, uma vez que sua importância está diretamente ligada ao desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural. Levando-se em conta isso, é de extrema importância que os profissionais que trabalham com crianças devam se interessar e buscar conhecimento sobre a temática, permitindo assim um melhor direcionamento no seu trabalho pedagógico.

Aplica-se tal recurso tanto para os jogos convencionais como para os jogos tecnológicos, pois ambos necessitam, como supracitado, estar em consonância com os objetivos formativos do currículo e levar o aluno a desenvolver suas habilidades e conhecimento. As autoras ainda destacam que “[...] a utilização de um programa que estimule a atividade psicomotora, especialmente por meio do jogo, permite que o desempenho psicomotor da criança enquanto joga alcance níveis que só mesmo a motivação intrínseca consegue” (ALVES; BIANCHIN, 2010, p. 284), favorecendo, assim, a imaginação, concentração, atenção e o engajamento. Nesse sentido, o docente deve levar em consideração o quanto significativo o jogo deve ser para a criança.

Os jogos digitais tendem a prender a atenção de seus jogadores por meio da história que os envolve. Então, para as crianças pequenas, todo aquele mundo colorido, atrativo, desperta a atenção e faz que sua atenção seja direcionada para ele. Gee (2009, p. 2) afirma que “[...] o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os videogames motivadores e divertidos. Os seres humanos de fato gostam de aprender, apesar de às vezes na escola a gente nem desconfiar disso”.

A utilização de jogos e ferramentas que se apropriam desta ação dentro das paredes escolares não se trata de uma repetição de jogos digitais brincados em casa para entretenimento, pois, no âmbito escolar, jogos com foco e objetivos de aprendizagem deverão ser priorizados. A intencionalidade que determinado jogo irá proporcionar para criança deve focar no desenvolvimento de habilidades e na geração de conhecimento.

Por meio dos jogos, pode-se desenvolver a interação, a identidade dos jogadores, a produção de conteúdo e conhecimento, os desafios que geram certa frustração que motiva a se voltarem ao ponto de dificuldade, a exploração de diferentes contextos, o pensamento lateral e a revisão de objetivos para alcançar determinada meta (GEE, 2009). Cabe ao professor selecionar e incluir jogos que contemplem tudo o que foi exposto neste trabalho em seu planejamento, de forma a possibilitar diferentes maneiras de aprendizagem significativa. Ressalta-se que o importante não é a quantidade de vezes que esse tipo de atividade seja utilizado em sala de aula, mas sim o seu objetivo e resultado.



### Considerações finais

Com as reflexões discutidas no presente artigo, pode-se constatar que existem tantos pontos positivos quanto negativos na utilização de tecnologias educacionais em vídeo *games*, computadores, celulares, *tablets*, entre outros, para desenvolver o brincar. Ao mesmo tempo em que esses recursos ampliam a possibilidade de brincadeiras e as formas de interagir, limitam o desenvolvimento da movimentação física e afetiva presentes nelas.

Em consideração aos que possuem esse acesso e aos que não possuem, a escola, enquanto instituição que para muitos é o único local de acesso à cultura tecnológica, deve oportunizar experiências novas com a introdução de tecnologias, sendo importante considerar essa possibilidade ainda na primeira infância, em que a criança pequena possa iniciar esse contato aos poucos, junto aos colegas e professores, gerando uma aquisição de conhecimento.

Assim, todos os envolvidos na instituição educacional, sobretudo os professores, precisam ter conhecimentos sobre a utilização da tecnologia educacional no Ensino Infantil, aproximando aqueles que não têm acesso a tecnologias em outro local, bem como os que tem o brincar da sua geração, algo que está inserido culturalmente na sociedade.

A autonomia que as crianças ganharam com a inserção da tecnologia é crucial, entretanto, ela deve ser mediada por responsáveis e professores, já que mesmo com a abertura da autonomia para o infante, ainda não há um amadurecimento cognitivo suficiente para lidar com determinadas situações, principalmente na primeira infância, como, por exemplo, para compreender o que é verdadeiro ou falso ou o que é adequado ou não para sua idade. Também é necessário salientar a questão de que, embora a tecnologia esteja imersa na cultura, ela não é acessível a todos os grupos sociais.

A tecnologia possibilita oportunidades para crianças terem relações sociais e o convívio com outras da mesma idade ou de idade diferentes que não conseguem ter contado pessoalmente, e que a internet as auxilia a conectarem-se umas às outras, mesmo de longas distâncias, oferecendo mais interatividade a elas.

Contudo, nas instituições educativas, é necessário promover atividades que aproximem a tecnologia das crianças, de modo a construir significados e conhecimentos, podendo utilizar-se de jogos e brincadeiras digitais que complementem os campos de experiência dirigidos pela BNCC. Para isso, os professores precisam se planejar e aprender a usar as tecnologias nas salas para todas as faixas etárias.

Por fim, entende-se que, para a criança desenvolver-se integralmente com o brincar, é preciso que ela tenha momentos coletivos com a atividade e brinquedos reais, além do que é realizado digitalmente, já que para um desenvolvimento pleno do infante, o brincar digital não disponibiliza todas as ferramentas necessárias para atender este objetivo.

### Referências

ALBANO, A. **Espaço do desenho**: a educação do educador. 15. ed, Col. Espaço, São Paulo, Edições Loyola, 2012.

ALMEIDA, D. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, maio/ago. 2006, p. 541-551. Disponível <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a11v2795.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2019

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recuso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, 2010; 27(83): 282-7. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n83/13.pdf>>. Acesso em 26 mar. 2020.

ARIÈS, P. A descoberta da infância. In: ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2016.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 108-113.

BERNARDES, E. Jogos e brincadeiras tradicionais: um passeio pela história. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. **Anais [...]**. Minas Gerais, 2006, p. 542-549.

Disponível:

<<http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/brinquedosebrincadeiras/9.pdf>>.

Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>.

Acesso em 07 mar. 2020

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18.

Disponível:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 04 out. 2019

BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ. [online]**. 1998, vol.24, n.2 [citado 2018-02-16], pp.103-116. Disponível:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007)>.

Acesso em: 27 set. 2019

COUTO, E. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, set./dez. 2013, p. 897-916. Disponível:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p897>>.

Acesso em: 27 set. 2019

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. - 3. ed. - Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Artmed, 2009.

GEE, James Paul. Bons vídeo games e boa aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178, jan. 2009. ISSN 2175-795X. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p167/14515>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

LIRA, A; NASCIMENTO, E. **Infância e Cultura**. Editora CRV, Curitiba, PR: CRV, 2015.

MATTAR, J. História, teorias e cases sobre o uso de games em educação. **Revista Tecnologia Educacional**, Ano 40, nº 192, jan-mar, 2011. Disponível em:

<<http://abtbr.org.br/wp-content/uploads/2017/03/192.pdf#page=46>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

MENEZES, J. A. S.; COUTO, E. S. **Clicar e brincar**: o lúdico na cibercultura infantil. *In*: VI Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (ENECULT), Salvador, 2010.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

ROCHA, Damião; LOBATO, Tânia. Currículo da Educação Infantil: o brincar e o brinquedo constitutivos da infância como atividade e expressão essenciais do bebê e de criança pequena. *In*: ROCHA, Damião; VEIGA, Ilma Passos; SANTANA, Jocyléia; MACHADO, Liliâne Campos (Orgs). **Formação de professores**: currículo, saberes e práticas pedagógicas – Curitiba: CRV, 2019. 498p.

SANTANA, Mariana Galdino et al. JOGOS DIGITAIS: BRINCADEIRA OU AUXÍLIO PEDAGÓGICO?. *In*: Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca. **Anais [...]**2015. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/view/1971/1472>. Acesso em: 02 ago. 2020.

XABREGAS, Quézia Fragoso; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. O PROUCA na Educação Infantil: a experiência do grupo de formação reflexiva como lugar de colaboração para a inclusão digital. *In*: ROCHA, Damião; VEIGA, Ilma Passos; SANTANA, Jocyléia; MACHADO, Liliâne Campos (Orgs). **Formação de professores**: currículo, saberes e práticas pedagógicas – Curitiba: CRV, 2019. 498p.

### **Agradecimentos**

Ao Laboratório de Comunicação, Educação e Tecnologia- LECET- PPGE/Unicentro, vinculado aos Grupos de Estudos do CNPq em Tecnologia, Educação e Cultura- GETEC e Educação a Distância e Tecnologias Digitais- GEEaD.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, pelo auxílio na bolsa de estudos, na vigência do Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR.