Ghisene Santos Alecrim Gonçalves

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS TECNOLÓGICOS: influência dos jogos digitais e não digitais e das atividades digitais na rotina da sala de aula

BELO HORIZONTE

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG

2015

Ghisene Santos Alecrim Gonçalves

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS TECNOLÓGICOS: influência dos jogos digitais e não digitais e das atividades digitais na rotina da sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos

.Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos de Português

Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho

BELO HORIZONTE

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG

2015

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

Gonçalves, Ghisene Santos Alecrim.

G635a Alfabetização em tempos tecnológicos [manuscrito] : influência dos jogos digitais e não digitais e das atividades digitais na rotina da sala de aula / Ghisene Santos Alecrim Gonçalves. – 2015.

125 f., enc. : il., grafs., tabs., color.

Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino de Português.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 110-116.

Apêndices: f. 117-119.

Anexos: f. 122-125.

1. Letramento – Teses. 2. Alfabetização – Teses. 3. Jogos educativos – Teses. 4. Tecnologia educacional – Teses. 5. Aprendizagem – Metodologia – Teses. 6. Atividades criativas na sala de aula – Teses. I. Bicalho, Delaine Cafiero. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 372.41

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Alfabetização em tempos tecnológicos: a influência dos jogos digitais e não digitais e das atividades digitais na rotina da sala de aula

GHISENE SANTOS ALECRIM GONÇALVES

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

Aprovada em 25 de junho de 2015, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho - Orientadora
UFMG

Prof(a). Carla Viana Coscarelli
UFMG

Prof(a). Andrea Lourdes Ribeiro
UEMG

Belo Horizonte, 25 de junho de 2015.

Dedico esse trabalho ao meu esposo Hévilas Gonçalves, aos meus filhos Junio e Bernard, à minha mãe Maria Consolação Santos Alecrim e a minha orientadora Delaine Cafiero, que me proporcionaram condições físicas e, sobretudo, psicológicas para vencer mais esta etapa. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Buscamos, no outro, não a sabedoria do conselho, mas o silêncio da escuta; não a solidez do músculo, mas o colo que acolhe. (Rubem Alves)

Agradeço primeiramente a Deus, por tudo o que sou e tudo o que faço.

Aos meus pais, por tudo o que me ensinaram.

À minha querida orientadora Delaine Cafiero Bicalho, por percorrer comigo essa trajetória e compartilhar de todas as angústias e alegrias. Muito obrigada!

Às minhas "rimãs" Joseane, Daniella e Kristianne pelo carinho.

À minha família pelo apoio. Em especial à tia Vera, que sempre me incentivou a conseguir qualquer coisa que quisesse.

À Universidade Federal de Minas Gerais, pelo incentivo à pesquisa.

Às professoras Andréa Lourdes Ribeiro e Carla Vianna Coscarelli, por acreditarem que eu seria capaz de chegar aqui.

À Cláudia Mara, pela leitura da pesquisa.

Aos amigos Rogério e Ana, pelo apoio e pelo afeto, durante todo o processo.

À Tércia, Carolina e Camila, pela convivência afetuosa e colaboradora.

Ao amigo Tovar, por toda a ajuda que me deu no decorrer do mestrado. Obrigada!

Ao Anderson Pimentel e aos colegas do Projeto Aladim, pelos estudos e apoio.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, por colaborarem com o meu crescimento. Em especial, ao professor Aderlande, pela aprovação do projeto.

À Ana Maria Diniz e Lilian Stuart, que tornaram possível o trabalho de campo da pesquisa.

Aos colegas da Secretaria de Educação, especialmente, Aline, Crélia e Eliene.

A todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste estudo.

Renda-se, como eu me rendi.

Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei.

Não se preocupe em entender,

viver ultrapassa qualquer entendimento.

(Clarice Lispector)

RESUMO

Esta pesquisa verifica a influência dos jogos digitais, dos jogos não digitais e das atividades digitais, na rotina da sala de aula. Busca responder as seguintes questões: há influência positiva dos jogos, especialmente os digitais, no processo de alfabetização? Existe prevalência dos jogos no papel em detrimento dos jogos digitais? Os jogos digitais, quando disponibilizados, podem ser considerados remidiação dos jogos impressos? O objetivo geral é verificar qual a influência dos jogos, especialmente os digitais, no processo de alfabetização/letramento das crianças. Os objetivos específicos são: identificar quais são os jogos que participam do contexto da sala de aula; identificar quais os jogos digitais e não digitais são realizados na sala de aula e identificar que tipo de interação os jogos digitais geram entre os alfabetizandos. Ademais, é pretensão identificar as habilidades que os jogos digitais podem desenvolver no (a) estudante. Para contemplar tais objetivos, a fundamentação teórica pauta-se em quatro conceitos: a alfabetização, o letramento, o jogo e a atividade. O conceito de alfabetização tem como base autores como: (Soares, 2004:2006), Kleiman (2006;2009), Faraco (2000), Curto (2000), Cafiero (2010), Coscarelli e Novais (2010). O conceito de letramento foi embasado nos teóricos: Street (2000), Soares (2004; 2006) e Rojo (2009) e o conceito de jogo tem como referência Gee (2004), Huizinga (2000), Ribeiro e Coscarelli (2009) e Kishimoto (2000). O conceito de atividade foi embasado nos teóricos: Moreira (2011) e Mesquita (2010). A metodologia selecionada para contemplar os objetivos é a qualitativa, mais especificamente, o estudo de caso. A coleta de dados acontece em uma escola pública no município de Contagem. Para a coleta de dados, três instrumentos são selecionados e utilizados: a entrevista, a observação e o questionário. Os resultados revelam que o quantitativo de jogos digitais é pequeno, mesmo estando fixos na rotina da turma e que a opção pela utilização dos jogos parte da experiência e da importância dada pela professora, uma vez que os mesmos não são pautados no Projeto Político Pedagógico da escola. Por outro lado, a pesquisa demonstra que as crianças gostam de jogos, que elas geralmente participam de situações de jogos com outras pessoas e que não percebem essas situações somente como brincadeira; o prazer do jogar está atrelado às várias situações de aprendizagem, inclusive aquelas ligadas à leitura e a escrita. De tal maneira, os jogos podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, desde que trabalhados de maneira sistemática e com um planejamento prévio.

Palavras-chave: Jogos digitais; atividades digitais; alfabetização; letramento

ABSTRACT

This study examines the influence of digital games, non-digital games and digital activities in the classroom routine. It aims to answer the following questions: Do games, especially digital ones, have a positive influence on the literacy process? Are games on paper more effective than digital ones? Digital games, when available, could be considered a reproduction of printed games?. Considering these aspects, the overall aim of this study is to verify what the influence of games is, especially digital ones, on children's literacy process and the specific objectives of the study are to identify what games are used in the classroom context; identify what digital games and non-digital games are utilized in the classroom and identify what kind of interaction digital games generate between the students. Moreover, it is not possible within the scope of this study to identify all the skills digital games can develop in the student. In order to address all goals, the theoretical framework is modeled on the concepts of literacy and games. The concept of literacy is based on authors such as: (Soares, 2004:2006), Kleiman (2006; 2009), Faraco (2000), Curto (2000), Cafiero (2010), Coscarelli e Novais (2010), and Street (2000), Soares (2004; 2006) and Rojo (2009). The concept of games in Gee (2004) in Ribeiro and Coscarelli (2009) and the concept of activity in Moreira (2011) e Mesquita (2010). The methodology of the study is qualitative, more specifically, that of a case study. Data collection takes place in a public school in the city of Contagem. The instruments used in data collection were interview, observation and questionnaire.The results indicate that the number of digital games is small, even if part of class routine and that the decision of using those games depends on teachers' experience and on the importance given to them by the teacher, since digital games are not included in the school Pedagogical Political Project. On the other hand, the study shows that children like games, that they usually take part in game situations with other people, and that they do not understand (realize) these situations only as playing games; the pleasure of playing is linked to various learning situations, including those related to reading and writing. So, digital games that are not only a reproduction of games on paper, may contribute to children's development of skills related to reading and writing, when they are systematically worked and with prior planning.

Keywords: digital games, digital activities, literacy

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Laboratório de Informática da escola 59
Figura 2 – Parte da rotina da turma 61
Figura 3 - Jogo Super Mário Loops 64
Figura 4 – Jogo Fábrica de Palavras 64
Figura 5 – Jogo Forma Palavras 66
Figura 6 - Jogo Palavras e Desenhos 67
Figura 7 - Bingo de letras 68
Figura 8- Bingo de palavras 69
Figura 9 - Bingo de sons iniciais 70
Figura 10 - Jogo da letra inicial 71
Figura 11 - Jogo Troca Letras 72
Figura 12 - Atividade digital Preparando o cachorrinho 74
Figura 13 - Atividade digital Frutas 74
Figura 14 – Atividade digital Zebuzim 75
Figura 15 – Jogo do Batata 76
Figura 16 – Coral Didático 77
Figura 17 - Criança ajudando a outra a jogar 86
Figura 18 – Interações das crianças no Jogo Bingo de sons 88
Figura 19 – Movimento de V para ajudar S. 89
Figura 20 – Conversa de D e W sobre a palavra elástico. 90
Figura 21 – Crianças manipulam o jogo 97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferença entre jogo e atividade 41
Quadro 2 - Exemplo de como eventos e subeventos foram registrados 47
Quadro 3 – Normas utilizadas para a transcrição das gravações 49
Quadro 4 - A organização da Coleta de dados 54
Quadro 5 – Evento de cooperação das crianças 89
Quadro 6 – A competição das crianças 92
Quadro 7 – Competição das crianças – situação 2 92
Quadro 8 – Evento de competição das crianças – situação 3 94
Quadro 9 – A curiosidade das crianças 95
Quadro 10 – Ação das crianças E, D e W. 99
Quadro 11 – Diálogo entre G e D.na última aula 100
Quadro 12 – Diálogo entre G e W na última aula 101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Os jogos digitais realizados na turma 63
Gráfico 2 – Jogos não digitais trabalhados 68
Gráfico 3 – As atividades digitais trabalhadas na turma 73
Gráfico 4 – Crianças que conheciam ou desconheciam o laboratório 78
Gráfico 5 - Crianças gostam ou não de jogos 82
Gráfico 6 – Aprendizagem com os jogos: o que as crianças dizem 83
Gráfico 7 – O contato com outro jogador 85

LISTA DE SIGLAS

AD – Atividade Digital

SEB – Secretaria de Educação Básica

CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CNE – Conselho Nacional de Educação

EMJSA – Nome fictício da escola pesquisada.

JD – Jogos digitais

JND – Jogos não digitais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC – Plano Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROINFO – Programa de Informática na educação do Brasil

PROUCA – Programa Um Computador por Aluno

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

DELIMITANDO O PROBLEMA 15

OBJETO DE PESQUISA 18

CAPÍTULO 1 – CONCEITOS FUNDANTES DA PESQUISA: ALFABETIZAÇÃO/ LETRAMENTOS E JOGOS/ATIVIDADES 22

1.1. Alfabetização: abordagem conceitual e implicações teórico-metodológicas 22

1.2. Letramentos: os conceitos e suas principais dimensões 29

1.3. Como alfabetizar letrando? 32

1.4. O jogo como elemento de aprendizagem: abordagens e concepções 35

1.5. A atividade digital como elemento da prática pedagógica 41

CAPÍTULO 2 – OBJETIVOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 43

2.1. Objetivos da pesquisa e pressupostos metodológicos 43

2.2. Sujeitos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados 45

2.3. Procedimentos de análise 51

CAPÍTULO 3 – A ROTINA DOS JOGOS E DAS ATIVIDADES NA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO 57

3.1. A escola, a turma e sua rotina 57

3.2. Jogos e atividades na rotina da turma 62

3.2.1. Os jogos digitais 62

3.2.2. Os jogos não digitais 67

3.3. A pesquisa na escola: a relevância do ambiente digital no cotidiano das crianças e dos adultos 78

CAPITULO 4 - AS INTERAÇÕES E AS HABILIDADES CONSTRUÍDAS NOS JOGOS E DAS ATIVIDADES: O FAZER DAS CRIANÇAS 81

4.1. A relação das crianças com os jogos 81

4.2. As interações das crianças com os jogos digital/ não digital e da atividade digital 86

4.2.1. Cooperação no contexto de competição: as interações das crianças 88

4.2.2. Competir e aprender: as ações das crianças nas situações de jogos 91

4.2.3. O que é: a curiosidade das crianças nas situações de jogos 95

4.3. Contribuições para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita: jogos digitais/não digitais e atividades digitais: 98

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 105

REFERÊNCIAS: 110

APÊNDICES 117

ANEXOS 122

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de possibilitar uma noção abrangente das razões pelas quais me atrevi a realizar esta pesquisa e pelas opções tomadas no decorrer de sua realização, considero relevante fazer, nesta introdução, uma síntese em primeira pessoa, da minha trajetória profissional e acadêmica, onde o jogo é abordado como elemento principal. Na sequência são destacados o problema, as perguntas e o objeto de pesquisa.

Na minha trajetória como alfabetizadora da rede pública de ensino, acompanhei cotidianamente situações de jogos no trabalho pedagógico. A proposta de levar as crianças a vivenciarem essas situações se pautava na possibilidade de proporcionar-lhes momentos de desafios, com um toque de ludicidade.

Jogos como bingo, xadrez, jogo da velha, circuito de atividades[1], entre outros, faziam parte da proposta de alfabetização, na medida em que favoreciam o agrupamento de crianças e a interação de umas com as outras, além da percepção do próprio corpo, do espaço em que circulavam, do respeito às regras e combinados e da elaboração de estratégias para vencer o jogo. Ademais, os registros dos jogos realizados, tendo-me como escriba, permitiam às crianças entenderem que as situações vivenciadas poderiam ser transformadas em textos.

Essas ações das crianças ao jogarem eram fundamentais, já que estavam ligadas diretamente à capacidade de escolha de cada uma, isto é, capacidade de opinar, ou mesmo de escolher a melhor estratégia para vencer o jogo. Elas também estavam ligadas ao fato de as crianças perceberem-se como integrantes do referido jogo, tornando-se protagonistas e não apenas coadjuvantes do processo. Assim, o jogo era um instrumento utilizado para tornar as aulas menos cansativas e proporcionar às crianças momentos de desafio para fazê-las refletir, traçar estratégias diante de um problema e, além disso, dialogar sobre o trabalho em grupo e colaborativo.

Na minha trajetória acadêmica, os jogos também se fizeram presentes. Em duas disciplinas isoladas sobre a temática Letramento digital, feitas na Universidade Federal de Minas Gerais, pude estudar sobre os jogos não digitais e os digitais, e de como a tecnologia pode ser fator de

[1] Kishimoto (2000) faz a distinção entre brincadeira e jogo. A brincadeira é entendida no sentido somente da diversão. O jogo, para a autora, além de trazer intrinsecamente o sentido da diversão, ainda aborda a questão do aprendizado. Nesta pesquisa, consideramos a brincadeira um elemento essencial para a aprendizagem e para a alfabetização, mas nos concentraremos no jogo a partir de Ribeiro (2009) que está explicitado no capítulo 3.

contribuição para o trabalho pedagógico na escola. Nessas disciplinas comecei a me interessar por equipamentos tecnológicos que algumas escolas públicas já possuíam, seja por parte de projetos federais, que é o caso do Proinfo e Projeto UCA[2], como equipamentos adquiridos por parte do governo municipal da cidade de Contagem, qual seja a Mesa Alfabeto[3].

Impulsionada por esses estudos participei, durante o ano de 2012, do Projeto Aladim, um grupo de pesquisa que tinha como seu objetivo principal desenvolver jogos para auxiliar o processo de alfabetização de crianças em fase de aquisição do sistema de escrita do Português. Os encontros desse grupo me possibilitaram o acesso aos estudos teóricos a respeito da tecnologia na sala de aula. Como minha prática sempre foi voltada para a alfabetização interessou-me muito conhecer como e se os equipamentos tecnológicos, que havia identificado nas escolas, poderiam de fato contribuir para o aprendizado da leitura e da escrita. Somado a essa questão, interessou-me também entender como se daria esse processo da apropriação pelas crianças da tecnologia diante de tantas mudanças no tocante à antecipação destas na escola.

DELIMITANDO O PROBLEMA

Com a inserção cada vez mais cedo das crianças nas instituições educacionais, sobretudo com a Lei 11274 de cinco de fevereiro de 2006[4], que prevê a obrigatoriedade da frequência das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, a possibilidade de um rompimento das práticas lúdicas, nas quais estão incluídos os jogos[5] torna-se real. Até a implantação da referida lei, as crianças de 6 anos estavam inseridas no pré-escolar e vivenciavam práticas que não se pautavam, prioritariamente, no processo de alfabetização ou no uso da escrita como linguagem privilegiada na sala de aula.

---

[2] O Proinfo é um programa educacional do Governo Federal que tem como objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462. O Programa Um Computador por Aluno – PROUCA também desenvolvido pelo Governo Federal tem por objetivo ser um projeto Educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil. ww.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp

[3] A mesa alfabeto é um recurso tecnológico da empresa Positivo que tem como objetivo levar a tecnologia às escolas.

[4] Essa lei foi decretada pelo Congresso Nacional e altera a redação dos artigos 29, 30, 32 E 87 DA LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN). Ela dispõe sobre a educação de nove anos para o Ensino Fundamental sendo a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/Cam_Ensino/Lei-11274.pdf

[5] Essa constatação tem como pressuposto a prática pedagógica na rede pública de ensino.

O pré-escolar, nome dado a esse período de escolaridade, não se desvinculava da discussão e do uso da escrita, mas também não previa a obrigatoriedade de fazer com que as crianças iniciassem, aos seis anos, o processo de alfabetização com habilidades até então previstas para as crianças de sete anos. A transição desse período para o Ensino fundamental traz, muitas vezes, para a rotina das atividades da sala de aula, práticas de alfabetização mais fechadas, ou seja, condensadas ao trabalho com o alfabeto, fichas para serem copiadas e textos sem sentido como pressuposto para o ensino de sílabas/ letras.

Tais práticas tornam os jogos uma estratégia para a "sobra do tempo" ou para "dar tempo" para que o professor realize as atividades enquanto as crianças os utilizam. Em uma pesquisa sobre a passagem da educação infantil para ensino fundamental, Neves (2010) analisou a realidade de duas escolas de Belo Horizonte e constatou que:

> Ao inserir-se no ensino fundamental, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola. Assim é que o brincar, um dos elementos centrais da cultura de pares, foi situado em segundo plano no contexto da sala de aula. (NEVES, 2010. P.293)

O brincar, que é do humano e essencialmente da criança, acaba desvalorizado enquanto elemento de aprendizagem para dar lugar à constante realização de atividades no papel. Essas atividades são consideradas positivas pelos profissionais porque permitem controle da turma, isto é, as crianças ficam mais quietas, facilitando a manutenção da disciplina.

A disciplina "fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício" (GODINHO, 1995, p.47)[6]. Isso significa que a forma de controle através de atividades permite que o professor seja o elemento central, ou aquele que direciona todas as ações das crianças. Dentro desse contexto, a rotina das crianças está pautada no uso restrito da sala de aula. As carteiras, ainda posicionadas em filas, impedem a transgressão e dociliza os corpos. Isto é, as crianças ficam, na maioria do tempo, sentadas nas suas carteiras com uma organização do espaço ainda engessado em filas o que as limita em termos de interação e de diálogo umas com as outras.

[6] Nesse livro, Godinho faz uma discussão bem aprofundada das relações de poder existentes na instituição escolar, reportando a teóricos importantes, como Michel Foucault. GODINHO, Maria Eunice. Educação e Disciplina. Rio de Janeiro: Diadorim Editora. 230p.

Em meados de abril de 2013, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão do Ministério da Educação (MEC), oficiou a todas as secretarias municipais de Minas Gerais para que cumprissem a decisão judicial proferida nos autos da Ação Civil Pública nº50861-51.2012.4.01.3800[7]. Essa decisão revoga as resoluções CNE/SEB 01 e 06/2010[8] que determinam a entrada das crianças no Ensino Fundamental aos seis anos, com recorte etário até trinta e um de março. Assim, mudou-se a data de trinta de março para trinta e um de dezembro, a partir de uma avaliação psicopedagógica que comprovasse o rendimento da criança.

Em função de mobilizações do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) essa decisão foi derrubada, dando lugar à lei nº 20817[9], de 29 de julho de 2013, no qual se definiu a "data de corte" para o ingresso no ensino fundamental no Estado de Minas Gerais como sendo o dia trinta de junho. Essa lei trouxe um certo alívio para a militância da Educação Infantil no sentido de assegurar que as crianças não fossem, mais uma vez, antecipadas no Ensino fundamental. Entretanto, devido a uma série de interpretações em diferentes instâncias jurídicas e do poder executivo, essa lei foi sendo descumprida ou gerando transtornos, em especial para as crianças que completam seis anos entre os meses de abril a junho.

Os apontamentos destacados sobre o recorte etário são importantes para uma reflexão mais aprofundada no que diz respeito ao tempo da infância e colocam em debate a questão dos jogos e do lúdico como estratégias para a aprendizagem. As crianças, desde cedo, estão vivenciando práticas repetitivas, que consideram a escrita como um fim e não como um processo.

---

[7] Trata-se de ação civil pública, com pedido de tutela antecipada, proposta pelo Ministério Público Federal contra a UNIÃO Federal, pugnando pela condenação da Ré de fazer consistente na "reavaliação dos critérios de classificação dos alunos de ensino fundamental, garantindo, também, o acesso das crianças com seis anos incompletos, que comprovem sua capacidade intelectual por meio de avaliação psicopedagógica. PROCESSO N.°50861-51.2012.4.01.3800. http://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20121126-02.pdf

[8] A resolução CNE/SEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010, define diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos e a resolução e a resolução CNE/SEB nº 6 define diretrizes operacionais para matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. *portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=2483&option...*.Acesso em 15/04/2014.

[9] http://blog.centrodestudos.com.br/lei-n-20-8172013-data-corte-para-o-ingresso-no-ensino-fundamental-e-3006-em-minas-gerais/.Acesso em 15/04/14.

A questão é ainda mais séria se remetida à Lei 11274 de cinco de fevereiro de 2006, já destacada acima, que prevê a obrigatoriedade de as crianças de quatro e cinco anos nas unidades escolares até 2016. Até que ponto a especificidade da infância será respeitada quando a lei estiver em vigor? Até que ponto a obrigatoriedade de entrada das crianças aos quatro anos vai direcionar as práticas de experiências vivenciadas para o ensino da leitura e da escrita no contexto restrito da sala de aula? Será que as crianças de quatro anos terão as mesmas dificuldades no processo de transição à semelhança do que já está ocorrendo com as crianças de seis anos? E qual será o lugar dos jogos nesse processo?

Essas questões são importantes quando o mote é a infância com suas características próprias. As crianças, independentemente de cultura, raça ou classe social, são curiosas, perspicazes no que lhes interessam; geralmente gostam de cantar, de dançar e, principalmente, de brincar e de jogar. Elas costumam se interessar pelos jogos, pelo fato dos mesmos serem divertidos e proporcionarem momentos de prazer. Por isso, esses se constituem como elementos essenciais para o processo de desenvolvimento e, da mesma maneira, ser fator central no trabalho educativo, especialmente, no Ensino Fundamental.

OBJETO DE PESQUISA

O que são jogos? Eles são importantes para o aprendizado, sobretudo na alfabetização? Os jogos fazem parte das diversas sociedades em épocas distintas. Por meio deles, a cultura dos povos é preservada, bem como a sua história e cultura social. Por possuírem caráter lúdico, os jogos são instigantes e desafiadores e possibilitam ao jogador várias habilidades que lhes permitem a interação e a compreensão do mundo que o cerca. São elas:

- o estabelecimento de regras ou combinados e o seu cumprimento;
- o levantamento de hipóteses e a sua verificação;
- a elaboração de estratégias para vencer o jogo;
- a antecipação de ações a partir das jogadas do adversário;
- a verificação de similaridade de ações entre um jogo e outro.

Ademais, os jogos permitem ao jogador "experimentar a vida em sociedade e a exercer papeis sociais diversos" (RIBEIRO 2014)[10]. Isso significa que, por meio de um ambiente imaginário possibilitado pelo jogo, o sujeito se insere nas várias situações que já pensou em vivenciar ou que fazem parte do seu cotidiano e que necessita reproduzir.

Segundo Gee (2004), as capacidades que o jogador precisa desenvolver para vencer os desafios dos jogos proporcionam o entretenimento e, da mesma maneira, a necessidade de repetição, ou seja, o desejo de permanecer jogando. Por serem envolventes e possuírem caráter lúdico, os jogos constituem uma estratégia importante e, da mesma maneira, um pressuposto para o desenvolvimento de atitudes e de consciência moral. Isso significa que, através das vivências das regras que são impostas no jogo, o jogador percebe que pode realizar determinadas ações e que não pode realizar outras; percebe também que pode ganhar ou perder a cada jogada.

Além disso, os jogos têm o caráter de imprevisibilidade, o que torna cada jogada uma surpresa. Não há como apontar antes do término de cada partida ou de cada fase quem ganha e quem perde. Da mesma forma, quem será premiado e quem não será. No processo de alfabetização, os jogos costumam ser utilizados como ferramenta para um trabalho mais prazeroso e lúdico, no qual as crianças são desafiadas a pensar, a seguir regras estabelecidas, a trabalhar em equipe, a ouvir e a elaborar opiniões próprias acerca de situações do jogo[11]. A ação de jogar pode fazer com que a criança, além de perceber e seguir regras, aprenda aspectos fundamentais que se configuram na possibilidade de fazer escolhas, arriscar-se ou não em uma jogada, ocupar vários papeis.

Com a chegada das Tecnologias da Informação (TICs) no contexto educacional, novas formas de jogar estão sendo implementadas e novos jogos surgem com recursos variados que são inseridos no que diz respeito à imagem, interface e som. Há também os que são visualizados

[10] Palestra proferida pela professora Andréa Lourdes Ribeiro no curso do Programa de Intervenção Pedagógica. Prefeitura Municipal de Contagem. 25. set.2014.

[11] O MEC, com verba do FNDE/PAR, disponibiliza para escolas de todo o Brasil, Kits pedagógicos do PAR. Esses kits são constituídos de jogos voltados especificamente para a alfabetização das crianças. Os jogos são: caça rimas, dado sonoro, trinca mágica, batalha de palavras, quem escreve sou eu, bingo da letra inicial e palavra dentro da palavra. http://www.novasoureonline.com.br/index.php/educacao/246-kits-pedagogicos-do-par.html

como remidiação[12], ou seja, os mesmos jogos utilizados no papel ganham diferentes formatos e repertório linguístico no ambiente digital. Essa gama de recursos traz elementos novos para o processo de alfabetização, quais sejam a leitura na tela, a utilização de ferramentas do computador (mouse, teclado, aplicativos), a utilização da internet e a navegação nos ambientes digitais. Além disso, novos jogos estão sendo disponibilizados para o público infantil, em sites próprios e de entretenimento.

Diante desse contexto, discussões precisam ser realizadas no tocante à utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no processo da alfabetização. Isto significa que é necessário pensar se essas capacidades de ler na tela, aprender a utilização de ferramentas do computador, a navegação em ambientes digitais, estão sendo pautadas na sala de aula. Outro ponto relevante é a própria influência que os jogos no papel e os jogos digitais podem ter como estratégias no trabalho com a leitura e a escrita.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como propósito verificar a influência dos jogos, especialmente os digitais, no contexto da alfabetização. É intenção fazer um estudo qualificado com observação direta do contexto de uma sala de alfabetização, na rede pública do Município de Contagem, para identificar se e como os jogos digitais fazem parte do contexto da sala de aula, que tipo de interação eles geram e até que ponto podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita das crianças de seis anos, diante do cenário destacado.

Para verificar a existência ou não da influência dos jogos no processo de alfabetização das crianças, foram selecionadas as seguintes perguntas de pesquisa:

a) Há influência positiva dos jogos, especialmente os digitais, no processo de alfabetização?

b) Existe a prevalência dos jogos no papel em detrimento dos jogos digitais?

c) Os jogos digitais, quando disponibilizados, podem ser considerados remidiação dos jogos impressos?

[12] Termo utilizado por NOVAIS (2009) para referir-se a atividades do papel transpostas para o ambiente digital sem nenhuma alteração na ordem de conteúdo ou formato direto.

A primeira pergunta está fundamentada nos estudos de Araújo (2009). Para o autor, a escola deve se abrir para novas configurações do uso da linguagem que adentra o universo digital. Na mesma medida, ele acredita que o trabalho pedagógico precisa ser organizado de maneira que as crianças sejam alfabetizadas e letradas ao mesmo tempo, inclusive digitalmente.

A segunda pergunta, qual seja a de que *os jogos no papel são mais utilizados nas interações em sala de aula do que jogos digitais*, parte da experiência na sala de aula. Pelo fato de parte dos profissionais apresentarem dificuldade na utilização de recursos tecnológicos acabam aproveitando com mais frequência os jogos confeccionados no papel.

A terceira pergunta*: os jogos digitais, quando disponibilizados, tendem a ser mais remidiação de jogos escritos do que efetivamente jogos que utilizam todo potencial da tecnologia t*ambém advém da prática escolar. As professoras podem utilizar atividades digitais como sinônimo de jogo digital pelo fato de terem familiaridade com esse recurso no papel.

Diante do que já foi exposto, é necessário destacar a maneira pela qual os capítulos foram organizados. O primeiro destaca os conceitos de alfabetização, letramento, dos jogos e das atividades. A intenção deste capítulo é evidenciar a importância desses processos e a base teórica selecionada para este estudo. O segundo capítulo compreende a metodologia utilizada e os instrumentos de pesquisa. O terceiro e o quarto capítulos envolvem os grupos de jogos e atividades selecionados a partir do trabalho de campo, a análise dos dados e as conclusões mediante todo processo de investigação e de tratamento dos dados. Por fim, o quinto capítulo trata das considerações diante de toda a investigação.

CAPÍTULO 1 – CONCEITOS FUNDANTES DA PESQUISA: ALFABETIZAÇÃO/ LETRAMENTOS E JOGOS/ATIVIDADES

Neste capítulo, o objetivo é apresentar os conceitos basilares deste estudo, ou seja, trazer um aporte teórico que possibilite fazer uma discussão mais ampliada dos jogos – objeto da pesquisa – no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, na alfabetização. Para tal, o texto foi organizado em cinco seções. A primeira, intitulada "Alfabetização: abordagem conceitual e implicações teóricas" diz respeito à importância da alfabetização como instrumento de poder, à implicação das teorias de aprendizagem nas práticas escolares, inclusive tendo como base discussões sobre a inserção das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura. A segunda seção, intitulada "Letramentos: os conceitos e suas principais dimensões" aborda o conceito e as dimensões principais do letramento, além das várias vertentes nas quais o letramento é pautado e, mais especificamente, na cibercultura. A terceira seção intitulada "Como alfabetizar letrando" destaca a necessidade da alfabetização e do letramento estarem inter-relacionados no ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais. A quarta seção intitulada "O jogo como elemento de aprendizagem: abordagens e concepções" aborda o jogo enquanto elemento fundamentalmente cultural e sua importância como recurso pedagógico, sobretudo, no ambiente digital. E, por fim, a quinta seção aborda a distinção entre atividade e jogo. Essa distinção torna-se pertinente tendo em vista que, pela experiência na escola, jogo e atividade são tratados como sinônimos, o que não se configura de fato.

1.1. Alfabetização: abordagem conceitual e implicações teórico-metodológicas

A alfabetização diz respeito ao aprendizado do sistema alfabético, que é um sistema de representação da escrita, juntamente com as normas que o regem. Alfabetização é um instrumento de poder, na medida em que favorece o processo de autonomia e possibilita que o sujeito resolva sozinho situações em que a leitura e a escrita são essenciais. Ou seja, constitui-se num processo interno de apropriação e aquisição da língua escrita. A alfabetização é também "(...) um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstruiu internamente". (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.289). Além disso, é estabelecido por diferentes estágios ou níveis que evoluem de

acordo com as contínuas aproximações progressivas que elas elaboram para interpretar a linguagem escrita e "não se restringe, de modo algum, à aquisição e compreensão do código alfabético, exclusivamente" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.289).

Neste estudo, consideramos que "uma alfabetização bem feita (...) aumenta as chances de aprendizado nas séries seguintes, pois saber ler e saber escrever são capacidades exigidas em todas as disciplinas". Da mesma maneira, se for "bem construída pode contribuir para diminuir a distorção idade/série e também a evasão escolar, pois crianças que não se alfabetizam tendem a repetir a mesma série várias vezes e a desistir da escola". (COSCARELLI; CAFIERO; NOTINI, 2001, p. 1).

A importância da alfabetização então é inegável, mas as teorias que perpassaram e ainda perpassam pela educação possuem visões diferenciadas. Elas podem ser até mesmo contrastantes em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, pois algumas pressupõem que o meio é o elemento central, enquanto outras pressupõem que o sujeito exerce esse papel. Essas teorias, discutidas a seguir, são o behaviorismo, o gestaltismo, o construtivismo e o sociointeracionismo.

A concepção behaviorista ou comportamentalista tem como integrantes os estudiosos Watson, Pavlov e Skinner. Sua base epistemológica pressupõe a noção de que todo o conhecimento vem da experiência, ou seja, que o fator determinante dos processos de desenvolvimento e aprendizagem é o ambiente. Além disso, "o ser humano é fruto de uma modelagem, resultante de associações entre estímulos e respostas (E.R), e tais associações implementam comportamentos, geram atitudes, conceitos, preconceitos e valores". (COUTINHO, 2004, p.57).

No âmbito educacional, a abordagem comportamentista gerou alguns pressupostos que deixaram marcas até os dias atuais. Além de o ambiente ser o fator primordial para o desenvolvimento, a aprendizagem é proveniente da relação estímulo resposta e o ensino parte do reforço, no qual o aluno é induzido a mudar o comportamento. Esse reforço se caracteriza por meio de notas, prêmios, elogios que são associados a outros reforços: diploma, ascensão social e profissional. Nesse contexto, o aluno é passivo, enquanto o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem; a base da aprendizagem é a memorização, o que pressupõe a repetição pautada no modelo da transmissão, da reprodução e da pedagogia diretiva. Embora o behaviorismo tenha trazido contribuições para a compreensão dos

processos de desenvolvimento, tais como a importância do meio na formação do comportamento, é relevante destacar que no processo de alfabetização não basta o estímulo e o reforço do professor para obter a resposta do aluno, pois ele precisa fazer relações entre os conhecimentos, tendo como base a sua vivência cotidiana para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa.

A teoria da Gestalt tem como base o funcionalismo e se baseia na crença de que, ao nascer, o indivíduo já possui, virtualmente, as estruturas do conhecimento. Isso significa que os processos de aprendizagem são organizados a partir da percepção; ao invés de tematizar a aprendizagem no tocante à aquisição de respostas, como propõe o Behaviorismo, "o processo de reestruturação da estrutura cognitiva ocorre pela percepção de relações da situação como um todo". (COUTINHO, 2004, p.77). Nesse ensejo, a abordagem da aprendizagem da Gestalt mistura-se com a resolução de problemas. O insight refere-se às saídas ou resoluções percebidas no contexto de uma situação problemática, na qual os sujeitos reagem não necessariamente aos estímulos, mas a configurações perceptuais. De tal forma, a Gestalt gerou alguns pressupostos para a educação, que são:

- a maturação é fator fundamental no processo de desenvolvimento;
- as estruturas racionais são pré-formadas no indivíduo e se atualizam através de processos maturacionais progressivos;
- o sujeito é ativo nesse processo enquanto o ambiente é passivo;
- o ensino deve ser pautado em necessidades e possibilidades do aluno, dependendo da seleção de conteúdos sempre significativa.

O que se pressupõe para a educação nessa teoria então é o fornecimento de nutrientes ao aluno para que ele desabroche tal como o solo age em uma planta. Isso significa que há um momento adequado para a aprendizagem, que é determinado pela maturação e o professor, nessa perspectiva, é um mero facilitador da aprendizagem, pois todo o processo advém do aluno, papel diferente da teoria cognitivista.

A teoria cognitivista contrapõe as ideias da teoria da Gestalt e do Behaviorismo, onde o meio é fator primordial da aprendizagem. Os cognitivistas apoiam-se no ato de conhecer e investigam os processos mentais do ser humano de forma científica, tais como a percepção, o

processamento da informação e a compreensão. Jean Piaget, um dos principais representantes, procurou responder às questões relativas ao conhecimento que foram condensadas na teoria psicogenética.

> A teoria psicogenética aborda o desenvolvimento cognitivo mediante um sistema de transformações continuas que comportam uma história e uma evolução das funções psicológicas que geram mudanças na capacidade de interação com o meio. (COUTINHO, 2004, p.82).

A psicologia genética de Piaget possibilita o entendimento de que o processo de aprendizagem ocorre por meio de uma construção de conhecimentos. Nesse sentido, o conhecimento não é pré-formado ou advém da acumulação, mas pressupõe um contexto de interação entre sujeito e objeto. Considera-se que o conhecimento biológico é programado ontogeneticamente em cada indivíduo a partir de estruturas genéticas. Da mesma maneira, o conhecimento cognitivo passa por transformações contínuas que comportam uma história e uma evolução das estruturas psicológicas, ou seja, parte de uma estrutura já construída com elementos interdependentes. Diante dessas questões, é relevante levar em conta as características atuais do aluno e seus conhecimentos prévios a partir dos quais deverão ser construídas as aprendizagens.

> A psicologia genética de Piaget nos permite entender o processo de aprendizagem como construção do conhecimento e deduzir hipóteses sobre as leis próprias do desenvolvimento. Essa abordagem responde às questões "como se forma o conhecimento?" e "como evolui o conhecimento?", numa perspectiva construtivista, opondo-se basicamente à estrutura empirista e à racionalista. Segundo o construtivismo piagetiano, não existe um conhecimento pré-formado, inato, nem o conhecimento é fruto exclusivo da acumulação de experiências. É pois, num contexto de interação de sujeito e objeto que se coloca a questão do conhecimento. (COUTINHO, 2004, p.83).

A aprendizagem e o desenvolvimento, nesse contexto, são considerados como processos advindos da formação constante de esquemas; esses esquemas são produzidos pela adaptação (assimilação e acomodação), e pela organização, mediante a abstração empírica e reflexiva. O processo de equilibração desses esquemas foi determinado por Piaget de equilibração majorante. Isso significa que, nas fases de construção inicial, pode-se levar em conta as estruturas mentais sucessivas que determinam o desenvolvimento como configuração de equilíbrio, onde cada qual alcança um progresso em relação às anteriores. Ele alerta, entretanto, para o fato de que "este mecanismo, por mais geral que seja, não explica o

conteúdo ou a estrutura das diferentes necessidades, pois cada uma delas é relativa à organização do nível considerado". (PIAGET, 2006, p.16).

A partir dos estudos de Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) concentraram-se nos estudos sobre a pesquisa do pensamento infantil sobre a leitura e a escrita. Elas descobriram, diante dessa pesquisa, o processo pelo qual as crianças constroem seu próprio sistema de escrita e de leitura. As autoras são conhecidas mundialmente por constatarem que as crianças passam por níveis de escrita, quais sejam:

- o **pré-silábico**: neste nível, as crianças produzem riscos ou rabiscos, não separam elementos das palavras, fazendo a leitura global do que está escrito. Elas entendem que desenhar e escrever tem o mesmo significado; ademais, não diferenciam letras de números e não relacionam a escrita com a fala.

- **o nível silábico**: neste nível, as crianças percebem os sons da fala e começam a entender que a escrita representa a fala. Elas formulam a hipótese de que cada letra ou sinal equivale a uma sílaba.

- o **nível silábico-alfabético** – neste nível, as crianças compreendem que a escrita representa os sons da fala e percebem a necessidade de mais uma letra para a maioria das sílabas.

- o **nível alfabético**: neste nível, as crianças apresentam certa estabilidade na escrita de palavras. Compreendem que cada letra representa aos menores valores sonoros da fala e iniciam a preocupação com as questões ortográficas.

A função do professor nesse cenário é a de facilitador do processo ensino-aprendizagem, reorientando, reforçando ou oferecendo ajuda para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. O docente precisa, no decorrer do seu trabalho, proporcionar o desequilíbrio ou situações em que o aluno possa refletir sobre a questão, assimilá-la, acomodá-la para construir um novo conceito. Entretanto, como nessa teoria o desenvolvimento precede à aprendizagem, é necessário que tenha atenção quanto à maturidade desse aluno ao propor um trabalho.

A teoria sociointeracionista se diferencia das outras teorias pelo fato de enfatizar a influência das relações sociais no processo ensino-aprendizagem. Lev Vigotsky e seus colaboradores, Alexandre Romanovichh Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev são os teóricos mais

expressivos da Psicologia Soviética que teve como base a Revolução Soviética de 1917. Essa teoria parte do pressuposto que as experiências de vida de um sujeito interferem diretamente no seu desenvolvimento e aprendizado[13].

A aprendizagem e o desenvolvimento, nesse contexto, são processos distintos, porém interdependentes. De acordo com Vigotsky (1998), a aprendizagem tem a função de despertar processos internos que ainda não se manifestaram nos indivíduos, de maneira que, cultura é internalizada pelas crianças, num processo social que se realiza pela linguagem, permitindo ao sujeito reconstruir individualmente os modos de viver, de sentir e de pensar da humanidade, aprendendo a organizar seus próprios processos mentais. Já o desenvolvimento, segundo o autor, progride de forma mais lenta do que a aprendizagem, fazendo surgir a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), que é a distância entre o desenvolvimento real ou efetivo (nível de desenvolvimento que permite a pessoa resolver problemas, realizar atividades propostas de modo independente, ou seja, sem ajuda) e o desenvolvimento potencial (nível de desenvolvimento com o qual é possível resolver problemas e realizar atividades propostas, ou seja, com ajuda).

Dessa maneira, o aprendizado das crianças, segundo Vigotsky (1998), começa muito antes de elas iniciarem a sua vida escolar. As situações de aprendizado com a qual elas se deparam na unidade educacional são frutos de uma história prévia. "De fato, aprendizado e desenvolvimento são inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança". (VIGOTSKY, 1998, p.110). O professor, nesse ensejo, é mediador do processo de aprendizagem; função essa que também pode ser exercida pela interação com pares mais avançados, ou seja, alunos que estão mais avançados em determinadas hipóteses de construção do conhecimento, interagem com outros que apresentam mais dificuldades.

Ao dar destaque às quatro teorias acima descritas, a intenção é deixar claro que todas são importantes em um contexto histórico, no sentido de se pensar as concepções de ensino e de aprendizagem que, diretamente, estão ligadas às formas como estão organizadas as rotinas escolares e as práticas pedagógicas. Porém, interessa nesta pesquisa, mais estritamente, a

[13] Vigotsky (1998) faz uma crítica epistemológica às teorias psicológicas de base idealista e empirista por estar insatisfeito com as soluções que as mesmas dão para a formação da consciência ou das funções mentais superiores. Para ele, o sujeito não é o reflexo dos estímulos externos recebidos e nem tem as potencialidades internas como principal fator de desenvolvimento. É importante destacar que pelo fato das obras mencionarem formas variadas para a escrita do nome Vigotsky, isso também pode ocorrer nesta pesquisa.

concepção sociointeracionista pelo fato de entender o desenvolvimento e a aprendizagem como elementos inter-relacionados.

Nessa direção, a visão da alfabetização como prática significativa, que é o que se busca investigar neste estudo, não se refere somente à decifração ou decodificação do sistema linguístico, mas mobiliza o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão e à construção de significações sobre os textos que circulam socialmente. Alfabetizar pressupõe a interação das crianças com diferentes objetos de leitura, a partir de seus usos e de suas funções sociais, a fim de que essas crianças coloquem em ação as suas hipóteses exploratórias, não solitariamente, mas em constante interação tanto com o objeto que se deseja conhecer quanto com seus pares ou sujeitos mais experientes. Nesse contexto, entendemos, como Soares (2004), que:

> [...] a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos [...]. (SOARES, 2004, p.91-92)

Ainda, segundo a mesma autora, em obra posterior, um novo sentido é dado ao termo alfabetização, qual seja "o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é (...) de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita". (SOARES. 2006.p.20). A discussão da alfabetização então parte do princípio de que a experiência social contribui para o aprendizado da leitura e escrita, ou seja:

> "(...) a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar[14], e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (PCN de Língua Portuguesa, 1997, p. 21).

Além disso, "o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação (...) participa ou constrói visões de mundo, produz conhecimento". (PCN de Língua Portuguesa, 1997, p.22). Assim, a leitura e a escrita são instrumentos ou estratégias para

[14] O Parâmetro curricular nacional (PCN) de Língua Portuguesa não desconsidera que a percepção e memória sejam importantes na alfabetização, porém não são o centro do processo.

conseguir algo; isso significa que pressupõe uma função social que está ligada ao letramento, tema tratado a seguir.

1.2. Letramentos: os conceitos e suas principais dimensões

Os estudos sobre o letramento, conforme Kleiman (2007), encontram-se em estado de vigor e, ao mesmo tempo, de incipiência. Eles são destacados pela autora como "uma das vertentes de pesquisa que melhor caracteriza a união do interesse teórico, a busca de descrições (...) cuja resposta possa promover uma transformação de uma realidade tão preocupante". (KLEIMAN, 2007,p.15). A realidade preocupante abordada pela autora são os grupos sociais marginalizados pelo fato de não conhecerem a escrita. O letramento é também abordado por Soares (2004, 2006) e Rojo (2009) como um "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (SOARES, 2006, p. 47). Ele diferencia-se da alfabetização considerando que esta diz respeito "à ação de ensinar/aprender a ler e escrever". (SOARES, 2006, p. 47). De tal forma, as práticas sociais envolvendo a escrita são elementos centrais do letramento, já que este não prevê somente a decodificação do código, mas a sua utilização no cotidiano. Conforme Rojo (2009):

> O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais recobrindo conceitos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escolas, etc), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente. (ROJO, 2009, p.26).

As práticas sociais de letramento, que são exercidas nos diferentes contextos de vida, vão constituindo os níveis de alfabetismo[15] ou de desenvolvimento da leitura e de escrita dos sujeitos; dentre elas, as práticas escolares. Conforme Monteiro e Baptista (2009), o alfabetismo vai além do espaço escolar e das relações existentes entre professor/aluno, ou seja, é "o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento (...) e inserir-se efetivamente no mundo da escrita. (MONTEIRO e BAPTISTA, 2009, p.30).

Nesse ensejo, de acordo com a autora, o letramento está nas relações cotidianas do sujeito e nas várias interações que esses possuem com outros sujeitos. Ademais, a "condição letrada

[15] O termo alfabetismo' está sendo usado como sinônimo de letramento.

parece ser resultado de um conjunto de fatores (...) o convívio com pessoas letradas, a participação efetiva em eventos de letramento[16], o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, o conhecimento de protocolos" de utilização da escrita. (MONTEIRO e BAPTISTA, 2009, p.30).

Diante dessa condição, conforme Soares (2006), há uma dificuldade no sentido de formular uma "definição precisa e universal" desse fenômeno. Essa dificuldade e impossibilidade "devem-se ao fato de que o letramento cobre uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades". (SOARES, 2006, p.66). Conforme a autora, existem duas dimensões principais do letramento que são: a dimensão individual e a dimensão social. Na dimensão individual o letramento é visualizado como um "atributo individual", enquanto na dimensão social, "o letramento é visto como um fenômeno **cultural**[17], um conjunto de atividades sociais de uso da escrita. (SOARES, 2006, p.66). Na dimensão social, há interpretações conflitantes sobre a sua natureza que se desdobram em duas interpretações. A primeira, considerada "liberal" – é denominada uma versão "fraca" dos atributos e implicações dessa dimensão; a segunda, denominada "revolucionária" é destacada como uma versão forte de seus atributos e implicações. Assim:

> Enquanto que, na interpretação liberal, progressista (a versão "fraca"), letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para "funcionar" adequadamente em práticas sociais nas quais a escrita e a leitura são exigidas, na interpretação radical, "revolucionária", letramento não pode ser considerado um "instrumento" neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes em contextos sociais".(SOARES, 2006,p.77). (Grifos da autora).

As dimensões descritas por Soares (2006) são similares aos modelos destacados nos estudos de Street (1993; 2010) sobre o letramento. O autor elenca dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. No modelo autônomo "o letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos independente do contexto" (STREET, 2010, p.36). Nessa concepção, alguém poderia criar um programa de alfabetização que serviria para muitos países. O único trabalho seria traduzir os materiais para cada país. No modelo ideológico, Street (2010), destaca o poder das ideias:

[16] Conforme Street e Castanheira (2014), o termo eventos de letramento está relacionado aos aspectos mais evidentes das atividades que envolvem leitura e escrita.

[17] Grifo da autora

> "Refiro–me a esse modelo como ideológico; não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias. Esses modelos são poderosos. Por exemplo, esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/ letrado e quem não é alfabetizado/não letrado. Estes são conceitos poderosos e, portanto, modelos poderosos pelas consequências que acarretam". (STREET, 2010, p.37).

Outro aspecto interessante, ligado à reflexão de Street (1993), é feita por Rojo (2009), ao falar do modelo ideológico. Para ela, o significado de letramento varia através dos tempos e das culturas e também dentro de uma mesma cultura. Por isso, "práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos". (ROJO, 2009, p.99). Assim, as abordagens mais recentes dos letramentos têm apontado "para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem e geral em sociedades letradas e tem insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento". (ROJO, 2009, p.102). E é nesse contexto que a multiplicidade de letramentos é colocada em voga, pois não há apenas um tipo ou modelo de letramento. Conforme Soares (2002), cada uma das tecnologias, seja tipográficas ou tecnologias digitais de leitura e de escrita, "tem determinados efeitos sociais, cognitivos e discursivos, resultando em modalidades diferentes de letramento, o que sugere que a palavra seja pluralizada: há letramentos, não letramento". (SOARES, 2002, p.1).

Como Soares (2002), Daley (2010), também menciona a ampliação do termo letramento e discute o letramento digital, a partir de quatro argumentos: 1) a linguagem multimidiática da tela se transformou no vernáculo corrente; 2) a linguagem multimidiática da tela é capaz de construir significados complexos independente do texto; 3) a linguagem multimidiática da tela permite modos de pensamento, formas de comunicar e fazer pesquisa e métodos de publicação e de ensino que são essencialmente diferentes daqueles relacionados ao texto; 4) serão realmente letrados no século XXI aqueles que aprenderem a linguagem multimidiática da tela.

Com o computador, de acordo com a autora "nós podemos agora, eletronicamente, construir imagens e sons e podemos manipular o espaço e o tempo para criar significados (…). As ferramentas de ajuste, composição e formatação (...) permitem a construção de ordens superiores de significado, nuance e de inferência". (DALEY, 2010, p.486). Da mesma maneira, "o vocabulário da multimídia encoraja abordagens distintas daquelas utilizadas para ler textos, ou seja, conforme a autora, exploram novas formas de leitura e de escrita.

Embora os vários tipos de letramento sejam pautados, esta pesquisa tem como foco o letramento digital como um "estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova cultura digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura no papel". (SOARES, 2002, p.151). O letramento digital aborda habilidades diferenciadas e próprias do ambiente online. E é nesse contexto que a escola precisa desenvolver um trabalho que leve as crianças a vivenciarem as experiências com o computador, pois:

> Muitos dos textos que hoje circulam na sociedade são materializados em ambientes digitais, e é preciso que os indivíduos construam habilidades para lidar com esses textos. Mais ainda: é preciso que construam habilidades para ler e escrever em ambientes digitais. (DIAS; NOVAIS, 2009. p.6).

Além disso, "é preciso também que o indivíduo desenvolva habilidades de análise crítica e participação ativa nos processos de interação mediados pelas tecnologias digitais (...), um conhecimento que extrapola esses domínios, que é social, cultural, aprendido com a prática. (DIAS; NOVAIS, 2009. p.8).

Conforme Ribeiro (2008), "(...) para alcançar algum grau de letramento digital, as pessoas precisam aprender ações que vão desde gestos e o uso de periféricos da máquina até a leitura dos gêneros de texto que são publicados em ambientes on-line e expostos pelo monitor". (RIBEIRO, 2008, p.39). Segundo a autora podem ser utilizados sites que contenham crônicas, anúncios de emprego, anúncios publicitários, notícias, reportagens, ensaios, resumos de artigos científicos, os próprios artigos, entre outros.

Nesse sentido, não é necessário criar uma nova linguagem para a escola a fim de que os estudantes se tornem letrados digitalmente, mas de colocar na escola a linguagem que se usa na sociedade. Isso significa que o meio social passa a ser o lugar de experiências reais e não de práticas inventadas com o propósito de se ensinar essa ou aquela palavra. Pensar na alfabetização implica agregar a alfabetização e letramento, incluindo as tecnologias digitais como pressuposto para o trabalho pedagógico e é exatamente dessa articulação que trata a próxima seção.

1.3. Como alfabetizar letrando?

Durante os anos, a escola conseguiu avançar no sentido de não considerar apenas a decodificação e a representação gráfica do sistema de escrita como aspectos suficientes para dar ao sujeito os status de **alfabetizado**, mas de pautar o ensino da leitura e da escrita como

fruto de uma necessidade real. Porém, o grande desafio que perdura até a atualidade é o de concretizar na prática pedagógica o que diz a vasta bibliografia sobre "alfabetizar letrando", pois o fato do educador trabalhar com gêneros textuais na sala de aula não garante que a criança estabeleça a relação com seu uso no cotidiano.

A partir das discussões realizadas nas seções anteriores, é premente destacar que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis (SOARES, 2004). De tal forma, a maneira pela qual o (a) professor (a) organiza as suas aulas pode influenciar diretamente no aprendizado da leitura e da escrita; se seleciona gêneros mais comuns às práticas sociais das crianças pode garantir que os conhecimentos prévios sejam acionados e que o conteúdo se torne mais fácil e menos pesado. Por outro lado, se não tiver claro o porquê da utilização de uma metodologia em detrimento de outra, não oportuniza à criança a vivência da leitura e da escrita como práticas sociais e munidas de sentido.

Para alfabetizar letrando, o (a) professor(a) precisa ter claro os conceitos de leitura e de escrita. Nesta pesquisa, a leitura é considerada "um processo de produção cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos", onde "o leitor é sujeito ativo (...)", pois "não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos" (CAFIERO, 2010.p.86). O ato de ler pressupõe conhecimentos que vão além do texto, ou seja, aqueles conhecimentos que advém da experiência anterior do sujeito e que tornam o assunto abordado um aspecto já conhecido, na medida em que está vinculado ao seu conhecimento de mundo. A leitura, nesse ensejo, precisa se constituir como elemento para a reflexão e isso ocorre quando pode ser aproveitada em situações reais na vida desse sujeito.

Ademais, conforme Coscarelli e Novais (2010), a leitura é um processo complexo e não linear na medida em que o resultado "nem sempre é proporcional às suas causas e nem sempre é previsível". De tal forma, " não se pode esperar que os leitores façam leituras sempre iguais. Nem tampouco podemos esperar que um leitor, lendo um texto em diferentes situações vá ler e compreender o que leu da mesma forma". (COSCARELLI; NOVAIS, 2010.p 37-38). Nessa perspectiva, o texto é considerado pelas autoras, a partir de Kress (1989), como uma unidade que abarca além de elementos linguísticos, elementos de modalidades não verbais, fazendo com que o leitor necessite reconhecer outras unidades além do léxico e integrá-las. Isso dá ao texto o caráter de multimodalidade.

O ensino da escrita, assim como o ensino da leitura, precisa considerar as experiências que os sujeitos possuem, advindas de suas relações sociais. Nesse sentido, é necessário considerar a escrita não somente como um "sistema de representação com símbolos, sinais e normas, convencionados em cada contexto histórico e cultural, criado pelo homem em função de suas necessidades" (CAVALCANTI, 2000, p. 82).

Dessa maneira, a alfabetização precisa ser visualizada como um processo que faça sentido e isso ocorre quando o professor busca questões da realidade da criança, ou seja, atrela a alfabetização ao letramento, fazendo com que esses processos estejam interligados. Isso é muito importante para também corroborar com outros conhecimentos que atualmente são essenciais, como a utilização de equipamentos tecnológicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que precisam de um direcionamento, bem como um planejamento específico.

Quando o foco é a leitura, por exemplo, tanto para o texto impresso como para o digital "o leitor precisa decodificar palavras, montar e ligar sentenças, relacionar elementos uns com os outros, construir unidades de significado cada vez maiores, isto é um conhecimento linguístico". (CAFIERO, 2002.p.32), Ao entrar no ambiente digital que, em alguns casos, é ainda novo ou mesmo desconhecido, outras habilidades precisam ser desenvolvidas. Tais habilidades requerem necessariamente do contato direto com o computador e pressupõem, além do domínio de ferramentas, algumas inferências.

O leitor, nessa perspectiva, é também navegador (COSCARELLI; NOVAIS,2010), pois "nos processos de navegação que o meio digital materializa, por exemplo, o leitor precisa identificar o que é um link, botão, janela, aba, ícone, etc., e integrar essa informação ao conteúdo do texto". (COSCARELLI e NOVAIS, 2010.p.39).

Para ser considerado alfabetizado digitalmente, o sujeito precisa saber utilizar os recursos básicos existentes no computador, como os aplicativos, o mouse, o teclado, pois a alfabetização digital prevê outro tipo de linguagem e de interações, e a "tela" de computadores, telefones celulares torna-se potencializadora dessas capacidades.

Nesse contexto, vários recursos nos quais se incluem os jogos – objetos centrais deste estudo - estão surgindo para possibilitar que as crianças aprendam a ler e a escrever de maneira divertida e, ao mesmo tempo, desenvolver outras capacidades necessárias como o manuseio dos recursos digitais. Ademais, conforme Coscarelli et.al (2011):

> Novas propostas de ensino que utilizam suportes tecnológicos da informação e da comunicação podem encontrar nos jogos uma alternativa interessante para alcançar um número cada vez maior da população e, com isso, contribuir para a alfabetização e para o ensino-aprendizagem de modo geral". (COSCARELLI et. al, 2011, p.23).

A utilização dos jogos, sobretudo os disponibilizados no ambiente digital, conforme as autoras, pode fazer com que a criança descubra novas possibilidades de leitura e de escrita, além de vivenciar experiências de navegação em vários ambientes e a observação de várias interfaces simultaneamente. Além disso, pode permitir que essas crianças desenvolvam a sua capacidade de fazer relações entre as informações que adquire, pois a alfabetização digital perpassa pela aquisição da leitura e da escrita através de novos ambientes multimodais e digitais e precisa ser discutida, na medida em que "a aprendizagem dos gestos dessa nova escrita é uma forma de "alfabetização[18]" necessária para que o escritor/leitor seja usuário da tecnologia". (FRADE, 2011, p.74). Esse é o tema da próxima seção.

1.4. O jogo como elemento de aprendizagem: abordagens e concepções

Abordar o jogo em uma perspectiva ampliada não constitui uma tarefa muito fácil. Autores como Huizinga (2000), Kishimoto (2000), Gee (2004), Piaget (1975), Vigotsky (1998), Coscarelli e Ribeiro (2009), entre outros, tecem discussões importantes acerca do conceito de jogo e de sua implicação pedagógica, ou seja, de sua aplicabilidade como recurso de trabalho para a aprendizagem de maneira lúdica e, ao mesmo tempo, desafiadora.

O jogo para Huizinga (2000), antecede a cultura. Ele destaca que os animais (cita os cachorros), utilizando-se de seus instintos, já brincam não precisando necessariamente de uma interferência humana. Essas brincadeiras se constituem como uma das formas mais simples de jogo, mas existem outras bem mais complexas. Entretanto, segundo o autor, mesmo nas formas mais simples:

> "(...) o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. (HUIZINGA, 2000, p.5)

O jogo, além disso, possui características específicas que, conforme o autor, são: 1) o fato de ser livre, pois o jogo é a liberdade, 2) o jogo não se constitui da vida corrente e nem da vida real; ele perpassa por situações de "faz de conta", 3) o isolamento ou a limitação, pois sempre

[18] Grifo da autora

tem um término, 4) o fato de ser desinteressado e 5) o fato de ter regras estabelecidas. Ademais, ele tem como elemento primordial a tensão, que se caracteriza pela incerteza, pelo acaso, de maneira que nem sempre o mesmo jogador ganha: há situação em que perde e que ganha.

Um sentido ainda mais abrangente, segundo o autor, é o jogo como precursor da linguagem. Segundo ele, as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são marcadas pelo jogo e pela linguagem, pois "por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza". (HUIZINGA, 2000, p.7).

Kishimoto (2000), ao citar Gilles Bougere (1981; 1993) e Jacques Henriot (1983;1989), aponta três níveis de diferenciações em relação ao jogo. Ele pode ser visto: 1) como um resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2) um sistema de regras e 3) um objeto. No primeiro sentido, o jogo depende de cada contexto social, ou seja, ao uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais. Enquanto fator social, ele assume a representação e o sentido que a sociedade o confere, aparecendo de modos bem diferentes, dependendo do lugar e da época em que está inserido, uma vez que cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida; esses valores se expressam por meio da linguagem.

No segundo sentido, Kishimoto (2000), destaca que um sistema de regras possibilita apontar, nas diversas situações de jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. Isso significa que cada jogo possui características próprias, regras próprias que podem até ser similares a de outro jogo, mas não exatamente iguais. No caso do jogo de damas e xadrez, por exemplo, se assemelham o tabuleiro, as peças e o tipo de jogo, mas as regras não são as mesmas, fazendo com que o jogador se comporte de maneira diferenciada ao jogar um ou outro jogo. As regras, segundo Ribeiro (2014)[19], constituem um fator essencial para um ato ser considerado jogo. Ela coloca que se não há regras também não há jogo, a ação passa a ser uma atividade cotidiana. Dessa forma, as regras podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes morais e sociais na medida em que as crianças argumentam e refletem sobre suas atitudes a partir delas.

[19] Palestra proferida pela professora em Contagem

O terceiro sentido apontado por Kishimoto (2000) é o jogo enquanto objeto, ou seja, a constituição do jogo, a materialidade utilizada para construí-lo. Esses aspectos auxiliam em uma primeira exploração do jogo, possibilitando ao jogador atribuir significados diferentes a partir da cultura, das regras e objetos que o caracterizam. Um exemplo destacado pela autora é o xadrez que pode ser fabricado por diferentes materiais: o papelão, o plástico, a madeira, pedra, entre outros.

Diante dos três sentidos abordados, é possível crer que o jogo pode ser considerado um elemento importante de estudo. E ele faz parte da vida do ser humano desde o nascimento, iniciando-se como ato simbólico e de imitação, onde pode ser visualizado como um exercício que media o processo de conhecimento do mundo e do estabelecimento de relações, e posteriormente, alcançando níveis mais elevados e que requerem pensamentos mais elaborados.

Conforme Piaget (1975), o jogo da imaginação estabelece uma transposição simbólica que adequa as situações à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações. Então, nos primeiros anos de vida, ele é entendido como exercício de aprendizagem que ainda não leva em consideração o outro, pois "o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação... e o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre acomodação". (PIAGET, 1975. p.115)

A partir dessa visão, é possível compreender que cada atividade humana, da mais simples à mais complexa, exige ação mental. O autor usa a expressão "prazer funcional" para explicar a necessidade de exercitar a atividade mental que já não precisa mais de acomodação para se reproduzir. Mais tarde, com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta a imaginação aos dados da realidade, sob a forma de construções espontâneas, mas imitando o real. O jogo passa a respeitar regras coletivas ou o símbolo que a criança criou para representar o real. Assim, "o jogo evolui por relaxamento do esforço adaptativo, por exercícios de atividades pelo prazer único de dominá-las e dela extrair como que um sentimento de eficácia ou de poder" (PIAGET, 1975.p.118).

A exemplo de Piaget, Vigotsky (1998), realizou estudos muito importantes que demonstram que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e das condições de vida. Para ele, o jogo "ensina a criança a desejar, relacionando seus desejos a um 'eu' fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. " (VIGOTSKY, 1998, p.119). A criança,

nesse contexto, começa a imitar as ações daqueles que a cercam tentando atribuir-lhe sentido. Posteriormente, procura a incorporá-las na sua rotina, ressignificando-as para atender as suas necessidades.

O jogo da fantasia denominado por Vigotsky (1998), como simbolismo de segunda ordem possibilita também que a criança crie situações de vida a partir de objetos conhecidos ou transforme determinados objetos em outros (um pedaço de madeira pode virar um telefone ou potes de plástico podem virar panelas para a preparação de grandes banquetes). As relações estabelecidas nas situações de jogo da fantasia são tão importantes que as crianças poderão incorporá-las para toda a vida. Se entende, por exemplo, que determinados brinquedos, só podem ser utilizados por meninas ou por meninos, acaba por limitar as suas ações diante de determinada situações de jogo, ou seja, não utiliza determinado brinquedo por acreditar que ele só pode ser utilizado pela criança do sexo oposto.

Ao crescer, a criança começa a visualizar as variadas formas de jogo como momentos de desafios, tanto de maneira individual como de forma coletiva, para a resolução de algum problema. O jogo torna-se também uma forma de desenvolver o raciocínio e de elaboração de hipóteses a respeito de determinada situação, na medida em que ela estabelece relações entre as ações desenvolvidas em jogadas anteriores e as mais recentes, elabora novas jogadas a partir da articulação das ações já realizadas no jogo e da antecipação das jogadas posteriores, a serem feitas pelo adversário.

Pelo fato de ser imprevisível, o jogo pode imprimir o caráter de diversão e motivação à medida que, pelo acerto e erro, pelas regras que devem ser seguidas, pode-se alcançar ou não uma vitória. Por estar embasado obrigatoriamente em regras (HUIZINGA, 2000), denota a possibilidade de interação entre os jogadores, quais sejam as já estabelecidas nos próprios jogos ou aquelas produzidas pelos jogadores.

O jogo, nesse ensejo, possui caráter educativo e, por isso, é pautado na escola como forma de permitir, através do desafio e do lúdico, que as crianças sejam motivadas a aprender. Há jogos especialmente elaborados para cumprirem uma finalidade didática e destinados à alfabetização. Os jogos de alfabetização, como diz o próprio nome, buscam promover a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e se desmembram no intuito de fazer “os alunos compreenderem o que a escrita representa – as partes sonoras das palavras – e como ela faz

essa representação – por meio das unidades mínimas sonoras mínimas da fala, os fonemas". (SILVA, 2014, p.162).

Na atualidade, vários jogos com o propósito de alfabetizar podem ser vistos no contexto das unidades escolares, sobretudo, na rede pública de ensino. O Ministério da Educação (MEC), por exemplo, enviou para as escolas do país inteiro, uma caixa de jogos construídos exatamente para o trabalho para a aquisição do sistema de escrita alfabética (Jogos do CEEL[20]). Eles são: *o Bingo de sons iniciais, o Bingo da letra inicial, a Batalha de palavras, o Dado sonoro, o Caça rimas, a Trinca mágica, o Mais uma, a Troca letras, o jogo Palavra dentro de palavra e o Quem escreve sou eu*.

Além desses jogos, retratados neste estudo como os não digitais (JND), existem os jogos criados no ambiente digital e que permitem uma série de recursos interessantes como o movimento dos personagens, o avanço e retrocesso do jogo, a interface colorida e atrativa, músicas que são acionadas em determinados momentos ou concomitante às ações do jogador. Os jogos digitais (JD) estão disponibilizados em vários sites de entretenimento, dentre os quais destacamos o Escola Games (www.escolagames.com.br), o FRIV (www.frivjogosonline.com.br) o Iguinho (www.iguinho.com.br) e o Noas (www.noas.com.br).

Essa variedade de jogos e de aplicativos no ambiente digital traz um desafio grande para os profissionais, que é a sistematização do trabalho, de forma que além dos direitos de aprendizagem[21] que precisam ser garantidos nos anos iniciais, há a necessidade de se pensar nas habilidades[22] específicas para a navegação no ambiente digital. Isso não constitui uma tarefa muito fácil, pois conforme Gee (2004), o jogo digital ainda não tem sido utilizado pelos profissionais da educação com todo o seu potencial para aprendizagem, conforme faz a

[20] Manual dos jogos do CEEL disponível no linkhttp://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2014-02/20140210152238-mec_ufpe_manual_de_jogos_didaticos_revisado.pdf. Acesso em 29/12/14. Os jogos do CEEL oportunizam a observação de certas propriedades do sistema alfabético como a ordem, a estabilidade e a repetição de letras e palavras, bem como a análise de semelhanças sonoras e a identificação de partes das palavras.

[21] Os Direitos de aprendizagem estão embasados no artigo 32 da Lei 9.394 e estão dispostos na forma de quadros nos cadernos da formação continuada do PNAIC 2013. Esses direitos constituem-se de habilidades necessárias para o aprendizado da leitura, da escrita, bem como da Matemática, História, Geografia e Artes.

[22] As habilidades necessárias para a navegação em ambientes digitais são as descritas por Coscarelli e Cafiero (2007) na matriz de referência – domínio do computador: "saber lidar com o mouse: clicar, dar duplo clique, clicar com o botão direito e arrastar); reconhecer ícones que indicam a localização do cursor, onde se deve clicar, entrada no programa, saída do programa etc".

indústria do entretenimento; os jogos comerciais com ênfase em entretenimento são mais solicitados pelas crianças do que aqueles que possuem fins educativos formais. O autor ainda alerta para o fato de que os desenvolvedores de jogos educativos precisam, de fato, aprender com os profissionais que desenvolvem jogos da indústria do entretenimento.

Outro aspecto que precisa ser destacado, a partir do que pontua Gee (2004), é que se faz necessário repensar os jogos digitais na educação tendo como base uma concepção pedagógica e um planejamento que a sistematize, pois, cada teoria possui uma forma de ensino e há estratégias que, de acordo com essas concepções, fornecem ou não visibilidade ao meio, à interação, à participação ativa ou não do aluno, à mediação ou não desse professor.

Assim, neste estudo, consideramos conforme Ribeiro e Coscarelli (2009), que o jogo de maneira geral precisa ter as seguintes características: a ludicidade, o desafio, a recompensa (ganhar/perder) e a imprevisibilidade. O jogo digital, por sua vez, precisa se pautar em alguns critérios elencados pela autora: a interface e instruções, o feedback, a concepção de aprendizagem, a contextualização, o repertório linguístico, os recursos, as tarefas, recompensa, desafio e o funcionamento do jogo[23]. Embora entendamos a importância de cada um desses critérios, nos deteremos neste estudo em apenas cinco, que são a interface, o feedback, a concepção de aprendizagem, as tarefas e a recompensa e o desafio. O conceito de jogo digital, nesta pesquisa, leva então em consideração os seguintes aspectos:

1. A interface precisa ser intuitiva e atrativa para as crianças;

2. O feedback precisa chamar a atenção das crianças e dar pistas para que elas descubram o erro ou entendam que acertaram.

3. A concepção de aprendizagem: os jogos educativos devem estimular a aprendizagem ativa e construtiva.

4. As tarefas devem ser diversas e não repetitivas para as crianças.

5. A recompensa e o desafio precisam trazer para as crianças a sensação de que estão aprendendo de fato para que permaneçam motivadas a continuarem jogando.

[23] Esses critérios foram abordados no artigo Jogos Online para alfabetização: o que a internet oferece hoje apresentado no III Encontro Nacional do Hipertexto pelas doutoras Andréa Ribeiro e Carla Vianna Coscarelli no ano de 2009.

Os critérios para a delimitação do jogo são importantes para evidenciá-lo como algo diferente da atividade digital. A partir da experiência em sala de aula, foi possível constatar que jogos e atividades são tratados como sinônimos, ou seja, há momentos em que determinadas atividades digitais (AD) são tratadas como jogos e vice-versa, o que é uma confusão conceitual. Na seção a seguir será abordada de maneira mais ampliada essa distinção existente entre jogo e atividade, especificando o conceito de atividade e qual lugar ela ocupa no contexto escolar.

1.5. A atividade digital como elemento da prática pedagógica

A atividade é um recurso que tem como base uma intencionalidade do profissional em relação a determinada dificuldade encontrada pelo (a) estudante ou ainda para a introdução e/ou sistematização de determinado conteúdo. Pode ser considerada lúdica e desafiar os sujeitos, mas não necessariamente precisa introduzi-los em uma situação de competição ou de desafio. Isso significa que pode ser utilizada também para verificar se um determinado conteúdo foi aprendido ou não pelo(a) aluno(a).

Consideramos, nesta pesquisa, que a atividade se distingue do jogo em três aspectos: o fato de ser previsível, o fato de não pressupor uma recompensa (ganhar/perder) e o fato de testar conhecimentos. Com base em Ribeiro (2014)[24], a distinção encontra-se retratada a seguir:

Quadro 1 – Diferença entre jogo e atividade

Características do jogo digital:	Características da atividade digital
É lúdico	É lúdica
Pauta-se no desafio	Busca testar conhecimentos
Pressupõe ganhar recompensa (ganhar/perder)	Não pressupõe recompensa
É imprevisível	É previsível

FONTE: Quadro produzido pela autora a partir de Ribeiro (2014).

O conceito de atividade já foi estudado por teóricos como Moreira (2011) e Mesquita (2010), ambos abordando os processos de ensino e de aprendizagem, nos quais estão incluídas as

[24] A diferenciação entre jogo e atividade na forma de características advém da oficina Os jogos na apropriação do sistema de escrita alfabética proferida pela professora Andréa Lourdes Ribeiro no município de Contagem.

atividades. A definição de atividade foi debatida por Mesquita (2010), retomando o momento histórico da Escola tradicional, destacando-a como um marco no advento da Escola Nova, onde "a atividade dos alunos assumia um protagonismo inconteste". (MESQUITA, 2010, p.65). A atividade é então intitulada, nesse momento, como a única forma de conhecer as necessidades das crianças.

Ao direcionar um diálogo entre Leontiev (1978) e Duarte (2004), Moreira (2011) aborda a atividade "como expressão do conteúdo, da articulação das ações que constituem a atividade e dos objetivos explícitos dessas ações" (MOREIRA. et al, 2011.p.24). Para o autor, o indivíduo ao participar de uma atividade, concretiza ações, tendo noção de seus objetivos e, portanto, apropria-se de alguma forma do seu significado. Porém, o sentido que o indivíduo atribui às ações, ao seu conteúdo e objetivo está relacionado às necessidades que o levam a participar de uma atividade. Dessa forma:

> "As necessidades direcionadas ao motivo/objeto da atividade envolvem expectativas pessoais, o papel a que se atribui o indivíduo nesse processo, o que ele realmente espera obter com o resultado da atividade e as determinações das relações sociais do sistema de atividade no qual se insere". (MOREIRA et. al, 2011, p.35).

Podemos destacar a partir dos autores que a atividade é realizada com o objetivo de fazer com que as crianças aprendam. Isso significa que ambos possuem características que lhes são próprias, mas que não desqualificam um em função do outro. Essa questão será discutida mais intensamente no capítulo 4, nos resultados do trabalho de campo.

CAPÍTULO 2 – OBJETIVOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, o propósito é descrever a trilha de estudo, retomando os objetivos e as questões de pesquisa e apresentar este trabalho como um estudo de caso, justificando tal escolha. É também intenção apontar a população a ser estudada, bem como os instrumentos e a proposta para o tratamento dos dados coletados. Para tal, o capítulo foi dividido em três seções. A primeira, "Objetivos da pesquisa e pressupostos metodológicos", destaca os objetivos gerais e específicos, bem como todo o referencial teórico no tocante ao como a metodologia utilizada foi selecionada. A segunda, "Sujeitos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados" aborda dados referentes à escola e a turma investigada, fazendo a contextualização dos instrumentos: observação, entrevista e questionário. A terceira intitulada "Procedimentos de análise" destaca as duas categorias selecionadas para a análise e como está organizado o cruzamento de dados de tais categorias com os instrumentos metodológicos.

2.1. Objetivos da pesquisa e pressupostos metodológicos

A definição dos objetivos desta pesquisa não se constituiu como algo fácil. Embora o objetivo seja estudar algo considerado rotineiro, que são os jogos, foi necessária a reflexão em função da estrutura da escola no tocante às tecnologias, já que os jogos digitais são pautados, bem como a apropriação dos profissionais em relação à utilização de recursos digitais e a inserção dos jogos, sobretudo os digitais, no planejamento pedagógico. As hipóteses levantadas são as seguintes:

1) os jogos influenciam positivamente a alfabetização de crianças quando usados sistematicamente.

2. Os jogos no papel são mais utilizados nas interações em sala de aula do que jogos digitais. Estes últimos, quando disponibilizados, tendem a ser mais remidiação de jogos escritos (forca, jogo da velha, cruzadinha) do que efetivamente jogos que utilizam todo potencial da tecnologia.

No primeiro momento em que a metodologia foi organizada, não se pautou nenhuma hipótese direcionada à distinção entre jogos e atividades. A intenção, inicialmente, era investigar somente os jogos. Porém, após a imersão na unidade escolar, essa sistemática precisou ser

alterada, em função das atividades também fazerem parte do cotidiano das crianças. E é por esse motivo que elas são discutidas mais intensamente no capítulo de resultados.

Diante do exposto, é objetivo geral da pesquisa: Verificar qual a influência dos jogos, especialmente os digitais, no processo de alfabetização/letramento das crianças. Desmembrando-se esse objetivo, constituem-se como os objetivos específicos da pesquisa:

1. Identificar quais são os jogos que participam do contexto da sala de aula.

2. Identificar quais os jogos digitais e não digitais são realizados na sala de aula.

    a. Identificar que tipo de interação os jogos digitais geram entre os alfabetizandos.

    b. Identificar as habilidades que os jogos digitais podem desenvolver nas crianças

Tendo como objeto de estudo o jogo digital no processo de alfabetização/letramento, é possível realizar diversos tipos de pesquisa, o que traz consequências para o processo de análise. Por exemplo, a pesquisa na abordagem qualitativa, no formato survey, possui uma maior abrangência, pois "pode ser considerada significativa no que diz respeito ao número de alunos investigados, por meio da aplicação de questionários". (JOHNSON, 1992.p.104). Tais procedimentos, entretanto, conforme Johnson (1992), podem sacrificar a profundidade e rigor para amplitude e representatividade, não fornecendo um retrato rico dos fatores sociais, culturais, linguísticos e cognitivos complexos, que são importantes para a aprendizagem de línguas e situações de ensino.

A pesquisa na perspectiva quantitativa, incluindo gráficos e tabelas sobre a quantidade de jogos e sua utilização, também pode permitir abrangência em relação ao quantitativo de sujeitos investigados. Porém esse tipo de pesquisa, conforme Dornyei (2007), apresenta a desvantagem de que as respostas advindas do grupo observado são trabalhadas e compiladas com conceitos de médias, o que impossibilita a visualização da subjetividade individual. Além disso, para autor, os processos e métodos quantitativos são geralmente não muito sensíveis, encobrindo as razões para observações particulares ou a dinâmica à situação examinada ou fenômeno[25].

[25] No caso deste estudo, a pesquisa quantitativa foi utilizada para evidenciar o quantitativo de jogos utilizados na sala de aula, para identificar o quantitativo de crianças que gostam ou não de jogos e quais jogos são mais utilizados na turma.

A escolha da pesquisa na perspectiva qualitativa e, mais especificamente, do estudo de caso surge dos apontamentos destacados. Essa escolha permite uma aproximação com os alunos, no ambiente da sala de aula, onde as interações entre alunos/alunos e alunos/professora são evidenciadas, bem como possibilita "um estudo aprofundado da unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para a tomada de decisão". (ANDRÉ, 1995.p.49)

Além desses aspectos, os objetivos propostos de verificar como os jogos participam do contexto da sala de aula, identificar quais jogos são realizados na sala de aula e identificar que tipo de interação os jogos geram, exigem a observação no dia a dia e não de maneira pontual. Para Seliger e Shohamy (1989), a pesquisa qualitativa é heurística e não dedutiva, tem perspectiva sintética/holística da área de pesquisa a fim de reunir informação tanto quanto possível e para evitar qualquer manipulação ou interferência em seu contexto.

Tendo como base a observação estruturada[26] da turma, o objetivo é entender quais jogos fazem parte da rotina dos alunos, como esses jogos são utilizados, quem são os jogadores e por quanto tempo esses alunos jogam. Essas questões também são analisadas tendo como base entrevistas com os alunos/professora e questionário com a professora desses alunos. O compilado dessas entrevistas possibilita identificar até que ponto os jogos, especialmente os digitais, podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades de leitura/escrita e quais habilidades eles podem desenvolver no processamento da leitura/escrita.

2.2. Sujeitos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados

A pesquisa de campo se constitui a partir da observação do cotidiano de uma turma de seis anos de uma Escola Municipal. Essa instituição está localizada na zona periférica do município de Contagem e tem laboratório de informática. Tal local possui jogos digitais para a utilização das crianças, fato relevante para a pesquisa. Outro fato que motiva a escolha dessa instituição é a percepção de uma professora alfabetizadora que utiliza os espaços mencionados no trabalho pedagógico. A turma, constituída inicialmente de vinte e cinco

[26] Hopkins (2008), no capítulo 7 do livro "*A teacher's guide to classroom research*" aborda quatro tipos de observação, que são a observação aberta, a observação focada, a observação sistemática e a observação estruturada. A observação estruturada se concretiza a partir de um sistema de registro ou de um diagrama, que registra as interações e questões relevantes na sala de aula. HOPKINS, David. *A teacher's guide to classroom research*. Buckingham: Open University; New York: McGraw-Hill, 2008. Cap. 6 e 7

crianças, passou por alterações no decorrer do processo, de maneira que seis crianças saíram da escola. Em síntese, os sujeitos investigados são dezenove crianças de seis anos e uma professora[27].

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa são a observação, a entrevista e o questionário. Esses instrumentos foram selecionados pelo fato de possibilitarem uma análise mais ampliada dos dados, o que pode proporcionar a maior qualidade na investigação e no estabelecimento das conclusões acerca da pesquisa. Para dar mais clareza da metodologia adotada e dos aspectos pertinentes em cada instrumento, eles são descritos a seguir.

A observação parte do espaço da sala de aula, que é o próprio ambiente, onde as interações das crianças e o contato destas com os jogos são possibilitados. Esse instrumento é escolhido pelo fato de possibilitar a visualização do campo investigado de maneira ampliada e efetiva, pois os "observadores de sala de aula não se dirigem até a escola apenas para entrevistar professores e alunos, mas para conviver e experienciar com eles os diferentes espaços e ambientes de ensino e de aprendizagem escolar" (CARDOSO; PENIN, 2009). Segundo esses autores, "o processo de explicitação das experiências e vivências do pesquisador cumpre ainda, na pesquisa de observação de sala de aula, papel semelhante ao que tem nas pesquisas antropológicas a criação de laços com os atores de campo". (CARDOSO;PENIN, 2009.p.118).

A observação, na perspectiva apontada pelo autor, não pode ser visualizada como um processo de natureza rápida e sem foco direcionado. Ela precisa estar associada ao propósito propriamente dito da investigação, ao foco do que se deseja observar, aos componentes que se pretende observar, levando em consideração o método para a coleta de dados e como esses dados serão utilizados.

Para a efetividade da observação, nesse sentido, é imprescindível desde o início um clima de confiança entre pesquisador e os observados. Assim, para a realização da pesquisa de campo neste estudo, foi necessário um planejamento conjunto com a professora, para discutir sobre o contexto da sala de aula e aspectos como horário e data da observação, onde sentar, como interagir com as crianças. Partindo desse planejamento conjunto, o foco da observação durante constitui-se na forma como os jogos participam do contexto da sala de aula, as

[27] Esta pesquisa está registrada na Plataforma Brasil e foi aprovada pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP). O número de registro é 30260214.0.0000.5149

interações das crianças por meio dos jogos, os tipos de interação que os jogos, especialmente os digitais, geram nas crianças.

Para que os dados sejam suficientes para uma análise consistente são utilizados, durante o período de observação um gravador de voz disponibilizado no telefone celular, uma filmadora, o diário de registro. Esses recursos são dispostos em lugares estratégicos, ou seja, fora do foco de visualização das crianças para que não haja interferência dos mesmos na rotina diária das crianças. O registro no diário de registro é realizado na forma de um quadro, onde foram destacados o evento, o subevento e o comentário[28]. O quadro que representa o registro do evento está descrito a seguir:

Quadro 2 - Exemplo de como eventos e subeventos foram registrados

Evento	Sub evento	Comentário
13:00 – Leitura deleite – Os três lobinhos e o porco mau O bicho da maçã - Ziraldo A professora solicitou ajuda para montar o data show e, enquanto o recurso era ligado, ela foi questionando as crianças quanto aos nomes dos equipamentos e sua utilidade. Ela mostrou às crianças como fazer para chegar ao arquivo desejado. Também contou a história dos três lobinhos e o porco mau possibilitando que as mesmas fizessem previsões e levantassem hipóteses a respeito da história.	C diz para W: "_Que doido...você viu?" W: _" É mesmo! Eu acho que é uma televisão bem grande..."	As crianças tiveram dúvidas em relação ao data show. Elas colocaram que o mesmo era uma televisão grande. Ficaram encantadas com as caixinhas de som por serem pequenas e por terem luz de lead. No momento da história as crianças participavam e ficavam encantadas com o livro projetado.

[28] O termo evento é denominado neste estudo como a ação principal, demarcada no planejamento da professora e que estava acontecendo no momento. O sub evento é configurado como um fato paralelo ao que estava sendo direcionado pela professora, mas importante para a pesquisa. O comentário está relacionado à especificação do subevento.

14:00 – Registro das características dos alunos para o jogo descobrindo o colega A professora dividiu a sala em cinco grupos. Cada grupo continha quatro crianças. Explicou para elas que daria uma folha em branco para componente do grupo e que elas deveriam escrever, em cada folha, o nome e as características de cada criança. Colocou que elas deveriam dialogar sobre cada colega antes de fazer o registro. A intenção era que os mesmos fossem ao laboratório e digitassem tais características sem expor o nome do colega. Depois, projetado o arquivo no data show, os alunos deveriam adivinhar os colegas através das características.	M diz para T: _ "Pode colocar ai que sou narigudo e orelhudo que não ligo, pois sou mesmo..." T e D discutem: D:_"Você é morena..." T:"Não sou não. ...olha para mim. Sou branca!"[29] W diz para P: "_AH::, eu vou colocar aqui que você é legal... mas tem o cabelo todo bagunçado".	Inicialmente, as crianças encontraram dificuldade em entender o comando e a realizar a atividade. Porém, após as explicações da professora em cada grupo, elas fizeram a tarefa sem transtorno.
15:00 às 15:30 – Recreio		
15:35 às 17:00 Continuação do registro das características: os grupos continuam a registrar as características. A professora explica que não poderão ir ao laboratório por dois motivos: primeiro, algumas crianças precisavam de mais tempo para terminar o registro. Segundo, os computadores estavam passando por manutenção. Ela havia agendado o espaço, mas o técnico chegou de surpresa na escola.	R fala para R: _ "Você é muito bonita... mas o que mais escrevo aqui? ...como é que se escreve bonita?" R fala: _ "Bo, é b+o e ni?..." R: -"N+i e A. Pronto!"	Quando a professora falou que não poderiam ir ao laboratório as crianças falaram em coro: AH:::::. D coloca: _ "Ah nem:::, professora! Ele tinha que vir logo hoje? (...) Que dia nós vamos para lá?" A professora coloca que irá remarcar para a próxima semana.

FONTE: Quadro produzido pela autora a partir do caderno de registros da pesquisa – 14/03/14

[29] A conversa entre as crianças destaca um fato relevante que corrobora com a questão étnico-racial. Entretanto, como esta questão não é elemento de discussão neste estudo, não será aprofundado.

Para a transcrição dos dados das gravações, foram consideradas algumas regras, tendo como base a organização de Preti (1999). Elas estão organizadas, conforme abaixo:

Quadro 3 – Normas utilizadas para a transcrição das gravações

Ocorrência	Situação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Entonação enfática	Maiúscula
Prolongamento de vogal e de consoante	:: podendo aumentar
Silabação	__ Ex: E- lás-ti-co
Qualquer pausa	...
Indicação de que a fala foi interrompida	(...)
Citações literais de falas	“entre aspas “

FONTE: Livro O discurso oral culto (ver referências bibliográficas)

A partir dos registros, os aspectos observados em relação aos sujeitos investigados são:

- Quais jogos e com qual periodicidade eram utilizados pelas crianças.
- Se os jogos estivessem presentes, quanto tempo as crianças jogavam;
- Interações que os jogos geravam.
- As experiências das crianças em relação aos jogos.
- Utilização básica do computador pelas crianças e professora.
- Quais habilidades os jogos digitais poderiam desenvolver no processamento da leitura/escrita.

As entrevistas constituem o terceiro instrumento utilizado neste estudo. Elas foram realizadas no processo de investigação com a professora e as crianças para investigar se os jogos são utilizados, especialmente os digitais, no trabalho com a alfabetização e que tipo de interação eles podem gerar nas crianças.

O tipo escolhido para esta pesquisa é a entrevista semiestruturada[30]. Esse tipo foi escolhido por se constituir de perguntas fechadas e abertas que possibilitam maior flexibilidade no processo da pesquisa, havendo a necessidade de seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas com um caráter mais próximo de uma conversa informal. Para a organização da entrevista, foram considerados os procedimentos apontados por Dawson (2009) para a sua elaboração, quais sejam a organização de uma lista de perguntas guiada por meio de uma lista de tópicos. Além desses aspectos, levou-se em consideração a necessidade da harmonia no decorrer da entrevista, o tratamento respeitoso, o olhar atento ao entrevistado, sem invadir o espaço dele e a negociação de um tempo para a entrevista. Na sua realização, alguns passos apontados por Dawson (2009) também foram verificados: a) foi pensada a área a atender, sem análise ou julgamento, b) foi verificada a lista descartando temas irrelevantes, c) o início da entrevista foi estabelecido com temas gerais para depois serem abordados os específicos, d) foi pensada a questão da neutralidade das perguntas para evitar jargões ou duplo sentido nas perguntas e, por fim, considerado o cuidado no sentido de evitar excessivas consultas aos horários.

Como as perguntas elaboradas para as crianças se remetem aos jogos já utilizados anteriormente, foi considerado o cuidado de levar, os mais utilizados, para o ambiente onde as entrevistas foram realizadas. Antes de iniciar as questões, houve a possibilidade de que as crianças manipulassem os jogos tanto impressos como os digitais, disponibilizados em um notebook. O intuito dessa exposição de jogos foi o reconhecimento do material pelas crianças para que tivessem melhores condições de responder às questões.

O questionário é outro instrumento utilizado que possui caráter quantitativo, mas que foi utilizado nesta pesquisa como elemento de medida para a averiguação e contraponto dos

[30] Existem três tipos principais de entrevista, segundo Dawson (2009), que tendem a ser usadas na pesquisa social, que são as não estruturadas, as entrevistas semiestruturadas e entrevistas estruturadas. Para cada tipo é necessário pensar sobre modos de gravação, tipo de perguntas a fazer, a maneira pela qual o pesquisador pretende estabelecer relacionamento e como sondar para saber mais informações.

dados a serem obtidos na observação, tais como a forma que os sujeitos investigados pensavam e se posicionavam. Nessa medida, é importante para o entendimento de como a professora da turma observada se coloca, no que diz respeito ao papel do jogo no processo de alfabetização e na maneira como realiza o planejamento pedagógico para possibilitar que os jogos façam parte da rotina da sala de aula.

Para a elaboração desse instrumento, segundo Dawson (2009), precisam ser considerados os cuidados para que o questionário seja de fato um suporte para a realização da pesquisa. São eles: elaborar o questionário mais curto quanto possível, certificar-se de que pessoas serão capazes de responder às perguntas, não presumir o conhecimento ou fazer parecer que há a espera de um certo nível de conhecimento pela maneira com que as perguntas são formuladas.

Outros cuidados mencionados por Dawson (2009) e que foram levados em conta são a ordem das questões. Durante a pesquisa de campo, o questionário foi iniciado com perguntas mais fáceis de responder e depois questões complexas, onde se evitaram perguntas duplas, além de palavras com alternativas possíveis para questões fechadas e prazos específicos quando a pergunta fosse ligada a comportamento.

Como, nesta pesquisa, um dos objetivos é o de verificar como os jogos participam do contexto da sala de aula, o questionário é elaborado com questões que podem ajudar a identificar se a professora da turma investigada inclui os jogos no planejamento e as formas de atuação diante da constatação da utilização dos jogos no cotidiano das crianças. O cruzamento dos dados desses três instrumentos: a entrevista, a observação e o questionário está indicado na seção a seguir.

2.3. Procedimentos de análise

A organização dos dados é realizada a partir de duas categorias que denotam a maneira pela qual são compilados os dados advindos da observação, entrevistas, questionários e análise dos jogos digitais. Elas estão detalhadas a seguir.

1- Análise das interações que os jogos geram por meio de dados coletados na observação e na entrevista com a professora.

2- Análise dos jogos digitais para verificar se eles podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades de leitura/escrita através da observação da sua utilização na sala de aula.

As categorias são pautadas pelo fato de estarem relacionadas aos objetivos específicos. Com essas análises, é intenção verificar a influência dos jogos digitais no processo de alfabetização e letramento.

As habilidades de leitura e escrita analisadas na coleta de dados são as destacadas na matriz que visa a operacionalização de um jogo, apresentadas por Cafiero e Coscarelli (2007). Essa matriz contém grandes blocos de competências, que se desdobram nas habilidades:

1) Domínio da tecnologia básica do computador.

2) Compreensão e valorização da cultura escrita;

3) Apropriação do sistema de escrita

4) Compreensão

No primeiro bloco, Domínio da tecnologia básica do computador, são priorizadas "as habilidades de saber lidar com o mouse: clicar, dar duplo clique, clicar com o botão direito e arrastar); reconhecer ícones que indicam a localização do cursor, onde se deve clicar, entrada no programa, saída do programa, etc". (CAFIERO; COSCARELLI, 2007.p.7).

No segundo bloco, Compreensão e valorização da cultura escrita, são previstas capacidades que "serão construídas a partir da inserção do alfabetizando no universo social e cultural da escrita". (CAFIERO; COSCARELLI, 2007. p.8). Essas habilidades estão previstas com o intuito de permitir aos alunos a ampliação do seu grau de letramento. Embora as autoras tenham destacado outras habilidades nesse bloco, foi realizada nesta pesquisa, uma análise a partir das seguintes capacidades: conhecer, utilizar e valorizar os modos de manifestação da escrita na sociedade; reconhecer ou identificar suportes ou portadores de escrita; identificar as relações entre os elementos verbais e não verbais em um texto multimodal. O recorte dessas capacidades pode favorecer o processo de observação na medida em que há um foco direcionado.

No terceiro bloco, organizam-se, segundo as autoras, as capacidades que dizem respeito à Apropriação do sistema de escrita. Posto que várias capacidades são mencionadas, a atenção desta pesquisa direciona-se para a tomada de consciência da sonoridade da língua, o reconhecimento de aspectos básicos da convenção escrita (conhecer as direções da escrita, diferenciar letras de outros grafismos) e reconhecimento das letras em diferentes fontes.

No quarto bloco, Cafiero e Coscarelli (2007) apresentam várias capacidades de compreensão. O foco desta pesquisa concentra-se nas seguintes capacidades: compreender palavras escritas, reconhecer palavras que pertencem ao mesmo campo semântico, formular hipótese sobre conteúdo do texto, recuperar a finalidade dos textos.

Assim, os dados estão dispostos conforme resumo no quadro na próxima página. A opção pelo formato do quadro advém do fato de ele dar visibilidade às categorias de análise selecionadas, tendo como base a coleta dos dados advindas do trabalho de campo e os aspectos visualizados em cada instrumento metodológico. Esses dados serão retomados e amplamente debatidos na próxima seção.

Quadro 4 - A organização da Coleta de dados

ORGANIZAÇÃO PARA A COLETA DOS DADOS DA PESQUISA			
INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS			CATEGORIAS DE ANÁLISE
OBSERVAÇÃO Diário de registros e gravação em vídeo	ENTREVISTA Professora e as crianças	QUESTIONÁRIO Professora	
Quais jogos são utilizados e sua periodicidade	Organização do planejamento pedagógico.	Planejamento das aulas com a utilização dos jogos em ambientes digitais.	1) Interações que os jogos geram.
Experiências das crianças em relação aos jogos.	Lugar que os jogos ocupam no planejamento.	Habilidades da professora na utilização do computador.	2) Análise dos jogos tendo em vista o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita.
Utilização básica do computador	Habilidades desenvolvidas a partir do trabalho com os jogos.		
Habilidades desenvolvidas por meio dos jogos.			

FONTE: Quadro produzido a partir dos registros no diário de campo.

A partir do registro dos instrumentos para a coleta de dados demarcados no quadro acima, é pretensão apontar de maneira mais ampla como é realizada a análise e o cruzamento dos dados, ou seja, deixar claro, a partir de que dados e de quais relações estabelecidas entre eles, são organizados os resultados. Dessa maneira, na sequência, são especificadas as interlocuções existentes entre as categorias gerais, que são a "Interação que os jogos geram" e a "Análise dos jogos tendo em vista o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita" e os instrumentos metodológicos: observação, entrevista e questionário, que compõem a tríade metodológica.

A primeira relação é feita entre a categoria 1 - "Interações que os jogos geram", na qual é o desdobramento do objetivo específico 1 e o instrumento observação. Três aspectos são selecionados como desdobramento da observação, que são: quais jogos são utilizados e a

periodicidade dos mesmos na turma observada, as experiências que as crianças possuem em relação aos jogos e as habilidades desenvolvidas a partir dos jogos.

A análise do primeiro aspecto tem como foco a verificação sistemática das situações de jogos na turma observada registradas no diário de registro e em vídeos; o segundo é analisado a partir das gravações em vídeo das crianças, sobretudo, na atitude destas em relação aos jogos em contraponto às outras atividades realizadas na sala de aula e no laboratório de informática. O terceiro aspecto é analisado tendo como base a matriz estabelecida por Coscarelli e Cafiero (2007) já apontada anteriormente.

O compilado de dados deste aspecto, juntamente com os outros advindos dos dois instrumentos metodológicos: questionário e a entrevista, são essenciais para a confirmação ou não das hipóteses levantadas na seção anterior[31] e para a comparação com outros instrumentos também utilizados para a análise dos dados.

A segunda relação parte do contraponto dos dados obtidos na observação direta na sala de aula, a categoria "Interações que os jogos geram" e dos dados coletados no questionário realizado com a professora. A medida, nesse caso, é a questão sete, relativa à quantidade de vezes que os jogos, sobretudo os digitais, são utilizados no planejamento pedagógico e na prática na sala de aula. Este dado se revelou importante para confirmar a periodicidade que os jogos são utilizados.

Para verificar as interações que os jogos geram, outro contraponto é feito tendo como base a entrevista com as crianças e com a professora. A intenção foi comparar os dados obtidos com os outros instrumentos e os aspectos já destacados anteriormente. Nesse ensejo, as perguntas 4 e 5 do roteiro de entrevista com as crianças e as perguntas 3, 4 e 5 do roteiro de entrevista com as professoras[32] são tabuladas e analisadas, tendo em vista os dois aspectos destacados no organograma, que são o lugar que os jogos ocupam no planejamento e as habilidades desenvolvidas por meio dos jogos.

A terceira relação parte do cruzamento de dados da categoria "Análise dos jogos tendo em vista o desenvolvimento das habilidades de leitura", ou seja, seguindo a mesma lógica da

[31] As hipóteses são as destacadas na página 43 deste estudo.

[32] Os roteiros de entrevista realizados com as crianças e professora encontram-se no apêndice deste estudo.

primeira categoria que contrapõe os dados da categoria dois com o objetivo específico dois deste estudo e com o instrumento observação. Dois aspectos são priorizados nesse momento: quais jogos são utilizados e utilização básica do computador. A intenção é facilitar a verificação da hipótese levantada no início da pesquisa: se os jogos são utilizados e se os jogos digitais, se utilizados, são apenas remidiação dos jogos no papel.

Dessa forma, são utilizados os dados coletados na observação direta na sala de aula, principalmente no tocante aos erros e acertos das crianças em relação à grafia das palavras, à direção correta da escrita, aos aspectos sonoros abordados nos jogos, sobretudo, nos bingos e jogos digitais que serão retratados no próximo item. Tais dados podem ajudar a entender se os jogos, de fato sendo utilizados, auxiliam ou não no desenvolvimento de habilidades básicas da alfabetização.

A quarta relação é feita a partir da análise dos dados da categoria "Análise dos jogos tendo em vista o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita" por meio da entrevista, tanto das crianças quanto da professora. Por meio deste instrumento e, mais especificamente, das respostas das perguntas 2, 3, 4 e 5 da entrevista com a professora e das respostas das perguntas 4 a 9 da entrevista com as crianças, é possível verificar qual lugar os jogos ocupam na rotina da sala de aula e como está organizado ou não o planejamento para agregá-los. Esses dados são importantes também para identificar se os jogos são de fato utilizados frequentemente e quais habilidades podem ser desenvolvidas a partir desses dados.

Nesse ensejo, essas interlocuções entre categorias e instrumentos constituem a base para os resultados dispostos nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 3 – A ROTINA DOS JOGOS E DAS ATIVIDADES NA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, o objetivo é descrever e analisar os jogos e as atividades trabalhados na turma observada, tendo como pressuposto o processo de entrada na escola, a rotina das crianças e os espaços utilizados. O capítulo foi dividido em três seções. A primeira "A escola, a turma e sua rotina" traça um breve perfil da escola, da clientela atendida e destaca o cotidiano da turma pesquisada nos espaços: laboratório de informática e a sala de aula, bem como as relações estabelecidas pelas crianças para a utilização dos mesmos. Esta seção é importante porque, além de destacar ações das crianças, revela fatos que demonstram a importância da concepção pedagógica da professora, no encaminhamento do seu trabalho. A segunda, "Jogos e atividades na rotina da turma", tem como propósito apontar os jogos e atividades trabalhados, bem como responder às hipóteses levantadas no início da pesquisa, quais sejam: "Existe prevalência dos jogos no papel em detrimento dos jogos digitais?", "Os jogos digitais, quando disponibilizados, podem ser considerados remidiação dos jogos impressos?", e ainda, "Há influência dos jogos no processo de alfabetização das crianças? Para possibilitar uma visão mais ampliada de como os jogos e as atividades foram utilizados, a seção foi subdividida em três subseções, que são: os jogos digitais, os jogos não digitais e as atividades, onde serão detalhados os jogos e atividades observados e as habilidades que podem ser desenvolvidas a partir da sua utilização pelas crianças. A terceira seção" A pesquisa na escola: a relevância do ambiente digital no cotidiano das crianças e dos adultos" aborda as discussões e a curiosidade que este estudo gerou em outras turmas da escola e também em outros profissionais, fato que delimitou um novo mote para a pesquisa, que foi o auxílio a outros profissionais, com o propósito de que as crianças também vivenciassem experiências relacionadas ao ambiente digital.

3.1. A escola, a turma e sua rotina

A instituição selecionada para este estudo, a qual tratamos pela terminologia EMJSA, está situada no município de Contagem, em área de vulnerabilidade social, atende a uma clientela mista: famílias que já estão no bairro há décadas e famílias advindas de um movimento de invasão há poucos anos. Ela compreende a Educação Infantil, os anos iniciais e os anos finais

do Ensino Fundamental, e possui Projeto Político Pedagógico (PPP) implementado, mas desatualizado, desde o ano de 2012.

A pesquisa foi realizada em uma turma de seis anos, conforme já mencionado na introdução deste estudo, em função da antecipação das crianças ao Ensino Fundamental e da cobrança da alfabetização aos oito anos. A turma possuía inicialmente 25 crianças, mas esse número foi diminuindo em função de mudança dos pais[33]; o número atual é de dezenove crianças. A professora, que é a referência[34] da turma, possui doze anos de experiência na alfabetização. Ficou por quatro anos atuando na Educação Infantil, mas entendeu que o que a motivava era o ensino da leitura e da escrita, nos anos iniciais.

A sala de aula, onde a referida turma desenvolve a maioria das atividades, é ampla e arejada. O mobiliário é padronizado nas salas de todo o Ensino Fundamental e representa, para algumas crianças da turma, um entrave. Pelo fato das cadeiras serem altas, os pés não alcançam o chão e as crianças precisam sentar-se agachadas para escreverem. Quanto à organização do espaço, é possível perceber uma flexibilidade. Em determinados momentos, as carteiras ficam dispostas em filas; em outros momentos no formato de grupo e organizadas por dupla, dependendo da atividade desenvolvida.

Essa forma de organização é relevante porque evidencia a percepção da professora no sentido de entender que a aprendizagem acontece por meio das interações das crianças e da mediação que elas exercem umas com as outras, seja na forma de pares ou em grupo. Ou seja, o que Vigotsky (1998) denomina como zona de desenvolvimento proximal, que "é a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado para a resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado para a resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados. (VIGOTSKY, 1998.p.175).

O ambiente alfabetizador da sala[35] condiz com as necessidades específicas para o trabalho pedagógico com a alfabetização. Com base em todo o processo de observação, foi possível

[33] A rotatividade dos alunos é uma característica da unidade escolar. Há um histórico de ciganos que transitam pela região, no qual inclui também outras unidades escolares, que gera um número grande de evasão.

[34] O termo professor referência é utilizado no município de Contagem como conceito de professor generalista.

[35] O ambiente alfabetizador é visualizado nesta pesquisa como o espaço que tem, além do material escrito, vários gêneros textuais que estão sendo utilizados dentro de uma função comunicativa.

destacar que as produções feitas pela professora com a participação das crianças, na maioria das vezes, foram disponibilizadas nas paredes da sala, como também os gêneros textuais trabalhados e cartazes, utilizados pelas crianças na forma de consulta. Como duas turmas, em turnos distintos: manhã e tarde, dividiram o mesmo espaço houve uma certa limitação no sentido de dar visibilidade a tudo o que era produzido pelas crianças. Em contraponto, a professora não possuía o hábito de disponibilizar os trabalhos das crianças nos murais dispostos fora da sala de aula, apesar dos mesmos estarem disponíveis.

O laboratório de informática, onde parte das atividades da turma são desenvolvidas, é composto de dezesseis computadores de mesa e vinte e cinco netbooks. Embora a quantidade de equipamentos seja suficiente para o atendimento às crianças e a internet seja de boa qualidade, foram percebidas, ao longo do trabalho de campo, algumas limitações: a primeira está relacionada ao espaço da sala; o espaço é pequeno, fazendo com que as crianças se agrupem ou fiquem muito juntas. A segunda limitação é a falta de manutenção do equipamento; como não há uma equipe especializada para consertar as máquinas, quando necessário, as crianças precisam ser agrupadas em mais de duas por computador. O horário de utilização do laboratório é realizado de acordo com a demanda da escola, uma vez que outras turmas podiam utilizá-lo e o Projeto de escola integral o faz com certa frequência.

Figura 1 – Laboratório de Informática da escola



FONTE: Arquivo de fotos da pesquisadora

Na observação das aulas e do cotidiano das crianças na escola, foi possível visualizar uma rotina fixa e organizada, de acordo com o planejamento da professora. L. registra no quadro

cada atividade que acontece no dia, tendo como eixo a sequência temporal, ou seja, registra o nome da atividade e o símbolo que a representa[36]. Essa prática remete à concepção pedagógica da professora, que além de considerar as especificidades das crianças, possibilita a ligação da Educação infantil, na qual as crianças estavam inseridas no ano anterior, para o Ensino fundamental.

A rotina registrada sob a forma de símbolos é bem utilizada na educação infantil para que as crianças comecem a perceber a sequência temporal. De acordo com Barbosa (2008), "a importância das rotinas na Educação Infantil provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado". (BARBOSA, 2008, p.35).

Ao pesquisar artigos, dissertações e teses que envolvem o tema rotina, a autora pontua que, na maioria dos trabalhos, não há uma discussão da rotina aliada à teoria e que poucas pesquisas referem-se à conceituação e problematização das rotinas. Na mesma medida, não há estudos que remetem a diferença entre a rotina e o cotidiano, e é exatamente esse um dos eixos do seu trabalho. O conceito de rotina que adotamos nesta pesquisa é então o abordado por Barbosa (2008), no qual diz que:

> As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço temporal definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é necessário ter modos de organizar a vida. Do contrário seria muito difícil viver, se todos os dias fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos. (BARBOSA, 2008, p.37).

Ao longo da observação, foi possível visualizar dez atividades permanentes na rotina da turma. Elas são:

a) Oração, registrada com o símbolo de duas mãos postas.

b) Atividade no caderno, registrada com os símbolos de caderno e lápis.

c) Educação física, registrada sob a forma de uma quadra

d) Os jogos, registrados com o símbolo de uma cartela de bingo.

[36] Cada símbolo foi selecionado através de votação pelas crianças.

e) Os jogos digitais, registrados sob a forma de um computador.

f) O lanche, registrado através de desenhos de biscoitos.

g) A leitura, registrada com o símbolo de um livro.

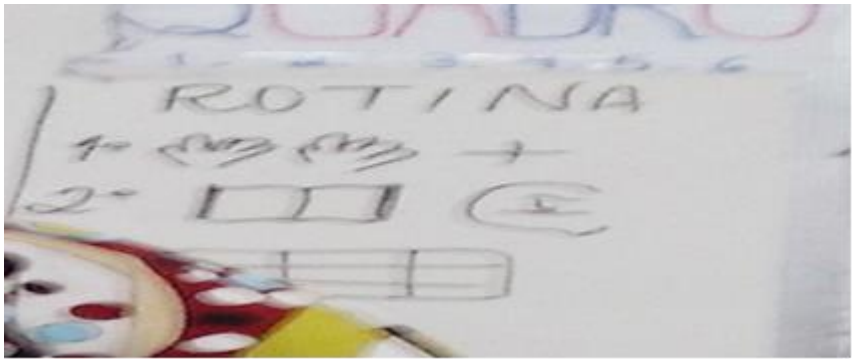
h) Aula de música, registrada com o símbolo de uma escala musical.

i) Hora do descanso, registrada com o símbolo de estrela.

j) Saída, registrada com o símbolo de uma casa.

Essa forma de organização das atividades, segundo L., também tem a intenção de facilitar o processo de transição da Educação infantil para o Ensino fundamental, ou seja, possibilitar que elas não se sintam deslocadas com a mudança radical de trabalho. A professora a realiza sempre no início da aula e, ao longo do dia, risca o que já foi trabalhado.

Figura 2 – Parte da rotina da turma



FONTE: Imagem retirada da gravação em vídeo feita no período de observação

A rotina trabalhada dessa maneira possibilita às crianças o desenvolvimento da habilidade de diferenciar letras de outros grafismos, que se encontra no domínio de aquisição da linguagem escrita, na medida em que a professora questiona sobre a forma como é escrita cada palavra. A rotina também traz outro elemento essencial que é a inserção dos jogos de maneira efetiva.

No período de observação foi possível identificar que os jogos não ocupavam um lugar provisório, mas permanente na sistematização do trabalho pedagógico. Esse fato torna-se relevante, tanto no sentido de entender que a utilização dos jogos estava pensada como auxílio metodológico, quanto no sentido de revelar o posicionamento da profissional na valorização dos mesmos. Na análise da proposta pedagógica, que é parte do PPP, não foi visualizado

apontamento para o trabalho com os jogos. Eles também não aparecem como elemento significativo na proposta de alfabetização da escola. Isso significa que a utilização dos jogos, assim como do ambiente digital como forma de trabalho pedagógico, parte da concepção pedagógica da professora e do entendimento que ela possui da importância de tais recursos. Assim, professora percebe a importância da utilização dos jogos não somente como brincadeira, mas como elementos que auxiliam nos processos de ensino e de aprendizagem. Esse é o tema da próxima seção.

3.2. Jogos e atividades na rotina da turma

A pesquisa de campo permite a observação de vários tipos de jogos. Também possibilita observar que atividades diferenciadas faziam parte da rotina da turma como forma de sistematizar tais jogos. Este fato dá visibilidade para o estudo da atividade, que não estava apontada no projeto inicial deste estudo, mas que se constitui como elemento de suma importância. Nessa assertiva, esta seção trata não somente dos jogos, mas também das atividades digitais e, desta maneira, se subdivide em três subseções: 1) os jogos digitais, 2) os jogos não digitais e 3) as atividades digitais. Na subseção 1, é realizada a exposição do conceito de jogos, retomando o capítulo 1, a descrição de cada jogo digital e as habilidades que podem ser desenvolvidas por meio deles, além da análise dos jogos digitais, respondendo, mais especificamente, as duas hipóteses: a) se há influência dos jogos no processo de alfabetização e b) de que os jogos digitais seriam menos utilizados do que os jogos impressos. Na subseção 2, é pretensão retomar a diferenciação dos jogos não digitais em relação aos jogos digitais, descrever cada jogo não digital encontrado na sala de aula, especificando as habilidades que podem ser desenvolvidas a partir do trabalho com cada um, bem como identificar se os jogos digitais podem ser abordados como remidiação dos jogos impressos. Na subseção 3, é realizada a exposição do conceito de atividade, retomando o capítulo 1, a exposição das atividades digitais encontradas na turma, além da descrição de quais as habilidades cada atividade permite desenvolver.

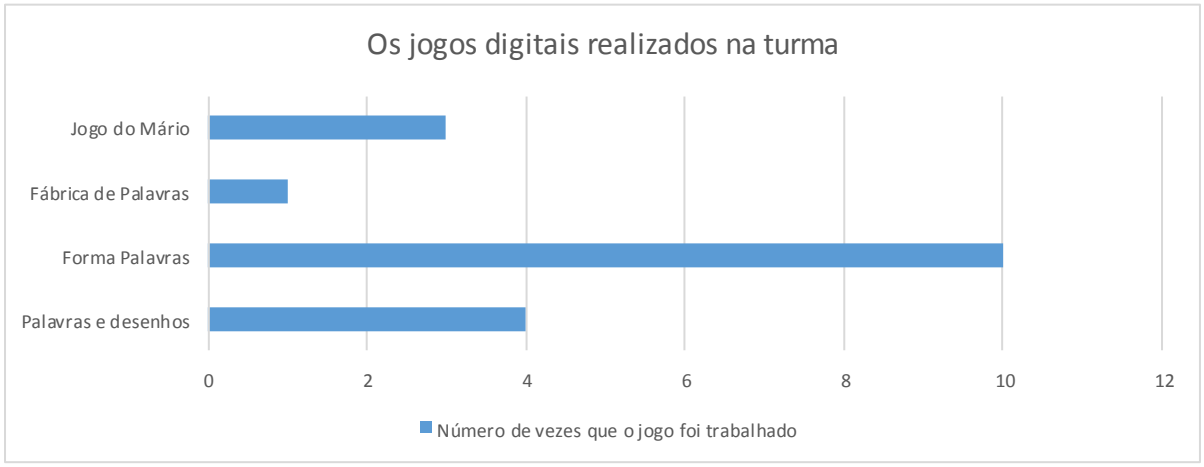
3.2.1. Os jogos digitais

Conforme já abordado na introdução e no capítulo um deste estudo, os jogos possuem caráter lúdico e características próprias como o desafio e as regras, que auxiliam o jogador nas várias habilidades: o levantamento de hipóteses e a sua verificação, a elaboração de estratégias para vencer o jogo, a antecipação de ações a partir das jogadas do adversário e a verificação de

similaridade de ações entre um jogo e outro. Os jogos digitais, por sua vez, são pautados em critérios que, conforme Ribeiro e Coscarelli (2009) são: a interface e instruções, o feedback, a concepção de aprendizagem, a contextualização, o repertório linguístico, os recursos, as tarefas, recompensa, desafio e o funcionamento do jogo. Neste estudo, apenas cinco são abordados: a interface, o feedback, a concepção de aprendizagem, as tarefas e a recompensa, conforme já destacado no capítulo um.

No decorrer da pesquisa de campo, onde foi realizada a observação direta da rotina das crianças e professora, foi possível identificar vários tipos de jogos. Os jogos digitais são retratados no gráfico 1.

Gráfico 1 – Os jogos digitais realizados na turma



FONTE: Gráfico produzido pela autora a partir da observação em sala de aula.

O gráfico 1 revela que as crianças jogaram quatro tipos de jogos digitais: o *jogo do Mário*, o jogo *Fábrica de palavras*, o jogo *Forma Palavras* e o jogo *Palavras e desenhos*.

O primeiro jogo elencado no gráfico 1, o *jogo do Mário* e, mais especificamente S*uper Mário Loops*, está disponibilizado no site www.clickjogos.com.br. O objetivo desse jogo é que o Mário, intitulado pelo site de *encanador mais conhecido do mundo*, passe por várias fases para proteger a princesa. As habilidades necessárias para utilizar o jogo são as destacadas no bloco domínio do computador da matriz de referência elaborada por Coscarelli e Cafiero (2007), ou seja, nas habilidades de saber lidar com o mouse: clicar, dar duplo clique, clicar com o botão direito e arrastar; reconhecer ícones que indicam a localização do cursor, onde se deve clicar, entrada no programa, saída do programa.

Figura 3 - Jogo Super Mário Loops



FONTE: Escola Games, 2015

O jogo Super Mário apareceu na rotina de jogos da turma de forma inesperada, já que a professora não havia feito o planejamento para o trabalho com as crianças; foi solicitado por uma das crianças que já o jogava em casa e pediu autorização para que todos o conhecessem. Nesse sentido, ele foi jogado por três vezes em dias distintos pelo puro gosto de jogar e não necessariamente foi pensado para o trabalho de alfabetização e letramento.

O segundo jogo especificado no gráfico 1, o jogo *Fábrica de Palavras*, foi utilizado por um grupo de crianças no momento em que a professora solicitou que elas escolhessem um jogo no site www.escolagames.com.br.

Figura 4 – Jogo Fábrica de Palavras



FONTE: Escola Games, 2015

Esse jogo tem o propósito de auxiliar no desenvolvimento de habilidades que envolvem a leitura e escrita, mais especificamente, a ortografia. Pelo fato de parte das crianças desse grupo se encontrarem no nível alfabético de escrita[37] e parte ainda não ter chegado a esse nível, elas conseguiram avançar pouco nesse jogo e acabaram passando rapidamente para outro.

O terceiro jogo destacado no gráfico 1, o *Forma Palavras*, foi planejado previamente e trabalhado de maneira sistemática. Esse jogo possui um histórico interessante na turma porque, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades desejadas pela professora, chamava a atenção das crianças. Durante o período de observação, esse foi o jogo digital mais utilizado pelas crianças.

O *Forma Palavras* está no ambiente do site Escola Games, nível 2. Sua interface é constituída de roldanas, como se fosse o interior de uma máquina ou relógio, que ficam se movimentando a todo tempo. No ambiente do jogo, a criança visualiza uma peça na qual há uma divisão em nichos. Esses nichos comportam as letras da palavra que a criança terá que formar. O objetivo é que a criança forme a palavra utilizando-se das vogais e tendo como referência uma determinada figura.

Em uma roldana abaixo da figura existem letras que as crianças precisam arrastar e colar nos nichos na ordem correta para formar a palavra. Quando as letras são colocadas em ordem invertida, a lâmpada situada acima do nicho acende com a cor vermelha e as letras na ordem errada voltam para a roldana. Quando as crianças acertam a ordem das letras, a lâmpada com a cor verde é acionada e uma tela contendo o feedback Parabéns aparece.

[37] O nível alfabético foi pautado no livro Psicogênese da Língua Escrita por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Esse nível é condizente com a capacidade que a criança possui no sentido de associar um grafema a um fonema. Se vê a figura cavalo e sabe do que se trata, consegue escrever CAVALO.

Figura 5 – Jogo Forma Palavras



FONTE: Escola Games, 2015

As habilidades que as crianças podem desenvolver participando do jogo são as habilidades as relativas ao domínio da tecnologia básica do computador como: a de saber lidar com o mouse (clicar, dar duplo clique, clicar com o botão direito e arrastar); reconhecer ícones que indicam a localização do cursor, onde se deve clicar, entrada no programa, saída do programa. O Programa permite ainda, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à aquisição do sistema de escrita alfabética: consciência da sonoridade da língua e reconhecimento de aspectos básicos da convenção escrita (conhecer as direções da escrita).

O quarto e último jogo digital destacado no gráfico 1 é o *Palavras e desenhos*. Ele foi realizado por quatro vezes, a partir de planejamento prévio da professora. *O jogo Palavras e Desenhos* está na base do site Escola Games, nível 1. Sua interface é colorida e não retrata nenhum ambiente específico. Ao entrar, o jogador se depara com três círculos azuis que contém figuras e logo abaixo, círculos brancos e palavras que denominam essas figuras. A proposta da primeira fase do jogo é que o jogador selecione a figura que corresponde a palavra e a arraste para o círculo adequado. Só depois que as três figuras são deslocadas há o feedback com o resultado da ação. A medida de acertos garante uma quantidade de tintas para o jogador. Ao encerrar a primeira fase, o jogador recebe as tintas que conseguiu para pintar um dos desenhos, que deverá ser selecionado pelo jogador.

Figura 6 - Jogo Palavras e Desenhos



FONTE: Escola Games, 2015

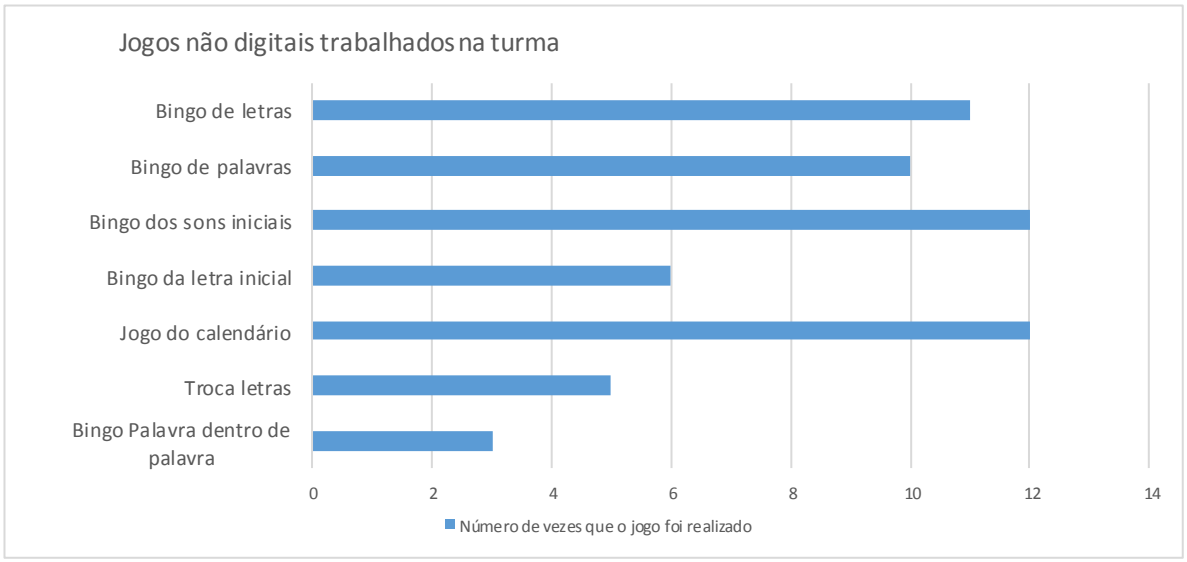
As habilidades que as crianças podem desenvolver participando do jogo correspondem às habilidades de saber lidar com o mouse: clicar, dar duplo clique, clicar com o botão direito e arrastar; reconhecer ícones que indicam a localização do cursor, onde se deve clicar, entrada no programa, saída do programa. E, ainda, as habilidades de consciência da sonoridade da língua e o reconhecimento de aspectos básicos da convenção escrita (conhecer as direções da escrita).

A descrição dos jogos e análise da maneira como foram dispostos na rotina da turma possibilita a constatação de que há a utilização de jogos digitais pelas crianças na escola. Essa constatação é relevante porque responde a hipótese levantada no início da pesquisa de que há influência dos jogos digitais no processo de alfabetização das crianças. A análise do gráfico 1 também permite verificar que os jogos digitais, na sua grande maioria, são relacionados às capacidades de leitura e de escrita. Outro aspecto importante que pode ser destacado é que o quantitativo de jogos digitais é pequeno, mesmo estando fixos na rotina da turma. No comparativo com os jogos não digitais, tratados na próxima subseção, fica evidente que os jogos digitais ainda são tratados timidamente.

3.2.2. Os jogos não digitais

Os jogos não digitais, conforme abordado anteriormente, se diferenciam dos jogos digitais pelo fato de estarem dispostos no papel e pelo fato de não terem necessariamente que se adequar aos critérios definidos por Coscarelli e Ribeiro (2009). Na pesquisa de campo foi possível observar vários tipos de jogos não digitais que fizeram parte da rotina das crianças. Eles são identificados no gráfico 2.

Gráfico 2 – Jogos não digitais trabalhados



FONTE: Gráfico produzido pela autora a partir da observação em sala de aula.

O gráfico 2 aponta que sete jogos não digitais foram realizados durante um ano de observação: o *Bingo de letras*, o *Bingo de palavras*, o *Bingo de sons inic*iais, o *Bingo da letra inicial*, o *Jogo do calendário*, o *Troca letras* e o *Bingo palavra dentro de palavra*. O *Bingo de letras* foi jogado onze vezes pelas crianças da turma, a partir de planejamento prévio organizado pela professora.

Figura 7 - Bingo de letras



FONTE: Figura retirada do site Google, 2015

Essa frequência considerável é justificada pela professora por ser esse um recurso que favorece o ensino de letras, que são fundamentais no processo de alfabetização. Sempre que foi trabalhado, ele provocou reações de entusiasmo nas crianças pelo fato de competirem entre si e pelo fato de ganharem ou perderem na jogada. Nessa assertiva, objetivo desse jogo é possibilitar o reconhecimento das letras do alfabeto nas suas várias formas. Ele é constituído de cartelas, onde são expostas as letras do alfabeto. A cada letra ditada, as crianças necessitam fazer sua identificação e marcar ou não na cartela. O nível de dificuldade e o feedback são controlados pela professora. As habilidades que podem ser desenvolvidas dizem respeito à

apropriação do sistema de escrita, na medida em que as crianças tomavam consciência da sonoridade da letra e que reconheciam letras de diferentes fontes.

O *Bingo de palavras* foi jogado dez vezes pelas crianças, a partir de planejamento prévio da professora. Esse jogo se assemelha ao Bingo de letras na sua constituição, ou seja, possui cartelas onde estão dispostas as palavras e marcadores. Na medida em que a professora dita a palavra, é necessário que a criança confira se a referida palavra se encontra na cartela para marcá-la ou não.

Figura 8- Bingo de palavras



FONTE: figura retirada do site Google

Como a turma ainda está em processo de alfabetização, a professora utilizou palavras já conhecidas das crianças, que foram trabalhadas em histórias e atividades anteriores. As habilidades trabalhadas a partir dele estão no domínio "A apropriação do sistema de escrita alfabética", pois as crianças tomavam consciência da sonoridade das sílabas e da palavra, reconhecendo-as.

O *Bingo dos sons iniciais* foi jogado doze vezes pelas crianças a partir do direcionamento da professora. Esse jogo é um dos que compõem a caixa de jogos da alfabetização, produzida pelo Centro de Estudos de Educação e Linguagem da Universidade de Pernambuco (CEEL) com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e disponibilizada a todas as escolas que possuem os anos iniciais no Brasil. Ele tem por objetivo possibilitar que a criança associe a letra ditada pela professora à palavra registrada na cartela.

Figura 9 - Bingo de sons iniciais



FONTE: Imagem retirada da gravação em vídeo feita no período de observação

O *Bingo de sons iniciais* é composto de fichas de palavras que ficam condicionadas em um saquinho. Para jogá-lo é necessário que a professora leia em voz alta a palavra, aguarde um tempo e releia novamente para que as crianças consigam comparar a palavra ditada às palavras da cartela. As habilidades trabalhadas e destacadas no manual do CEEL[38], a partir do jogo, são: compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais), bem como perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras.

As habilidades trabalhadas nesse jogo estão no domínio "A apropriação do sistema de escrita alfabética", pois as crianças tomavam consciência da sonoridade e da primeira letra de cada palavra.

O *Jogo da letra inicial* foi jogado seis vezes a partir do planejamento prévio da professora. Ele também faz parte da caixa do CEE e seu objetivo é possibilitar que as crianças conheçam as letras do alfabeto, compreendam que as sílabas são formadas por unidades menores, identifiquem os fonemas iniciais das palavras, entendam que palavras que possuem a mesma sequência de sons possuem a mesma sequência de letras e que há semelhanças no tocante às unidades sonoras. Ele é composto de nove cartelas com figuras e palavras faltando as letras iniciais e fichas de letras que completem todas as palavras de todas as cartelas. Na medida em que o (a) professor(a) retira do saco as letras e as dita, as crianças devem conferir se cada letra

[38] O Manual didático do CEEL encontra-se disponível no site plataforma do letramento http://plataformadoletramento.org.br/

ditada complementa a palavra da cartela. Ganha o jogo a criança ou a dupla que completar primeiro a cartela corretamente.

Figura 10 - Jogo da letra inicial



FONTE: Imagem retirada da gravação em vídeo feita no período de observação

As habilidades trabalhadas nesse jogo estão no domínio "A apropriação do sistema de escrita alfabética", pois as crianças tomam consciência da sonoridade e da primeira letra de cada palavra. As crianças, no decorrer do processo de observação, demonstram gostar bastante do mesmo, na medida em que comemoravam quando a professora o utilizava na rotina.

O *Jogo do calendário* foi criado pela professora com o objetivo de não apenas registrar rotineiramente data e dia da semana, mas também de propiciar um ambiente lúdico e de desafio. O jogo funcionava da seguinte maneira: a professora criava uma competição entre as filas da sala e, antes de registrar o dia, mês, ano e dia da semana, solicitava que cada fila apontasse tanto a forma como as palavras deveriam ser escritas, como a quantidade de letras em cada palavra, a letra inicial e final, sílaba inicial e final, vogal e consoante e palavras que poderiam estar dentro de outra palavra. As palavras ditadas pelas crianças da fila eram conferidas pelos colegas de outra fila. O mesmo era feito em relação à quantidade de letras. As habilidades trabalhadas nesse jogo condizem com as apresentadas no segundo bloco *Apropriação do sistema de escrita*, as capacidades foram a tomada de consciência da sonoridade da língua, o reconhecimento de aspectos básicos da convenção escrita (conhecer as direções da escrita, diferenciar letras de outros grafismos) e reconhecimento das letras em diferentes fontes.

O jogo *Troca Letras*, foi jogado seis vezes pelas crianças a partir do direcionamento da professora. Esse jogo é um dos que compõem a caixa de jogos da alfabetização do CEEL. Seu objetivo é possibilitar que as crianças percebam que a mudança de uma letra pode transformar a palavra em outra, com significado totalmente diferente da primeira.

Figura 11 - Jogo Troca Letras



FONTE: Figura retirada do site Google, 2015

O jogo é composto de um quadro de pregas, fichas de letras e figuras. As crianças, em grupo, precisam, a partir da figura, registrar a palavra com as fichas de letras. Ao comando da professora, uma nova figura é posicionada no quadro (a palavra precisa ser semelhante a anterior) e as crianças precisam trocar uma letra para formar a palavra correspondente à figura. As habilidades a serem desenvolvidas por meio do jogo são: compreender que as sílabas são compostas de unidades menores, conhecer as letras do alfabeto, comparar palavras estabelecendo semelhanças e diferenças entre elas.

O *Jogo Palavra dentro de palavra* foi jogado pelas crianças apenas três vezes. De acordo com a professora, como parte da turma ainda necessitava reconhecer as letras do alfabeto e a estrutura da palavra, os outros jogos acabaram sendo privilegiados em relação ao quantitativo de jogadas. O *jogo Palavra dentro de palavra* é composto de 12 fichas de cor azul contendo as figuras e as palavras correspondentes e 12 fichas de cor vermelha, cujos nomes se encontram dentro das palavras das fichas azuis. O objetivo do jogo é possibilitar que as crianças analisem partes dentro de palavras. As habilidades que podem ser desenvolvidas no jogo são perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais e perceber que uma sequência de sons que constituem uma palavra podem fazer parte de outra palavra.

A partir do registro dos jogos do gráfico 2 e fazendo um contraponto com os registros dos jogos do gráfico 1, é possível apontar que os jogos não digitais foram mais utilizados do que os jogos digitais. Esse fato responde a hipótese levantada no início deste estudo de que os jogos no papel seriam mais utilizados que os digitais. A partir de dados obtidos na entrevista e no questionário aplicado à professora, é possível apontar ainda que o fato da experiência da profissional pode ter influenciado nas escolhas dos jogos, ou seja, ela estava mais segura no trabalho com jogos não digitais. Essa questão não a impediu, entretanto, de possibilitar às crianças outras experiências com o computador. A seguir, será abordado o gráfico relativo às atividades digitais trabalhadas na turma.

Gráfico 3 – As atividades digitais trabalhadas na turma



FONTE: Gráfico produzido pela autora a partir da observação em sala de aula.

No gráfico 3 que representa as atividades digitais realizadas na turma há o apontamento de seis atividades: *Preparando o cachorrinho, Jogo das frutas, Zebuzim, Caça-palavras, Jogo do Batata e Coral didático.* A atividade *Preparando o cachorrinho* está disponível no site www.clickjogos.com.br e foi sugerida por uma criança que fazia parte do Projeto Mais Educação, que é um projeto referente à extensão de jornada escolar, e foi acolhida por outras crianças.

Figura 12 - Atividade digital Preparando o cachorrinho



FONTE: Figura retirada da gravação em vídeo

A atividade consiste na simulação da lavagem de um cãozinho com a utilização de produtos de limpeza disponibilizados em uma barra de ferramentas, localizada no lado direito da tela. A criança precisa clicar no cãozinho, selecionar o material que vai utilizar, inclusive a água, para conseguir realizar a tarefa. Não há fases diferenciadas e por esse motivo, *Preparando o cachorrinho* é considerada uma atividade. As habilidades a serem desenvolvidas condizem com as habilidades do bloco Domínio da tecnologia apontadas na matriz elaborada por Coscarelli e Cafiero (2007), que são: de saber lidar com o mouse: clicar, dar duplo clique, clicar com o botão direito e arrastar; reconhecer ícones que indicam a localização do cursor, onde se deve clicar, entrada no programa, saída do programa.

A atividade *Frutas* foi realizada pelas crianças quatro vezes e não foi prevista inicialmente no planejamento da professora. Ela faz parte da base do site Escola Games, nível 1 e tem por objetivo possibilitar que as crianças desloquem partes de figuras, que são partes de frutas, para formarem uma fruta completa. Essa atividade possui dois níveis diferenciados e cores podem servir de pistas para os acertos das crianças.

Figura 13 - Atividade digital Frutas



FONTE: Site Escola Games, 2015

As habilidades a serem desenvolvidas a partir dessa atividade são relativas à discriminação visual e ao Domínio da tecnologia básica do computador (lidar com o mouse: clicar, dar duplo clique, clicar com o botão direito e arrastar); reconhecer ícones que indicam a localização do cursor, onde se deve clicar, entrada no programa, saída do programa, etc". (CAFIERO e COSCARELLI, 2007.p.7).

A atividade digital *Zebuzim* foi realizada sete vezes por grupos distintos de crianças. Ela não foi prevista no planejamento da professora e se configurou em um momento de diversão para as crianças. A atividade *Zebuzim* faz parte da base do site escola games, nível 1 e tem como pretensão formar a face de um animal das raças zebuínas: Nelore, Tabapuã, Brahman, Gir, Guzerá, Sindi, Indubrasil e Kangayam e possui dois níveis: o fácil e o difícil. O nível fácil conta com a dica que é o fundo colorido e o comando de voz. Se a criança prestar atenção na cor conseguirá montar rapidamente o Zebuzim. A fase difícil não conta com essa informação, de maneira que a criança precisará prestar atenção em outros detalhes para formar corretamente o Zebuzim.

Figura 14 – Atividade digital Zebuzim



FONTE: Figura retirada da captura da tela na gravação feita em vídeo

Nessa atividade digital, as habilidades também se relacionam ao domínio da tecnologia básica do computador.

A atividade digital *Caça-palavras* foi utilizada três vezes pelas crianças e pode ser considerada remidiação do caça-palavras existente no papel. Essa atividade foi retirada de um site de passatempos (http://passatempo.ig.com.br/jogos/caca-palavras/), não possuindo níveis

diferenciados e nem feedback de acertos e erros das crianças. As habilidades a serem desenvolvidas nessa atividade se relacionam à apropriação do sistema de escrita.

A atividade digital *Jogo do Batata* não estava prevista no planejamento como a do *Zebuzim*, mas foi bem aceita e desejada pelas crianças sempre que iam ao laboratório. O Jogo do Batata é uma atividade digital que possui no centro da sua interface a figura do Batata (personagem do desenho Toy History), totalmente despido e sem as partes do corpo: olho, boca e orelha.

Figura 15 – Jogo do Batata



FONTE: Figura retirada da gravação feita em vídeo

No canto esquerdo da tela há opções de olho, nariz, orelhas e boca, e no canto direito encontram-se opções de vestimentas. A missão das crianças é escolher as partes do corpo e as vestimentas e arrastá-las, uma a uma, para o Batata. Nessa atividade, as habilidades se relacionam ao *Domínio da tecnologia básica do computador*, mas também à noção de tamanho, de cor, de espaço entre as partes do corpo.

A atividade *Coral didático* foi utilizada oito vezes pelas crianças com objetivo previamente definido pela professora, qual seja o aprendizado do alfabeto. O jogo *Coral didático* está na base um do site Escola Games. Sua interface representa o fundo do mar com animais e plantas. As plantas soltam bolhas e os peixes nadam de um lado para o outro, dando movimento à imagem. Quando o jogador entra no ambiente, ele pode escolher a atividade entre quatro categorias: formas, letras, números e cores.

Figura 16 – Coral Didático



FONTE: Figura retirada da captura da tela na gravação feita em vídeo.

Após a escolha, bolhas sobem com itens das quatro categorias para que o jogador selecione a que mais se adequa à escolha feita. Essa atividade é tratada no site como jogo, mas entendemos que ela, na verdade, é uma atividade, pois não há níveis diferenciados e feedback que fornecem pistas dos erros para o jogador. Ou ele acerta ou erra. A atividade foi elaborada para que as crianças desenvolvam a habilidade de diferenciar letras de outros grafismos que se encontra no domínio de aquisição da linguagem escrita.

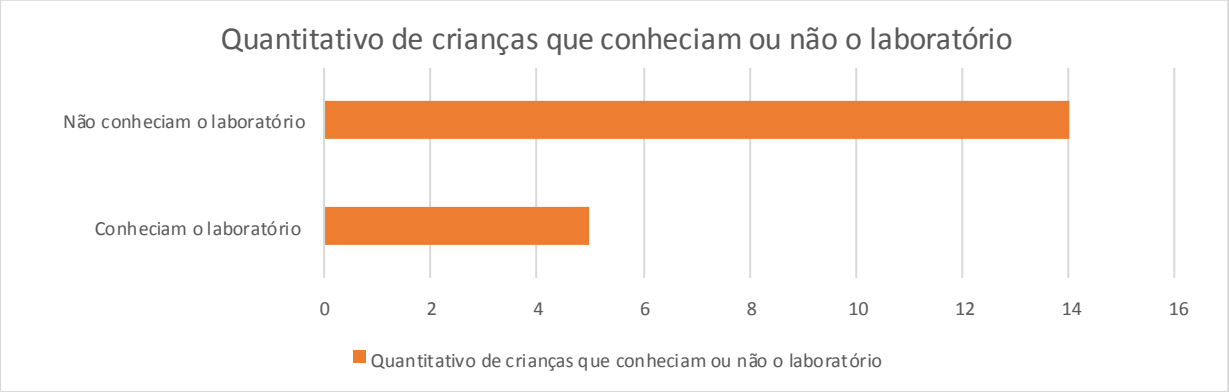
Por meio do gráfico 3 e fazendo a relação deste com o gráfico 1, é possível ver que as crianças tiveram contato bastante efetivo com o ambiente digital, seja por meio de jogos digitais ou de atividades digitais. A professora percebeu a necessidade de apresentar para as crianças um lugar diferente do habitual, que era o laboratório de informática, e foi além da proposta pedagógica da escola. Porém, é possível verificar que não há uma clareza em relação ao conceito de jogo e da sua distinção no tocante à atividade por parte da professora. Ou seja, jogos e atividades eram organizados no planejamento como elementos fundamentais porque pressupunham a ludicidade e o desafio para as crianças, por estarem em outro formato e em outro ambiente. Essas questões serão retomadas e aprofundadas no capítulo 4 referente aos resultados. A próxima seção trata das questões que não estavam previstas início da pesquisa, mas que são extremamente relevantes para a compreensão da relevância da presença de recursos digitais na escola

3.3. A pesquisa na escola: a relevância do ambiente digital no cotidiano das crianças e dos adultos

O início do trabalho de campo deste estudo aconteceu na ocasião em que a professora começou a ministrar as atividades no laboratório com a turma. Ela realizou o primeiro momento de visita ao espaço, fazendo a discussão sobre a importância do mesmo e de combinados para sua utilização. O objetivo era que as crianças conhecessem outro ambiente, além da sala de aula, e percebessem que a inserção das tecnologias também está presente na escola.

Grande parte da turma, mais exatamente quinze crianças, ainda não conhecia o laboratório e ficou impressionada com a possibilidade de se aventurar nesse ambiente. Na pesquisa feita pela professora, através de perguntas relacionadas ao contato que as crianças tinham com os equipamentos tecnológicos, mais especificamente o computador, foi constatado que muitas delas não tinham acesso ao equipamento[39], o que está registrado no gráfico 04.

Gráfico 4 – Crianças que conheciam ou desconheciam o laboratório



FONTE: Dados organizados pela da pesquisadora a partir do diário de registros.

A realização de atividades no laboratório provocou certa inquietude na rotina das crianças, mas ao mesmo tempo, um interesse imenso. Elas desejavam e cobravam tais atividades de uma a duas vezes por semana. Como um dos objetivos desta pesquisa é observar as situações de jogos tanto no laboratório como fora dele, foi pactuada uma atuação conjunta com a professora.

[39] Esse fato ficou comprovado também na aplicação da entrevista feita especificamente para esta pesquisa e que será registrada na próxima seção.

Diante das aulas na sala com a utilização de recursos tecnológicos, bem como no laboratório com a exploração de jogos, surgiram momentos de curiosidade e de interesse de crianças de outras turmas, como também, de professoras de outras classes para com o estudo. Para caracterizar tais momentos, três eventos foram selecionados por retratarem o movimento da pesquisa nas outras turmas e com outros profissionais. Eles são: 1) a Contação de histórias; 2) Os jogos digitais no laboratório e 3) O recreio.

A contação de histórias foi desenvolvida com o intuito de demonstrar que os recursos tecnológicos também fazem parte do ambiente escolar e que as histórias podem ter vários formatos, além do modelo impresso. A aula foi realizada com a utilização do data show, cuja proposta era a de contar inicialmente a história "Os três lobinhos e o Porco Mau" projetando-a em formato maior, e em seguida, a pausa protocolada intitulada "A barata e o gato"[40] para que as crianças fizessem o contraponto das formas que as histórias estavam disponibilizadas. Após a discussão das histórias, do que as crianças perceberam dos formatos e das versões das histórias, elas foram convidadas a irem à frente para verem de perto os recursos, na intenção de verem sua sombra projetada no quadro, fazerem perguntas relativas aos textos e aos recursos.

Como o planejamento foi socializado anteriormente com a equipe da escola, uma professora de outra turma do mesmo ano, solicitou a sua participação com as crianças na atividade. As crianças se interessaram e solicitaram que também fizessem parte das atividades que aconteceriam posteriormente na turma investigada, o que foi aceito

O segundo evento adveio de uma das aulas realizadas para o manuseio dos computadores no laboratório, tendo os jogos em evidência. A professora de outra turma solicitou a participação em um dos grupos que estavam no laboratório com os jogos *Brincando com as vogais* e *Coral didático*, ambos do site Escola Games. O objetivo da aula era fazer com que as crianças aprendessem as vogais, já trabalhadas também em bingos e outras atividades dadas em sala, por meio de outro recurso. Ao visualizar as crianças utilizando o mouse, o teclado, ficando atentas aos comandos dos jogos, tal professora pediu que fosse disponibilizado um momento para que sua turma também fosse ao laboratório para jogar.

[40] A escolha das histórias teve como base os planejamentos das aulas anteriores. A professora já havia lido o livro dos três porquinhos, da barata Emengarda.

Com o consentimento da pedagoga da escola, isso aconteceu. A turma do segundo ano participou de duas aulas: uma, na qual construíram uma situação de jogo[41] e outra em que jogaram o jogo intitulado "*Fábrica de Palavras*" do site Escola Games. A professora foi coletando informações para continuar a utilização dos recursos com as crianças.

O terceiro momento, e talvez o mais intenso do movimento da pesquisa na escola, se configurou no recreio. Como o número de turmas era grande, havia uma divisão para o lanche, em dois momentos. A maioria do tempo em que a turma pesquisada estava no laboratório jogando, as crianças do lado de fora ficavam intrigadas, por dois motivos: primeiro, porque o ambiente estava geralmente fechado e elas não conheciam os recursos existentes ali; segundo, porque ao verem as crianças em situações de jogos, queriam entrar para participarem.

Com grande frequência, as mesmas perguntas eram feitas: "Quando nossa turma poderá vir aqui jogar"? "Você vai ficar só nessa turma"? "A nossa professora pode trazer a gente aqui também?". As respostas dadas a essas perguntas eram sempre de cunho positivo, pois as tecnologias precisam ser disponibilizadas a todos os alunos, independentemente, do nível de escolaridade. Porém, o(a) professor(a) precisava se posicionar para obter ajuda sobre a organização do planejamento conjuntamente com a pedagoga.

Dessa forma, outras turmas, além daquela selecionada para a pesquisa, participaram de situações de jogos no laboratório. Porém, diante de um movimento intenso dos profissionais da educação pelos seus direitos, que culminou em uma greve de quarenta e um dias, o processo foi interrompido. Ao retornarem da referida greve os professores que não faziam parte diretamente da pesquisa optaram por desenvolver as atividades em sala. A prerrogativa para a questão foi a falta de tempo para ministrarem os conteúdos que ficaram atrasados.

A partir desse ensejo, ficou evidente que a visão desses profissionais condiz com o fato de o jogo não ser pontuado como elemento significativo no PPP da escola, sobretudo na proposta de alfabetização. A professora da turma investigada, ao contrário, continuou com sua participação utilizando jogos e atividades digitais.

[41] O jogo construído pelas crianças com a participação da pesquisadora e da professora foi denominado "Conhecendo as qualidades". No primeiro momento, em sala de aula, quatro grupos da turma foram divididos. A tarefa era levantar características de outras crianças para que os outros grupos descobrissem.

CAPITULO 4 - AS INTERAÇÕES E AS HABILIDADES CONSTRUÍDAS NOS JOGOS E DAS ATIVIDADES: O FAZER DAS CRIANÇAS

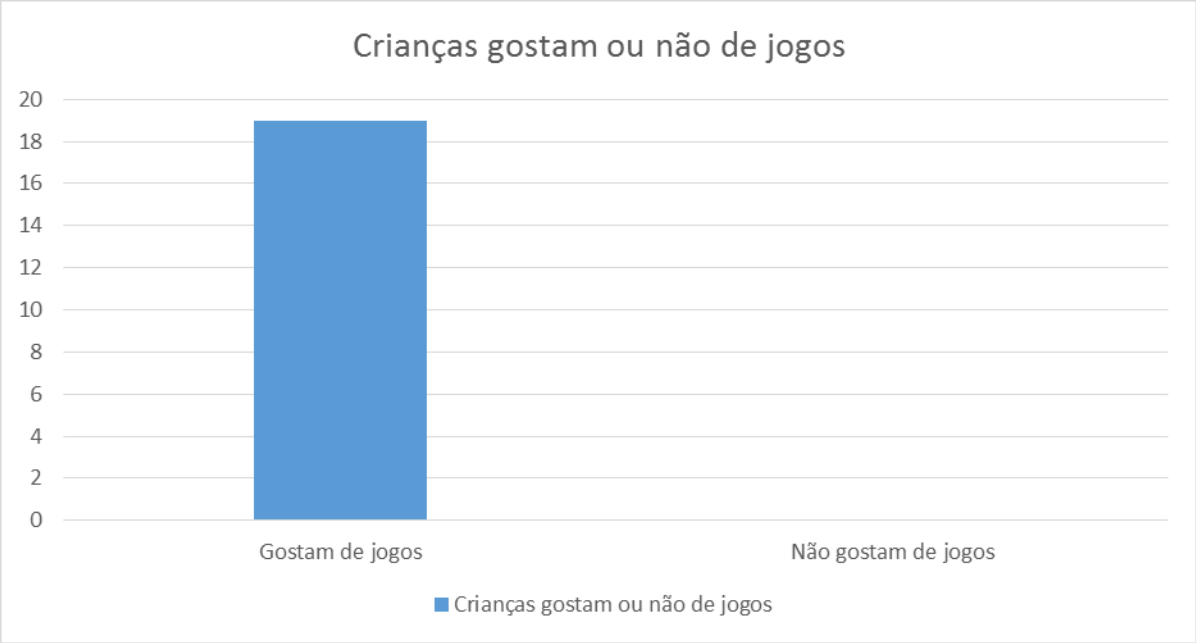
Este capítulo tem por objetivo ampliar as discussões feitas nos capítulos anteriores, tratando das ações das crianças nas situações dos jogos e, mais especificamente, das interações que elas estabelecem enquanto jogam. Levando em consideração tudo o que foi observado e analisado, é necessário destacar que o que está exposto no texto é premente e de extrema importância, mas a beleza do que está nas entrelinhas também merece ser considerada. Alfabetizar letrando, que é o que acontece nesta escola e com esta turma, requer muito mais do que uma sala de aula e um laboratório de informática. Requer cuidado, respeito, entusiasmo, paixão pelo ensinar e também paixão pelo aprender. E para abordar a maneira pela qual esses processos - de ensino e de aprendizagem – se efetivaram nas interações, o capítulo foi dividido em três seções: a primeira intitulada "A relação das crianças com os jogos" diz respeito à influência que os jogos, digitais e não digitais tiveram no cotidiano das crianças. Essa seção tem como aporte a análise de dados da entrevista e da observação sobre a maneira pela qual as crianças perceberam a importância dos jogos. A segunda seção intitulada "As interações das crianças com jogos digital/não digital e da atividade digital" aborda os resultados da categoria 1, qual seja a "Interação que os jogos geram". Essa seção contempla o conceito de interação e se subdivide em três subseções que condizem com os aspectos mais latentes e observados nas interações. Elas são: 1) "Cooperação no contexto de competição: as interações das crianças", 2) "Competir e aprender: as ações das crianças nas situações de jogos" e 3) "O que é: a curiosidade das crianças nas situações de jogos". A terceira seção intitulada "Análise dos jogos digitais/não digitais e das atividades digitais: contribuições para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita" aborda os resultados da categoria 2: Análise dos jogos tendo em vista o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. Essa seção busca fazer uma discussão, tendo como base os registros da observação da rotina das crianças com os jogos, sobre as prováveis habilidades de leitura que podem ser adquiridas pelos estudantes em situações de jogos, sobretudo os digitais.

4.1. A relação das crianças com os jogos

> "...eu gosto de jogo...eh...quando eu chego na minha casa eu jogo com a minha mãe, meus irmão...na escola eu gosto daquele::: ... troca letras e do jogo do computador." (Transcrição da fala da estudante G a respeito do gosto pelos jogos).

A fala da aluna G evidencia que os jogos fazem parte da sua vida seja na escola ou no contexto familiar. Esse fato remete a discussão sobre a maneira como as crianças visualizam os jogos e as relações que estabelecem com eles e a partir deles. Após cento e dez horas de observação direta na sala de aula, foi possível vivenciar uma grande variedade de situações de jogos[42], uma grande quantidade de tipos de jogos oferecidos para as crianças e de diálogos entre os pares. Na mesma medida, foi possível identificar, por meio da entrevista, que tais jogos foram bem aceitos pelas crianças, o que torna possível a reafirmação de que os jogos são recursos importantes no contexto da alfabetização. O detalhamento dessa questão está disposto no gráfico 5:

Gráfico 5 - Crianças gostam ou não de jogos



FONTE: Coleta de dados da pesquisadora

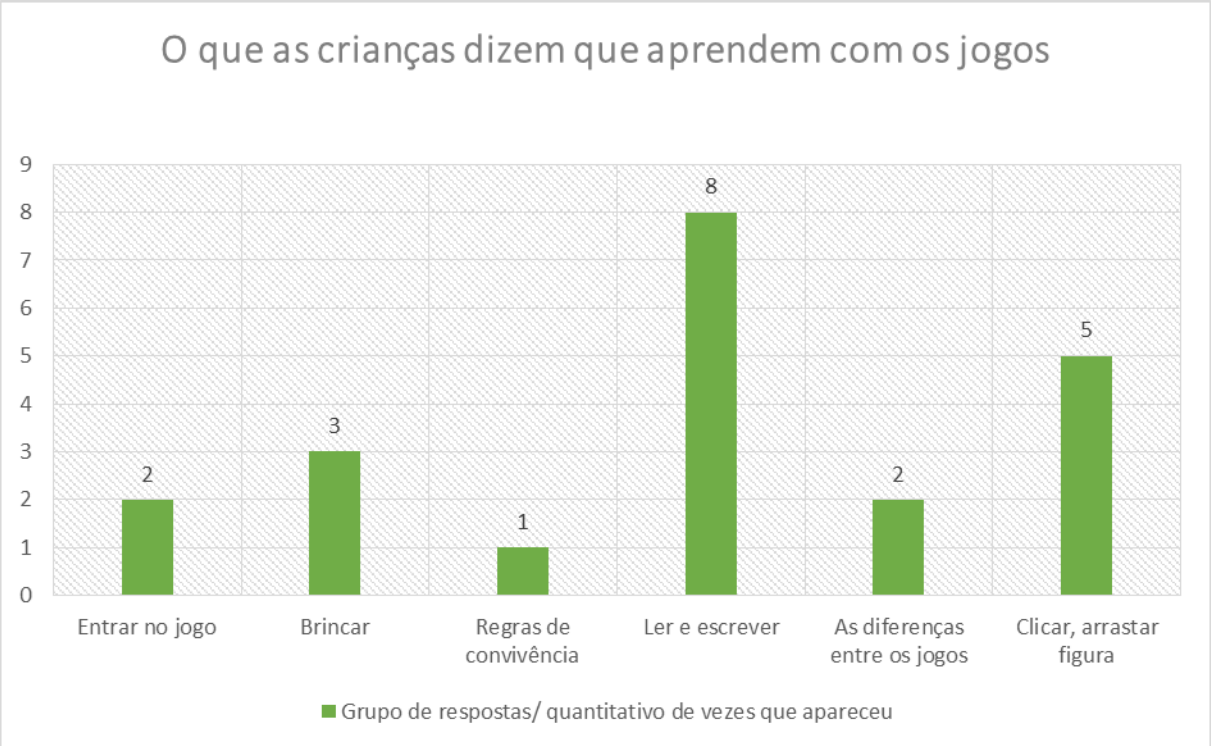
O gráfico 5 foi construído a partir da primeira pergunta da entrevista, que teve por pretensão saber se as crianças gostam ou não de jogos. Com base nas respostas a essa pergunta, é possível identificar que 100% da turma observada gosta das situações de sala de aula, onde os jogos são utilizados. Esse resultado é importante para confirmar que, além do fato do jogo ser um elemento que favorece o processo de alfabetização, ele pode ser destacado como elemento que oportuniza o prazer.

[42] Os jogos estão destacados no capítulo 3 deste estudo

Em uma pesquisa de mestrado intitulada “Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização”, Rodrigues (2013), evidencia essa questão. A autora pesquisou durante o ano de 2012 uma turma de 28 crianças, na etapa da alfabetização juntamente com uma professora, e constatou que “a inserção de jogos e brincadeiras como estratégias mediadoras e a postura que o professor assume na utilização desses recursos na alfabetização promovem a aprendizagem significativa”. (RODRIGUES, 2013.p.86).

Em outra pesquisa realizada com crianças e jovens na região de Florianópolis, Cruz (2012), busca confrontar o que diz a literatura sobre a infância e sua aprendizagem com jogos diretamente com o que pensam as crianças e jovens sobre os jogos. Os resultados demonstram que 69% da clientela investigada gosta de jogos e deseja jogar na escola por acreditar que isso seja divertido. Destes, “alguns argumentam que se aprende muito com jogos, que muitos são educativos, que alguns abordam matérias escolares e que seria muito bom aprender enquanto se divertem”. (CRUZ et al, 2012, p.92). Esses resultados contidos na pesquisa de Cruz (2012) condizem com o que revelam as crianças da turma pesquisada, neste trabalho, ao serem questionadas sobre a possibilidade ou não de se aprender com os jogos; é o que revela o gráfico 6.

Gráfico 6 – Aprendizagem com os jogos: o que as crianças dizem



FONTE: Coleta de dados da pesquisadora

O gráfico 6 tem como referência a pergunta de número cinco da entrevista, qual seja "O que você aprende com o jogo?". Pelo fato de serem dezenove crianças a responderem essa questão, as respostas foram agrupadas em seis grupos, que são: "entrar no jogo", "brincar", "saber se comportar", "ler e escrever", perceber as diferenças entre os jogos e "Clicar, arrastar figura". Os grupos foram organizados tomando como base a quantidade de vezes que cada aspecto foi citado nas respostas. De tal maneira, para o grupo "entrar no jogo" foram consideradas respostas, tais como: "a gente aprende a entrar no jogo", para o grupo "brincar" foram consideradas respostas, tais como: "...aprende a brincar e se divertir", para o grupo "regras de convivência" foram consideradas respostas como, por exemplo, "aprendo a não bater nos outros e respeitar". No grupo "ler e escrever", foram consideradas respostas, tais como: "aprendo a ler e escrever palavras"; no grupo "as diferenças entre os jogos, foram consideradas respostas, tais como: "aprendo que um jogo joga de um jeito e o outro não é igual". Por fim, no grupo "Clicar, arrastar figura" foram consideradas respostas, tais como: "... aprendo... é.. a clicar, a mudar o desenho de lugar...". Duas crianças responderam à pergunta utilizando dois grupos como, por exemplo, "eu aprendo a ler e a respeitar os colegas" e foram considerados os dois grupos a título de tabulação.

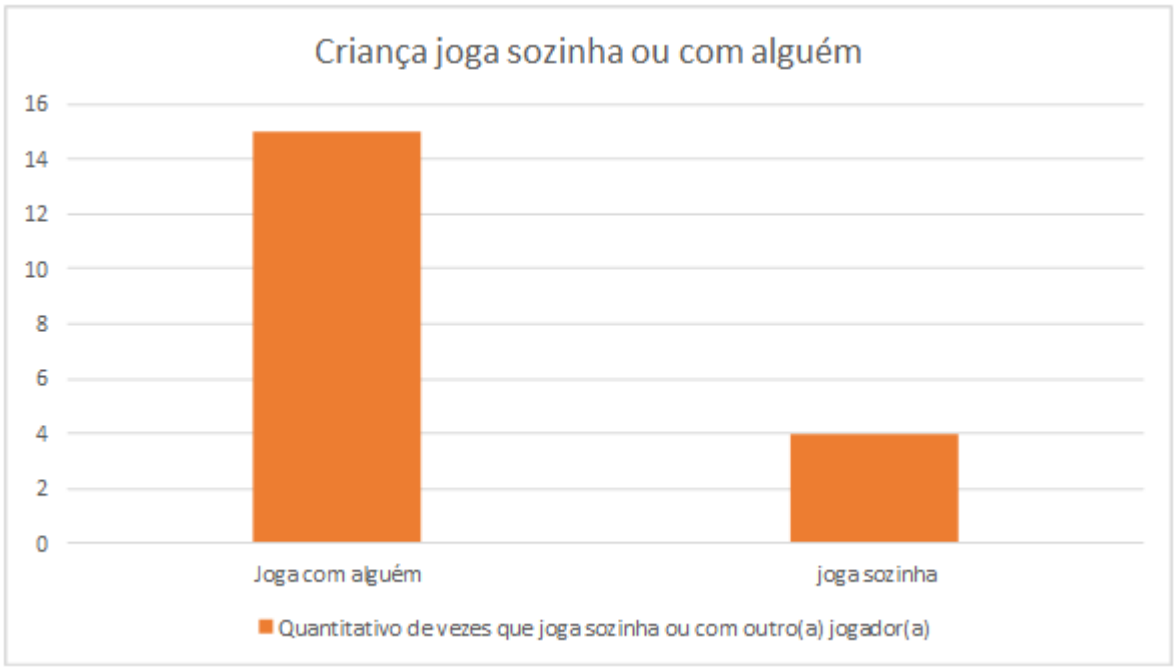
Esse gráfico revela uma questão importante que é a não associação do jogo por parte das crianças somente ao brincar. As respostas apontam que o jogo possuía para essas crianças um significado mais amplo, ou seja, além da brincadeira, elas pontuaram a relevância das regras, o fato de haver uma forma específica para entrar no jogo, a relevância das ações como clicar, arrastar figuras no ambiente digital[43].

Sobre as regras no contexto de jogo, Caiado (2012), em sua pesquisa de doutorado intitulada "A regra do jogo: um estudo sobre a prática de jogos e regras e o desenvolvimento infantil", focaliza a relação da criança com as regras por meio dos jogos. A autora investigou diferentes manifestações de uso e de compreensão de regras e, constatou, de acordo com cada contexto analisado, há existência de evidências maiores ou menores de autonomia.

Além de tudo o que já foi exposto neste estudo, outro dado relevante apontado pelas crianças foi o fato de jogarem, na maioria das vezes, coletivamente, o que está apontado no gráfico 7.

[43] O elemento relacionado à leitura e a escrita, que constitui o valor mais relevante desse gráfico, será abordado mais sistematicamente na categoria 2

Gráfico 7 – O contato com outro jogador



FONTE: Coleta de dados da pesquisadora

O gráfico 7 foi construído a partir das respostas das crianças em relação à pergunta 3 da entrevista. O objetivo foi entender se outras pessoas participaram de situações de jogos com as crianças ou se estas tinham o hábito de jogar sem a colaboração de outra criança ou de um adulto. O gráfico revela que, em sua grande maioria, as crianças contam com a participação de outro(a) jogador(a), seja quando estão em casa ou na escola. Um dado importante destacado na entrevista e que causou surpresa, foi o fato de aproximadamente 80% das crianças responderem que ficam atentas às jogadas do outro jogador[44] para se posicionarem diante do jogo, ou seja, desenvolvem o raciocínio ao selecionarem as jogadas, a partir da interação com outro jogador.

Nesse ensejo, as análises dos gráficos quatro, cinco e seis permitem constatar que as crianças gostam de jogos, que elas geralmente participam de situações de jogos com outras pessoas e que não percebem essas situações somente como brincadeira; o prazer do jogar está atrelado às várias situações de aprendizagem, inclusive aquelas ligadas à leitura e a escrita. Essas constatações são reafirmadas e também ampliadas na próxima seção que trata das interações que as crianças estabelecem nas situações de jogos.

[44] Essa informação adveio das falas das crianças no decorrer da entrevista.

4.2. As interações das crianças com os jogos digital/ não digital e da atividade digital

V: ...OH, A. Como é que eu faço para mudar esse jogo aqui...?

A: Ih...ah..leva a setinha ali...e.. clica... acha o jogo...

V: hum...

(Excerto de gravação em vídeo feita pela pesquisadora – 18/04/14)

Para iniciar a discussão sobre o conceito de interação, neste estudo, foram selecionados dois momentos da observação. O primeiro, exposto no excerto acima, é o diálogo entre duas crianças e o segundo é uma foto tirada, em uma aula no laboratório, envolvendo outras crianças. No primeiro, que consiste em um diálogo entre duas crianças (*V* e *A*), foi possível perceber que V apresenta dificuldade em relação à mudança de jogo no computador. *A* fica em dúvida inicialmente, mas consegue dizer para *V* o que fazer para trocar de jogo. *A* entende a explicação e consegue executar a ação desejada.

Na segunda situação, destacada na figura dezessete duas meninas estão assentadas diante do computador e uma segura a mão da outra para ajudá-la a executar o comando. Essa imagem deixa claro que não necessariamente a professora é mediadora do processo de aprendizagem, mas outra criança que já desenvolveu tal ação ou habilidade desejada por outra.

Figura 17 - Criança ajudando a outra a jogar



FONTE: Imagem retirada das gravações em vídeo realizadas pela pesquisadora

Essa imagem vem confirmar o conceito de interação utilizado neste estudo, que se embasa nos estudos de Vigotsky (1998). A aprendizagem se constrói na relação existente entre os sujeitos,

não somente entre o professor e o aluno, mas entre aluno e aluno. Para Vigotsky (1998), um indivíduo pode aprender com o outro, na medida em que media a relação desse outro com o conhecimento. Na mesma medida, conforme Vigotsky (2005), é participando na coletividade, partilhando das relações entre pessoas, que o sujeito se apropria da linguagem e dos objetos físicos disponíveis em sua cultura, o que promove seu desenvolvimento. A interação social é o fator pelo qual ocorre o desenvolvimento do pensamento. E, através de interação com outras crianças, com adultos, que a criança vai incorporando o saber, o conteúdo já elaborado e também o conhecimento acumulado nos instrumentos.

Embora o conceito de mediação/ papel de mediador abordados por Vigotsky (1998) tenha sido questionado por Kleiman (2006), no sentido de configurar-se, durante os anos, de maneira pouco funcional e neutra no processo, este estudo considera, conforme Vigotsky (1998) que "o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros". (VIGOTSKY, 1998,p.103).

Durante a pesquisa de campo, vários aspectos foram verificados no tocante à interação das crianças nas situações de jogos, quais sejam a euforia, a frustração em determinados momentos e a motivação. A euforia se efetivou em momentos que *L* anunciava o trabalho de jogos na sala de aula ou no laboratório. Isso é destacado no excerto do caderno de registros, a seguir:

> "(...) No momento em que *L* menciona na rotina que haveria jogos foi uma alegria total! As crianças gritaram e vibraram batendo palmas". (Excerto do caderno de registros da pesquisadora– 21/08/2014).

Da mesma maneira, os aspectos frustração e motivação foram observados a partir das gravações realizadas nas situações de jogos. A frustração pode ser exemplificada no registro do diário de campo:

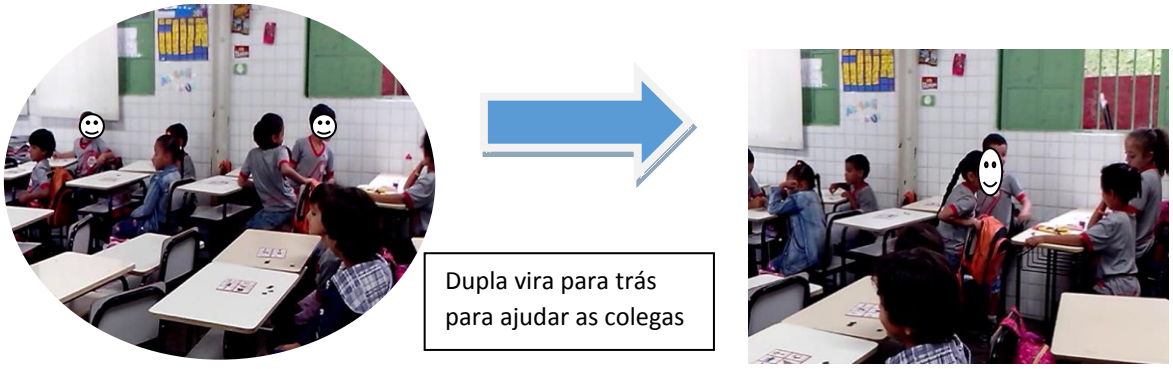
> "(...) *L* e *V* fizeram uma expressão de reprovação ao franzirem a testa e *V* dizer baixinho: _Ah não, *L*!(...) de novo? (...). (Excerto do caderno de registros da pesquisadora. 13/05/2014).

A motivação, por outro lado, se caracterizou nas situações de jogos tendo como pressuposto o reforço positivo da professora, realizado através dos elogios: Muito bem! Você conseguiu! Vamos lá! Isso ai! Além dos aspectos já mencionados, três se destacaram pelo quantitativo de vezes que apareceram na investigação. Eles são: 1) Cooperação, 2) Competição e 3) Curiosidade. Pelo fato de ficarem mais evidentes, eles serão debatidos com mais amplitude.

4.2.1. Cooperação no contexto de competição: as interações das crianças

As situações de jogos, geralmente, perpassam pelo desejo de ganhar de um jogador, o que implica na perda do outro, seja ele colega ou não. No caso das crianças desta turma, foi diferente. Para o aprofundamento da discussão sobre o aspecto cooperação, uma situação de jogo, mais especificamente relacionada ao jogo *Bingo de sons*[45], foi selecionada. A escolha deste jogo parte da qualidade da gravação em vídeo e pelo fato dessa situação reunir quatro momentos em que as crianças cooperam umas com as outras. O primeiro momento acontece quando a professora dita a palavra *Margarida*. As crianças começam a fazer as associações e a marcar em suas cartelas as palavras *Marcelo, Martelo, Margarina*. Entre as crianças, se encontram *P* e *S* que não se atentam ao som e não marcam a palavra *Martelo*. Os colegas *M* e *T* fazem a intervenção ajudando as duas, o que está registrado na figura 18.

Figura 18 – Interações das crianças no Jogo Bingo de sons



FONTE: Imagens retiradas das gravações feitas em vídeo pela pesquisadora.

Na figura 18, *M* percebe que as colegas *P* e *S* estão com dificuldade. Ele começa a orientá-las:

> "(...) *Olha, P. A L já falou esse som*(...) *é o mesmo de margarida no quadro".* Logo que T ouve o diálogo, também vira e complementa a fala de M: _(...) *e também tem Marcelo(...)igual a martelo aqui ó*[46]. E olha para a cartela das colegas. *P* então marca a palavra martelo.

As ações das crianças, registradas pelas imagens, demonstram que a situação do jogo estava condicionada à competição, mas previa também a parceria entre os grupos, ou seja, mesmo entendendo que faziam parte de uma competição, as crianças não se atinham ao seu colega da dupla, mas aos outros que precisassem de ajuda.

[45] O Bingo de sons está detalhado no capítulo 3.
[46] Excerto de fala retirado da gravação feita em vídeo – 21/04/2014.

O segundo momento de cooperação ficou registrado pela situação em que *Y* verifica que *M* não marcou uma palavra cujo som iniciava com o mesmo som que a palavra Garoto ditada pela professora. Incomodada com o fato do colega não ter marcado, *Y* informa à professora, o que está registrado no excerto de gravação a seguir:

Quadro 5 – Evento de cooperação das crianças

Evento	Subevento
L: _Muito bem!... FA....FA... então...quem tem uma palavrinha que começa com esse pedacinho pode marcar... Fazenda... pronto?... a próxima palavrinha é GAROTO. G, M e W: GA! L: _Muito bem! GA...RO...TO.	Y: Oh tia, ele (aponta para M) tem gATO. E: Aqui oh tia...gado.

FONTE: Excerto de registro retirado da gravação feita em vídeo – 21/04/2014

Conforme mostra o excerto, *Y* ao perceber que *M* tem a palavra gato, que possui a mesma sílaba inicial da palavra garoto, e que não se atentou em marcá-la pede ajuda para a professora. *Y* neste momento não fica contente com o fato de *M* não ter marcado e perder uma jogada para dar mais chances a ela; se prontifica a auxiliar o colega na jogada. A ação de *Y* demonstra que a colaboração com o colega que precisa, no momento, foi mais relevante que a sua situação dentro do jogo.

O terceiro momento de colaboração decorre da ação de *V* que ao perceber que *S* precisava de ajuda do outro lado da sala, levanta-se para ajudá-la. Fato demonstrado na figura 19

Figura 19 – Movimento de V para ajudar S.



FONTE: Imagem retirada das gravações em vídeo realizadas com a turma.

Um detalhe interessante neste contexto é que a cartela de *V* estava quase completa, o que o poderia deixá-lo em uma situação onde o desejo de vencer o jogo fosse o mais importante, mas isso não aconteceu. Ele deixou sua colega da dupla prestando atenção na próxima palavra e foi ao encontro de *S*.

O quarto e último momento da situação de jogo foi a conversa de *D* e *W* sobre a palavra *Elástico*. Essa situação foi escolhida porque a proposta da professora era o agrupamento em duplas para que um colega pudesse contribuir com o outro ao ouvir o som inicial da palavra e associá-lo com o mesmo som em outra palavra. E isso aconteceu. *D* e *W* tiveram um debate a respeito da palavra Elástico. Para *W*, a palavra *elástico* não tinha o primeiro som do E, mas "Elás". *D* mostrou para o colega a palavra Elefante fazendo a associação:

> D: Olha W, E:::lástico (...) E::::lefante, E::::lástico(...) E::::lefante. Viu?
>
> W: I:::, Elástico começa com E.
>
> D: É(...) isso! Elefante também.
>
> W: Ah (...)
>
> (Excerto retirado do registro de gravação em vídeo – 21/04/2014)

No excerto, é retratado o momento em que o diálogo entre *D* e *W* acontece. Após a discussão, *D* marca a palavra ELEFANTE sem a interferência de *W*.

Figura 20 – Conversa de D e W sobre a palavra elástico.



FONTE: Imagem retirada da gravação em vídeo realizada pela pesquisadora em 21/04/2014.

Diante dessas situações em que a interação é tão visível, é relevante dizer que as crianças possuíam ações de cumplicidade umas com as outras, em situações de jogos. A cooperação, nesta medida, era um valor eminente e que partia delas, sem necessariamente, a intervenção

da professora. Não é desconsiderado, entretanto, que o fato da professora ter organizado a turma em dupla, pode ter interferido no processo, já que o diálogo foi permitido e validado. Por outro lado, a competição entre elas não deixou de existir. E é essa ação que será tratada na próxima seção.

4.2.2. Competir e aprender: as ações das crianças nas situações de jogos

Para a discussão das relações de competição existentes entre as crianças, é necessário primeiramente explicitar como a palavra competição é entendida na pesquisa. De acordo com o Dicionário Aurélio Online, a palavra competição significa:1) Ato de competir. 2) Rivalidade. Na enciclopédia Wikipédia, esse conceito é ampliado:

> "Competição é a interação de indivíduos da mesma espécie ou espécies diferentes (humana, animal ou vegetal) que disputam algo. Esta disputa pode ser pelo alimento, pelo território, pela luminosidade, pelo emprego, pela fêmea, pelo macho, etc. Logo, a competição pode ser entre a mesma espécie (intraespecífica) ou de espécie diferente (interespecífica). Em ambos os casos, esse tipo de interação favorece um processo seletivo que culmina, geralmente, com a preservação das formas de vida mais bem adaptadas ao meio ambiente, e com a extinção de indivíduos com baixo poder adaptativo. (Wikipédia. http://pt.wikipedia.org/wiki/Competi%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 28/04/2015).

Os conceitos retirados dos dicionários fazem referência ao termo competição como ações de disputa e de rivalidade e essas ações foram visualizadas nas interações das crianças nas situações de jogos cotidianamente. Para explicitar de que modo elas apareceram e se efetivaram foram selecionados três momentos da mesma aula onde o jogo de *Bingo de sons* foi trabalhado. A opção de dar visibilidade para o mesmo contexto de jogo parte da necessidade de destacar que as interações de cooperação, de competição e de curiosidade não aconteceram de maneira isolada, mas simultaneamente. Dessa maneira, são analisados três excertos da aula, onde as crianças disputam o jogo. O primeiro excerto advém do momento em que o jogo *Bingo de sons* está chegando ao fim; quando a professora dita a palavra *Iogurte,* o estudante A levanta o braço e grita a palavra bingo. O colega *I* não fica satisfeito com a situação e propositalmente joga a cartela de *A* no chão. Esse fato é registrado no excerto da aula a seguir.

Quadro 6 – A competição das crianças

Evento	Subevento
L: Tá bom! Balança o saco (...) olha o suspense...	Professora vai registrando letra por letra e as crianças tentam ler a palavra.
L: I::: O:::GU::::RTE:::... IOGURTE.	
I: Iogurte, iogurte!	
L: Iogurte...quem tem a palavra que começa com I?	
V: Eu! Olha aqui.	
A: Ilha!!!	L olha para A e vê a palavra *Ilha*
L: Ilha... muito bem!	
A: BINGO:::	
L: O A terminou. Vamos conferir a cartela do A?	
L: Vamos sentá? (...) Vamos sentá?(...) Só o A em pé(...). Não faz isso, I!(...) Não faz isso com o amigo(...) A gente tem que ajudar os amigos (...) vamo conferir a cartela do A?	I joga a cartela de A no chão de propósito.
W: Sim.	
E: Vamos	I ouve a professora e não se pronuncia.

FONTE: Diário de registros da pesquisadora.

A primeira situação remete ao ato de que *I* estava competindo com os colegas e desejava vencer o jogo; ao perceber que *A* finalizou a cartela primeiro, ficou furioso e jogou a cartela do mesmo no chão. A professora fez a intervenção e *I* não se pronunciou contrariamente, entendendo que sua atitude não foi adequada. A partir da ação de *I* em relação a *A* é possível identificar que a vontade de vencer o jogo é, para as crianças, um fator primordial e que perder essa possibilidade, em função de outra criança ganhar, gera ansiedade e atitudes de insatisfação por parte de quem perde. O segundo excerto consiste na atitude de euforia da maior parte da turma ao perceber que *P*, que havia se posicionado como ganhadora, após acreditar que tinha preenchido toda a cartela, não se configurou ganhadora do jogo na conferência da professora e da turma. É o que registra o excerto a seguir:

Quadro 7 – Competição das crianças – situação 2

Evento	Subevento
L: Já conferimos a cartela do A, né? Então palmas	

para o A, gente! Ele venceu o jogo(...) vamos jogar o resto da cartela? (...) vamos tirar mais uma palavrinha aqui ó(...)	I não aplaude
L: Vamo ver quem vai conseguir(...) olha aqui(...) URUBU:::	
P: BINGO:: BINGO::	
S: Ah:::, nem. Perdi de novo!	
L: Quem fez bingo?	
V: a P.	
L: Perai(...) traz aqui G. Então vamos conferir?	
S: Vamo.	
L: Nariz. Qual palavra começa como nariz(...) natureza. Bota(...) vamos lá a palavra bola e bota se parecem?	
Crianças: Parece:::m	
L: A palavra Rabo(...) como é o ra.	
G: R e o A.	A professora vai conferindo uma a uma as palavras ditadas e registradas no quadro.
L: Tem alguma palavra que começa com RA ai?	
S: Ih(...) não.	
L: Vamos ver, ovelha, varinha, iogurte, chulé, bola, mala, meleca, dentista, elástico, ladeira, parafuso, piolho, rédea, banco, velha, urubu, biblioteca, sapo, saco, natureza (...) tem alguma que começa como rato?	
V: Não.	
S: Não.	
L: Então está faltando essa palavrinha ainda. A P não completou, mas está quase(...) só falta uma(...). Volta P para a carteira, vamos continuar o jogo.	
C: Oba! Agora vou ganhar! Falta só uma.	
E: Agora sou eu, C!	Neste momento, grande parte das crianças vibram pelo fato de G não ter ganhado, junto com A, a partida.

FONTE: Excerto retirado da gravação em vídeo – 21/04/2014

O excerto de gravação destaca dois momentos em que a competição entre as crianças aparece. O primeiro decorre do fato de *P* ter inicialmente pensado teria completado a cartela e se tornado vencedora do jogo, o que não ocorreu, causando atitudes de euforia em uma grande parte da turma. A crianças que vibraram com o fato de *P* não ganhar estavam preocupadas, cada uma com a sua cartela, e com o fato de serem vencedoras no jogo. Neste momento, o espírito colaborativo deu lugar à vontade irresistível de ganhar, mesmo que isso causasse a tristeza da colega. A fala de *C* e *E* no final do excerto reforçam essa questão. Quando usam as expressões "agora vou ganhar" e "agora sou eu", deixam claro que desejam vencer a partida.

O último excerto remete a uma situação de competição entre três duplas. Elas comparam a quantidade de palavras marcadas em cartela e iniciam uma disputa no momento em que cada palavra é ditada. Isso é retratado no excerto a seguir.

Quadro 8 – Evento de competição das crianças – situação 3

Evento	Subevento
L: Pode falar outra palavra? (...) FIVELA::: (...) FI:::VE::LA M: Oh tia, eu achei figo (...) Ê:::: L: Próxima palavrinha (...) BO::LA. C: Eu tenho bola, viu L? M: Mas eu tenho figo. L: Mais uma palavrinha (...) posso falar? (...) MALA:: M: Eu tenho, e tenho (...) Maçã (...) lá lá lá lá lá. C: Mas nós temos mais! M: Mas falta muito ainda!	

FONTE: Excerto retirado da gravação em vídeo – 21/04/2014

O excerto retrata que apesar das crianças terem afeto umas pelas outras e apresentarem, como demonstrou o subitem anterior sobre a cooperação, ações de colaboração, elas também disputam pontos ou acertos nos jogos. Na situação apresentada, *M* e *C* comparam várias vezes os resultados de cada dupla no jogo. No momento em que *M* destaca que possui a palavra

maçã e canta para a outra dupla, essa considera a atitude uma afronta, o que faz com que *C* reaja: ”Mas nós temos mais”. Logo a seguir, *M* retruca “Mas falta muito ainda”. Nesse ensejo, as ações das crianças demonstram que competir faz parte das situações de jogos. Da mesma maneira, as ações delas possibilitaram a visualização de um outro aspecto: a curiosidade.

4.2.3. O que é: a curiosidade das crianças nas situações de jogos

O último aspecto relacionado às interações que os jogos geram é a curiosidade das crianças em relação aos jogos. Nos momentos em que os jogos fizeram parte da rotina da turma, foi possível observar a curiosidade que as crianças possuíam em ver de perto o material, manipulá-lo, observar as figuras, as caixas que os envolviam. Para retratar melhor essa questão, foram selecionadas duas situações. Na primeira, a professora intencionalmente deixou o jogo em cima de uma mesa central na sala e ocupou-se de outra atividade para verificar a reação das crianças. O fato de o jogo ter ficado exposto na mesa, causou a curiosidade das crianças que se aglomeraram em volta da mesma, para visualizarem melhor. Inicialmente, só prestaram atenção na caixa e nos desenhos, mas depois que *W* a abriu, todas se movimentaram: umas pegaram as cartelas, outras observavam o saquinho que continha as palavras, outras verificavam se o jogo continha letras conhecidas, até iniciarem um diálogo que está transcrito a seguir:

Quadro 9 – A curiosidade das crianças

Evento
A professora coloca a caixa na mesa e aguarda a reação das crianças. ..
G: _ Esse é o bingo das letra::::s!!!!
S: _ Não é das letra:::s ... ele é de so:::ns!!!
(Inaudível)
D: EbA! Bingo de letra...
G: _ Não é bingo de letras... é de som.
L: _ O que vocês estão olhando ai, crianças?...
D _ Isso ali...(e aponta o jogo)

G: _ Só estou olhando mesmo...não tô mexeno...

L _ O que vocês estão veno?

D: _ Bingo de som...

W: _ Cartela!

L _ O que vocês estão veno nessas cartelas ai? (as crianças manuseiam)

G: _(...) de letras.

L: _ de letras?

A: _ Bingo de som.

L: _ Esse é o de som? ...

G e V: _ E::::

L: Como é que joga esse jogo? ...

A: - É... quando você vê o negocio... (crianças se agitam e falam ao mesmo tempo).

L: A::::

D: _ Perai...

G: _ O::: tia, perai gente!!!...

L _ Eu quero saber como é que joga esse jogo...

G: _ A gente pega a cartela... você dita a...palavra...e marca o som...

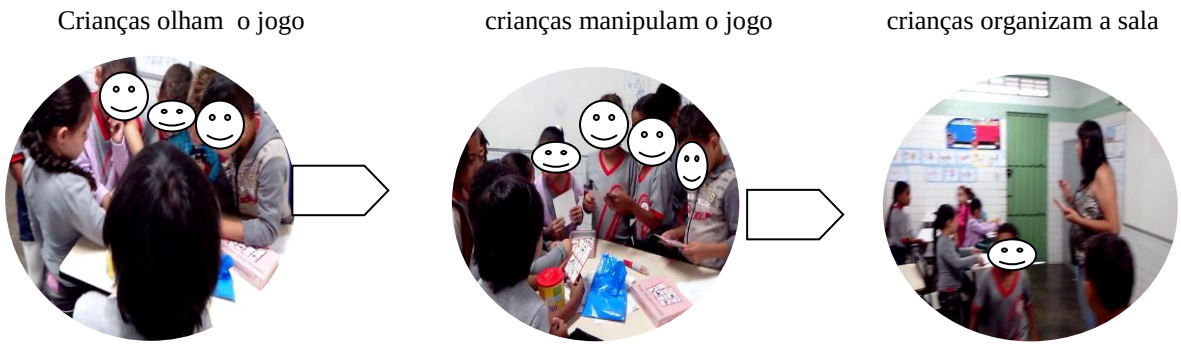
L: _ E o som tem que ser parecido?...

G: Igual

FONTE: Excerto retirado da gravação em vídeo – 21/04/2014

No excerto, é possível verificar o diálogo realizado inicialmente entre as crianças sobre o formato do bingo. As falas demonstram que a dúvida gerada entre *bingo de sons* e *bingo de letras* parte de uma experiência anterior, ou seja, ao fato de elas possuírem a experiência de jogar bingo e saberem que o mesmo poderia ter mais de um formato (sons, letras etc). Ao verificarem que a professora estava se aproximando, foi estabelecido um diálogo de como o jogo aconteceria. A professora então solicitou que as crianças se organizassem para jogar, conforme figura 21.

Figura 21 – Crianças manipulam o jogo



FONTE: Figuras retiradas das gravações realizadas em vídeo

A segunda situação, que caracteriza a curiosidade das crianças, advém de uma situação de utilização da atividade digital intitulada Jogo do Batata. A professora deixa o *Jogo do batata* na tela e solicita que as crianças entrem. Sem a intervenção ou explicação prévia, as crianças sentam-se e começam a mexer. Uma dupla de crianças, W e P, sentadas para a utilização de um só computador, discutem:

> W: E agora?
>
> P: Pega aqui e leva a setinha para lá (e aponta o personagem batata).
>
> P: Pega o olho(...) ai(...) agora cola lá.
>
> W: Não estou conseguindo não.
>
> P: O que será isso aqui? (Aperta a função fechar o jogo).
>
> W: Oh tia, olha aqui(...) vem cá, tia! (...) A P desligou o negócio aqui.

O diálogo realizado entre as crianças *W e P* retrata a curiosidade e o interesse que as crianças possuem em manipular os jogos e atividades. Foi possível perceber que elas, ao verem a atividade na tela, tiveram a curiosidade de ir clicando, testando comandos para chegar no objetivo final que era vestir o personagem batata. Quando *P* pontua: "o que é isso aqui" denota que não conhece a função da tecla e simplesmente clica para ver o que acontece. Ao perceber que sua ação acarretou o fechamento do jogo, fica sem ação até que *W* solicita ajuda da professora para retomarem a atividade. Nesse ensejo, as ações de *W* e *P* na atividade demonstram a curiosidade, no sentido de utilizarem um equipamento até então novo para elas. Essa curiosidade gerou a situação de descoberta de alguns aplicativos do computador e,

inclusive, de comandos que não devem acionar enquanto jogam, pois, após a intervenção da professora, elas não mais clicaram no dispositivo fechar.

A partir das discussões realizadas neste capítulo, é possível dizer que os jogos geraram interações com aspectos mais e menos evidentes. É possível apontar também que esses aspectos mais evidentes: a cooperação, a competição e a curiosidade, não podem ser configurados de maneira isolada, uma vez que se atrelam em determinados momentos. Isso significa que ações que denotam a cooperação, a competição e a curiosidade podem ser visualizadas em uma mesma situação de jogo, fato que ocorreu na situação do jogo *Bingo de sons*. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que houve o clima de competição, que é inerente ao jogo, as crianças se ajudaram e ficaram curiosas com o material, além das possibilidades de jogada. Essas questões serão ampliadas na próxima seção que trata das habilidades que as crianças adquirem em uma situação de jogo.

4.3. Contribuições para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita: jogos digitais/não digitais e atividades digitais:

Nesta seção, o objetivo é apontar, a partir dos dados coletados na observação direta da rotina das crianças, na entrevista e no questionário, se os jogos podem favorecer o desenvolvimento habilidades de leitura e de escrita. O texto foi dividido em três subseções que subjazem a organização proposta na matriz que visa a operacionalização de um jogo elaborada por Coscarelli e Cafiero (2007). A primeira perpassa pelo bloco *Domínio da Tecnologia Básica do Computador,* a segunda discute o bloco *Compreensão e valorização da cultura escrita* , a terceira abordao bloco *Apropriação do sistema de escrita* e a quarta aborda o bloco *Compreensão*. Cada bloco comporta várias habilidades que são descritas e analisadas.

4.3.1. **Domínio da Tecnologia básica do computador**: saber lidar com o mouse: clicar, dar duplo clique, clicar com o botão direito e arrastar, reconhecer ícones que indicam a localização do cursor, onde se deve clicar, entrada no programa, saída do programa.

Para a constatação dos resultados, foram utilizados a contraposição do primeiro vídeo em que as crianças foram ao laboratório com a do último vídeo em que as mesmas jogaram no computador. Foram analisadas as ações das crianças, tendo como referência três: *A, D e W* no primeiro e último vídeo. Diante da contraposição dos vídeos, foi possível perceber dois

aspectos relevantes: uma maior segurança diante das habilidades destacadas no bloco, o que contribuiu para a autonomia das ações. No primeiro vídeo, onde as crianças iniciavam as aulas no laboratório havia um certo receio por parte das três crianças (*A, D e W*). A criança *A* ficou sentada junto com *E* e, apesar da insistência de *E*, não se atrevia a mexer no mouse. Ela apenas observava o movimento de *E* ao jogar. *A*, por sua vez, não se pronunciava. A criança *D* ficou agrupada com mais dois colegas no computador e permaneceu inerte durante todo o tempo. Nas imagens gravadas em vídeo, foi possível visualizar que *D*, as vezes olhava para o lado, olhava para a porta, sempre calado até a aula acabar. A terceira criança, *W*, pegou o mouse, tentou movimentar a figura e não conseguiu arrastá-la. Pegou novamente e não conseguiu. Esses fatos estão também registrados no quadro a seguir:

Quadro 10 – Ação das crianças E, D e W.

1º dia no laboratório – reações das crianças		
E	D	W
15:05 - A senta-se e começa a usar o mouse sem se atentar para E. E fica tímida olhando as ações de A. 15:08 – L passa verificando as ações das crianças. 15:10 – L: Ué A, e a E? Não vai jogar não? A: Ela não quer...vai E::...pode jogá.... E: ....(fica calada) A: Vai E.	15:03 – D, S e P foram agrupados em uma mesma máquina. D posicionou sua cadeira atrás dos colegas. 15:04 – Enquanto S e P ficam atentos ao jogo, D olha para a porta. 15:06 – D olha para os outros colegas do lado... 15:30 – A professora pede que as crianças saiam para o recreio.	15:02 – W corre para sentar-se. S o segue e se senta ao lado. W já pega o mouse e tenta iniciar o jogo. 15:04- W:Ah...ih...não vai(...) não vai ...tIA::: L: - Oi... W: Não vai...olha...

FONTE: Diário de registros da pesquisadora

A partir dos registros realizados em vídeo e no diário de registros, é possível perceber que, das três crianças mencionadas, *W* possui uma postura mais ativa no sentido de sentar-se e atrever-se a mexer sem receio. As outras crianças, *E e D* ainda ficam receosas nesse primeiro momento.

Na última aula onde as crianças jogaram no laboratório, é possível perceber uma diferença nas ações destas crianças em relação à utilização do computador. As três crianças foram observadas mais atentamente. *D e W* responderam algumas questões feitas por *G*, denotando conhecer as ferramentas existentes no computador e as habilidades: clicar e arrastar, bem como, dar duplo clique. Os excertos dos diálogos estão registrados a seguir.

Quadro 11 – Diálogo entre G e D.na última aula

Evento	Subevento
G: Como é que chama esse negócio ai? D: É avião. G: Nã::o...Como é que chama esse negócio ai embaixo que você estava falano com o C. D: É mouser. G: Ah... mouser? W: Mouse D:Oh…você quer ver dar(…) oh…procê vê (e dá um duplo clique para iniciar o jogo). G: Ah... o que você tem que fazer para entrar no jogo mesmo? D: Cricar aqui...(e mostra a palavra *entrar* com o dedo). W: Aí:::entrou. D: É	

FONTE: Diário de registros da pesquisadora.

No diálogo estabelecido por *G* com *D* e *W* é possível apontar a diferença de postura de *D* no início e no final do processo, ou seja, fazendo um comparativo da primeira e última aula. Na primeira aula no laboratório, *D* não participou ativamente do processo; ficou calado, observando o colega jogar. Na última aula, como registra o excerto, ele segura o mouse e responde corretamente as questões realizadas por *G*. Embora a palavra mouse seja tratada por ele como mouser, fica claro que ele sabe a sua função; ademais, ele menciona que para entrar no jogo existe um comando que é a palavra entrar. Dessa maneira, é notório dizer que as

situações de jogos no computador podem favorecer o desenvolvimento das habilidades relativas ao domínio da tecnologia básica do computador. Essa afirmativa é reforçada na contraposição de dados da primeira e última aula a respeito de *W*, que está registrada no excerto a seguir:

Quadro 12 – Diálogo entre G e W na última aula

Evento	Subevento
G: Como é que você sabe como é que clica ai? W: Clicando, ué? G: (...) Como é que você faz para colocar as coisas lá (as coisas são os acessórios que precisam ser colocados no Batata). W:.... G: Como é que você faz para colocar o cabelo lá? W:...Pegano aqui óh (e aponta o mouse) G: Ah:: esse negócio que está na mão chama como? W: Mousse G: Você gosta de jogo? W: Aham.	

FONTE: Diário de registros da pesquisadora

O excerto registra o diálogo entre *G* e *W* e demonstra como, na última aula observada, *W* está menos disperso e está desenvolto nas ações do jogo. O destaque desse excerto é a primeira pergunta de *G* e a respectiva resposta de *W*. Ele responde com um certo ar de ironia a pergunta do mouse, levando *G* a reformular a questão. Essa situação remete ao fato de *W* já estar seguro em relação aos comandos que deve executar para jogar. Embora a palavra mouse ainda não seja pronunciada de maneira correta, como no caso de *D*, é possível verificar que ambas as crianças entendem a função do mouse.

Para pontuar a situação de *E* na última aula, é importante dizer que aquela criança que segura a mão da outra, na figura 17 é justamente *E* no final do processo de observação. A criança

que, na primeira aula, somente olhava a outra jogar e que, mesmo influenciada pela professora, ainda não se sentia segura, tornou-se uma ajudante das outras crianças. Esse fato é também relevante para apontar que os jogos podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades ligadas à utilização efetiva do computador. É entendido, entretanto, que nem todas as habilidades relativas ao domínio da tecnologia do computador foram alcançadas de maneira efetiva, o que não descaracteriza a importância do jogo digital no desenvolvimento de tais habilidades. A continuidade, a recorrência no uso, possibilitam construir a competência.

4.3.2- **Compreensão e valorização da cultura escrita**: conhecer, utilizar e valorizar os modos de manifestação da escrita na sociedade; reconhecer ou identificar suportes ou portadores de escrita; identificar as relações entre os elementos verbais e não verbais em um texto multimodal.

Tendo como base a observação e a entrevista com as crianças, foi possível identificar que algumas ações realizadas por elas evidenciaram o conhecimento, a valorização dos modos de manifestação da escrita. Um exemplo claro se configura na festa de aniversário da professora pensada, organizada e realizada pelas crianças, registrada a seguir.

No dia anterior ao aniversário de *L*, as crianças estavam agitadas e cochichavam, passando um papel na sala. Esse papel continha o registro de uma lista de alimentos que deveriam ser levados por elas no dia posterior. Cada uma deveria registrar na frente do alimento (ex: refrigerante: Marcos), o nome de quem deveria levá-lo. O cochicho acontecia em função das crianças que ainda não liam. As que conseguiam ler as palavras, o faziam para aquelas que ainda não as reconheciam. A lista elaborada pelas crianças resultou em uma bela festa surpresa para *L*. As crianças se esconderam debaixo da mesa, esperando a entrada da professora, e a surpreenderam. Com a ajuda de *L*, as crianças conseguiram dividir igualmente o bolo e os demais alimentos. Outra situação importante, nesse ensejo, é que, também sozinhas, pensaram em uma lista de brincadeiras que deveriam ser feitas durante o evento, o que segundo as mesmas, era necessário naquele momento. Essa lista de brincadeiras foi elaborada por cinco crianças que, discutiam, durante a elaboração, como as palavras deveriam ser escritas. A palavra serpente, por exemplo, passou por várias correções para chegar ao formato final: *Serpente*.

O evento realizado pelas crianças é um indicativo de que as crianças sabiam da funcionalidade do gênero lista e da função da escrita em um contexto real. Entretanto, não é possível dizer que esse aprendizado parte da influência dos jogos na rotina da sala de aula. As ações da professora, ao organizar a rotina, ao registrar as falas das crianças, ao apresentar um texto novo precisam ser consideradas. Quanto à habilidade de identificar as relações entre os elementos verbais e não verbais em um texto multimodal, é relevante destacar que os jogos tiveram participação ativa. Em vários jogos digitais: *Voo educativo, Zebuzim, Fábrica de palavras, Palavras e desenhos*, entre outros, existe a necessidade de que as crianças associem desenhos a palavras, a sons, figuras e símbolos para que consigam ter sucesso nas jogadas.

4.3.3- **Apropriação do sistema de escrita**: tomada de consciência da sonoridade da língua, o reconhecimento de aspectos básicos da convenção escrita (conhecer as direções da escrita, diferenciar letras de outros grafismos) e reconhecimento das letras em diferentes fontes.

Através da observação da rotina de jogos na turma, e tendo em vista a variedade de jogos, é possível identificar que eles podem contribuir para o desenvolvimento de tais habilidades, uma vez que o material é composto de letras de diferentes fontes, de letras contrapondo números e desenhos dentro de um mesmo jogo, como é o caso do jogo *Voo educativo*, além de oportunizarem a reflexão sobre a direção da escrita, tais como o jogo *Bingo da letra inicial* e o *Troca letras*.

4.3.4 - **Compreensão**: compreender palavras escritas, reconhecer palavras que pertencem ao mesmo campo semântico, formular hipótese sobre conteúdo do texto, recuperar a finalidade dos textos.

Através da observação direta e das gravações feitas em vídeo, é possível perceber que a colaboração dos jogos trabalhados neste estudo refere-se somente à capacidade de compreender palavras escritas. Os jogos *Bingo de palavras, Forma Palavras, Palavras e desenhos, Troca letras* tem como um dos objetivos possibilitar que as crianças compreendam a constituição das palavras. As outras capacidades também foram trabalhadas na turma, porém tendo outras atividades para esse fim, tais como a produção de texto coletiva, a pausa protocolada de livros e as fábulas.

Diante de todas as discussões realizadas nesta seção é premente afirmar que os jogos podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, desde que

trabalhados de maneira sistemática e com um planejamento prévio, como foi o da turma em questão. No próximo capítulo essas questões serão ampliadas e servirão de base para as considerações finais dessa trajetória de pesquisa.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo surge das experiências vivenciadas na sala de aula, da busca por metodologias que possibilitem o aprendizado das crianças, bem como a qualidade do trabalho pedagógico no processo de alfabetização. Essa necessidade de fazer mais pelas crianças, constitui-se como fator fundamental para o aprofundamento nos estudos sobre os jogos, como também para o interesse em verificar em que medida os jogos podem ou não favorecer o processo de alfabetização e letramento das crianças, sobretudo, as que se encontram no início do Ensino Fundamental.

A pesquisa tem por objetivo geral verificar qual a influência dos jogos, especialmente os digitais, no processo de alfabetização/letramento das crianças, e, por objetivos específicos: identificar quais são os jogos que são utilizados no contexto da sala de aula, quais os jogos digitais e não digitais são realizados na sala de aula e que tipo de interação os jogos digitais podem gerar entre os alfabetizandos.

Para contemplar tais objetivos, a metodologia qualitativa foi selecionada, e mais especificamente, o estudo de caso. A coleta de dados aconteceu em uma escola pública no município de Contagem com a utilização de três instrumentos: a entrevista, a observação e o questionário. Esses instrumentos possibilitaram identificar quais jogos fizeram parte da rotina das crianças, como esses jogos foram utilizados, quem eram os jogadores e por quanto tempo jogavam. Além disso, permitiram o entrelaçamento dos dados que culminaram na delimitação de duas categorias que foram discutidas nos capítulos três e quatro, que são: a interação que os jogos geram e análise dos jogos, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita.

Com base nos capítulos anteriores e nos objetivos destacados, é possível afirmar que os jogos influenciam no processo de alfabetização das crianças, na medida em que foram sistematicamente trabalhados na turma investigada, não sendo utilizados apenas como uma ação momentânea. A pesquisa revela que o fato das crianças da referida turma dizerem que gostam de jogos (gráfico 5 – pág. 86) e demonstrarem o desejo de jogar nas ações e falas, tal como demonstra os excertos do capítulo 4, é um indício de que a prática pedagógica baseada nos jogos é lúdica e chama a atenção das crianças para o objetivo proposto no jogo. Durante o período de observação, onze tipos de jogos digitais e não digitais foram realizados com a

turma, além de sete atividades digitais. Esse dado também se torna relevante no tocante à questão da influência dos jogos no processo de alfabetização das crianças.

Em relação aos jogos digitais, é possível afirmar que o interesse das crianças é significativo. Embora o gráfico 1 (pág 45) apresente um quantitativo pequeno de jogos, as crianças demonstraram satisfação ao adentrarem no laboratório, ao organizarem-se em grupo e colaborarem uns com os outros, na navegação em ambientes digitais. A pesquisa revela ainda que os jogos geram interações de maneira sistemática. Na turma pesquisada, essas interações perpassaram, principalmente, pelos aspectos: cooperação, competição e curiosidade. Tanto nos excertos de gravação, nas figuras e nos quadros que remetem aos registros de gravações, esses aspectos foram registrados. Outro dado relevante é o fato da cooperação, competição e curiosidade acontecerem simultaneamente, em uma mesma situação de jogo.

Desta maneira, a realização deste estudo, inicialmente restrita aos jogos, possibilitou, além de tudo o que foi exposto, a definição de quatro agrupamentos fixos na rotina da sala de aula: os jogos digitais (JD), os jogos não digitais (JND), as atividades digitais (AD) e as atividades não digitais (AND). Esses agrupamentos foram definidos partindo do pressuposto que os jogos se distinguem das atividades, apesar de serem tratados por alguns profissionais, como sinônimos. Conforme Ribeiro (2014)[47], os jogos pautam-se no desafio e na imprevisibilidade, enquanto as atividades buscam testar conhecimentos e são previsíveis.

O estudo da rotina da turma e a classificação destes agrupamentos tornou possível a constatação de que, apesar de estarem em grupos diferenciados e terem objetivos diferentes, tanto jogos quanto atividades digitais são relevantes para o processo de alfabetização. Os jogos são basilares para o aguçamento da curiosidade, da competição, da curiosidade enquanto a atividade possibilita a avaliação ou a verificação do desenvolvimento ou não de determinada habilidade. De tal forma, se forem trabalhados sistematicamente e de maneira planejada, tendem a contribuir no processo de alfabetização das crianças.

Por outro lado, apesar da importância dos jogos, foi possível verificar que a utilização desses ainda é tímida levando em consideração todo o contexto da escola pesquisada. Os jogos não foram pautados no projeto político pedagógico da escola como elemento necessário no processo de alfabetização. O trabalho com eles partiu da iniciativa da professora e da concepção que esta possui acerca da utilização desse recurso. Os jogos digitais,

[47] Características retiradas do quadro 1 – Diferenças entre jogos e atividades

especialmente, tiveram um quantitativo menor de utilização se comparados aos jogos não digitais.

A investigação evidenciou que, apesar do interesse, a falta de conhecimento em relação ao uso de equipamentos tecnológicos na escola, muitas vezes impede que as crianças naveguem em ambientes multimodais. Essa constatação foi possível a partir das atitudes de interesse que outros profissionais, durante a pesquisa, tiveram pela utilização do laboratório de informática. Como se viu (na seção 3.3 – pág.81) as professoras de outras turmas que não participavam da pesquisa também mostraram interesse e quiseram participar. No entanto, após um período extenso de greve, entenderam que o conteúdo de cada uma das disciplinas do currículo era mais importante do que o trabalho com jogos. A percepção delas era a de que jogos serviam ao divertimento e à brincadeira.

Em contraposição à essa percepção, as crianças - sujeitos da pesquisa- demonstraram, durante todo o período de observação, o gosto pelos jogos não somente como elementos de brincadeira, mas de aprendizagem. O gráfico 5 (pág.86) que tem como referência a pergunta de número cinco da entrevista, qual seja "O que você aprende com o jogo? " revela que , além do brincar, as crianças disseram que aprendem a "saber se comportar", a "ler e escrever", a "perceber as diferenças entre os jogos" e a "clicar, arrastar figura". De tal maneira, elas percebem as situações de jogo não somente pelo prazer que este lhes proporciona, mas também pelas condições de interação e de habilidades que podem ser desenvolvidas durante as jogadas.

A pesquisa revela, além de tudo, a atenção, a curiosidade e a prestatividade que tiveram em relação aos colegas e à professora. Em várias situações relatadas neste estudo, sobretudo nos capítulos quatro e cinco, elas demonstraram o desejo de ensinar ou de compartilhar o conhecimento que possuíam com os colegas da turma. Essas situações foram reforçadas no momento em que se organizaram para realizar uma festa de aniversário para a professora, colocando os jogos, nesse contexto, como elementos de diversão. Esses eventos reforçam a constatação de que a relação das crianças com os jogos é favorável e que estes contribuem para o processo de alfabetização.

Ademais, a partir da análise dos dados referentes à categoria dois (ver p.55), mais especificamente, em relação às habilidades desenvolvidas no tocante à leitura e a escrita por meio de jogos, foi possível constatar o avanço das crianças *D* , *W* e *E* em um comparativo do

primeiro e último dia de aula no laboratório de informática. *D,* no primeiro dia de aula no laboratório, apresentou atitude de dispersão em relação ao jogo no computador; olhava para os cantos, para a porta, sem se atrever a mexer no mouse ou no teclado.

Ao final do processo (último dia de aula no laboratório) ele segura o mouse, responde corretamente as questões, reconhece a função do mouse e do teclado, além de conseguir entrar sozinho no jogo. Ele explica para *G* que para entrar no jogo existe um comando que é a palavra entrar. Foi possível identificar, a partir da contraposição dos vídeos da primeira e da última aula, no laboratório, que *D* apresentou uma postura de interesse e de percepção da importância do jogo e isso foi fruto do contato dele com o jogo digital, das interações que o jogo possibilita através da visualização das várias interfaces, recursos audiovisuais, entre outros.

À semelhança do caso de *D, W* apresentou atitude diferenciada em relação ao primeiro e último dia de aula no laboratório. No início do processo, *W* correu rapidamente para sentar-se em um dos computadores disponível. Ao tentar entrar no jogo ele mexeu, clicou e acabou desistindo de realizar a ação sozinho e chamou a professora. No último dia de aula no laboratório, *D* está tão seguro das ações no ambiente do jogo que até se acha no direito de ironizar uma pergunta feita por *G.* A experiência com os jogos digitais, nesse contexto, favorece o desenvolvimento de habilidades até então não garantidas.

A situação de *E,* no contraponto em relação ao primeiro e o último dia de aula é a que merece uma atenção especial. No início, E apenas observava as ações de *A* e, apesar da insistência da colega, não desejava navegar e conhecer mais a fundo os jogos digitais. No final do processo, *E* torna-se a mediadora de outra colega que apresenta receio de utilizar o computador. Ela literalmente pega na mão da colega para ajudá-la a jogar. As situações das crianças *D, W e E* demonstram que o contato contínuo com os jogos favorece o desenvolvimento de habilidades importantes, sobretudo, às ligadas ao Domínio do Computador e Compreensão.

Desse modo, diante de tudo o que foi exposto e observado, é possível concluir que:

- Os jogos no papel e nos ambientes digitais são recursos que necessitam ser sistematizados e trabalhados rotineiramente com as crianças.
- A periodicidade dos jogos na sala de aula favorece atitudes de jogador em qualquer ambiente, seja sala de aula ou laboratório de informática.

- As crianças desejam que o ambiente digital faça parte da rotina permanente e não somente um espaço para diversão esporádica.

- É necessário que o jogo deixe de ser visto como recurso que favorece somente o brincar. E para que ele seja abordado como objeto de ensino-aprendizagem, faz-se necessária a mediação pedagógica do (a) professor (a) e a visualização da criança como participante ativa do processo.

- É necessário pensar a concepção pedagógica empregada na utilização do computador. Não basta apenas levar as crianças para a sala de informática sem a sistematização devida.

- O fato de a instituição escolar possuir um laboratório de informática com bons equipamentos não garante a efetividade de qualquer trabalho. Além do alinhamento da concepção pedagógica, é necessária a formação dos educadores para que se sintam à vontade para realizarem o trabalho pedagógico em ambientes multimodais.

Desta maneira, este estudo deixa pistas para futuras pesquisas, quais sejam:

a) Em que medida a relação entre o que as crianças dizem que aprendem com os jogos são condizentes com o que de fato aprendem?

b) Em tempos tecnológicos, qual é o papel dos jogos, sobretudo os digitais, no desenvolvimento da autonomia das crianças? Ou, em que medida os jogos digitais online podem favorecer o processo de autonomia das crianças?

c) De que forma as crianças, no processo de alfabetização, navegam?

d) Diante de tantas informações no ambiente digital, de que maneira o professor alfabetizador lida com a Educação digital?

As pistas ou questões destacadas podem estar atreladas a conceitos que, apesar da grande importância, não puderam ser discutidos com mais amplitude neste estudo. Eles são: o hipertexto, a multimodalidade e a leitura online. Nesse ensejo, a pesquisa não se encerra aqui. Outras pesquisas podem agregar e engrandecer ainda mais o estudo sobre os jogos, que é uma temática necessária e relevante no contexto educacional.

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.p.19-56.

ARAÚJO, Jùlio César et al (Org.). **Letramentos na Web:** Gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. 264 p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por forças: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.35-45.

BROUGERE, Gilles. Jeu et Education. **Le Jeu dans la Pedagogia Prescolaire depuis le Romantisme**. These pour le Doctorat d'Etat es Lettres á: SciEnces Humanies. Paris: Universite.Paris V, vs I e fi, 1993.

_____**.o Les jouet ou la production de I'enfance:. l'image culturelle de I'enfance à travers du jouet industriel**. Paris VIII, volume I. tllese 3 eme cycle, VER d'ethnologie, 1981.

BRASIL. **Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 22/05/2015.

BRASIL. **Decisão judicial proferida nos autos da Ação Civil Pública** nº50861-51.2012.4.01.3800. Revoga as resoluções 01 e 06/2010 que determinam a entrada das crianças no Ensino Fundamental aos seis anos, com recorte etário até 31 de março.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. (1998a) **Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF.

CAFIERO, Delaine; FRANÇOSO, Edson. **A construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas.** 2002. 201 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____ COSCARELLI, Carla Viana. Competências e habilidades na alfabetização: como construir uma matriz de desempenho para o jogo? **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, nº 2, p. 1-9, dez. 2007.

_____. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: BRASÍLIA. Egon de Oliveira Rangel. Ministério da Educação (Org.). **Língua Portuguesa:** Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010. Cap. 4. p. 85-106. (IV série).

CAIADO, Ana Paula Sthel; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **A regra em jogo: um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil.** 2012. 129 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Cap. 9.

CARDOSO, Oldimar; PENIN, Sonia Teresinha de Sousa**.** A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 113-128, jan./abr. 2009.

CAVALCANTI, Zelia (Coord.). **Alfabetizando**. Porto Alegre: Artmed, (Cadernos da Escola da Vila, v. 4, 2000. 164p.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Andréa Lourdes. Jogos digitais online: o que a internet oferece hoje. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, nº3, 2009, Belo Horizonte. **Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto.** Belo Horizonte: Cefet/mg, 2009. 20p.

_____; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje,** Porto Alegre, v. 45, n. 3, p.35-42, Jul/set. 2010.

_____; CAFIERO, D.; NOTINI, D. Jogos Digitais e Alfabetização. In: **LACLO 2011 SEXTA CONFERÊNCIA LATINOAMERICANA DE OBJETOS DE APRENDIZAJE Y TECNOLOGIAS DE LA EDUCACIÓN**, 2011, MONTEVIDÉU.

_____ et al (Org.). Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana et al (Org.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011. Cap. 3. p. 25-40.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos voltados para a educação: ênfase nas abordagens interacionistas do psiquismo humano. 10ª. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. p.55-174.

CRUZ, Dulce Márcia et. al. Jogos eletrônicos e aprendizagem: o que as crianças e jovens têm a dizer? **Revista Contrapontos- Eletrônica**, vol 12 – n.1.p.87-96, jan/abr.2012. Disponível em http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/3013/2198. Acesso em 02/05/2015.

DALEY, Elizabeth. Expandindo o conceito de letramento. **Revista Trab. Ling. Aplic**ada: Campinas, v.2, n.49, p. 481-491, jul. /dez.2010

DAWSON, Catherine. **Introduction to research methods: a practical guide to anyone undertaking a research project.** Oxford: How To Books, 2009. p. 60 -77

DIAS, Marcelo Cafiero. NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. Hipertexto, III encontro Nacional sobre hipertexto. **Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto.** Belo Horizonte: CEFET/MG, 2009. 20p.

ESCOLA GAMES. **Jogo Super Mário Loops**. Disponível em https://www.google.com.br/search?q=super+mario+loops&es_sm=122&source=lnms&tbm. Acesso em 27/03/2015

_____**Jogo Fábrica de Palavra s**.Disponível em: www.escolagames.com.br/fabricadepalavras. Acesso em 27/03/15.

_____**Jogo Forma Palavra**. Disponível em: www.escolagames.com.br/formapalavras. Acesso em 15/04/2015.

_____**Jogo Palavras e Desenhos**. Disponível em: www.escolagames.com.br/palavrasedesenhos. Acesso em 15/04/2015.

_____**Frutas**. Disponível em www.escolagames.com.br. Acesso em 15/04/15

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999. 290p.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva et al (Org.). Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana et al (Org.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011. Cap. 4. p. 59-84.

GEE, James P. **What video games have to teach us about learning and literacy?** New York, Palgrave Macmillan, 2004

GODINHO, Maria Eunice. **Educação e Disciplina**. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1995. 230p.

GOOGLE. **Bingo de Letras.** Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=bingo+de+letras&es. Acesso em 15/04/2015.

_____**Bingo de palavra**. Disponível em www.google.com.br/search?q=bingo+de+letras&es_sm. Acesso em 15/04/2015.

_____**Troca letras.** Disponível em http://aee2013mtadini.blogspot.com.br/2013/10/jogo-troca-letras-objetivo do jogo.html. Acesso em 15/04/15

HENRIOT, Jacques. Le jeu. **Paris:Synonyme.** SOR, 1983.

_____**Sous couleur de jouers**- La metaphore ludique. Paris: Ed. José Corti, 1989

HOPKINS, David. **A teacher's guide to classroom research**. New York: McGraw-Hill, 2008. 215p.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.162p.

JOHNSON, Donna. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman. 1992. p.104-134.

KLEIMAN, Ângela. Processo identitário na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: BOCH, Françoise; CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Ensino de Língua: Representação e Letramento**, col. Ideias Sobre Linguagem - vol. 18 Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.p.75-91.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna**. Signo**, Santa Cruz do Sul, v.32, nº 53, p.1-25, 2007.

_____. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, Ângela. **Os Significados do Letramento**: uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.162p.

MINAS GERAIS. **Lei 20.817 de 29/07/2013**. Dispõe sobre a idade de ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental. Disponível em http://sreunai.educacao.mg.gov.br/images/stories/sreunai/Arquivos/lei%2020817%20-%20data%20de%20ingresso%20no%20ensino%20fundamental.pdf. Acesso em 03/05/15.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Jogos de alfabetização**. Recife: UFPE/CEEL.2009,80p.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. GOUVEIA, Maria Cristina Soares. **Tensões contemporâneas da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso**. 2010. 267 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NOVAIS, Ana Elisa**.** Lidando com experiências genuinamente digitais: leitura, textualidade e design de interação na leitura da interface gráfica de usuário. In**: III Encontro Nacional sobre Hipertexto**, 2009, Belo Horizonte. **Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto**, v. 1. nº3, 2009. 20p.

MESQUITA, Afonso Mancuso. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e sua implicação para a formação de professores. In: MARTINS, LM e DUARTE, N. (Orgs). **Formação de Professores**: Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP,2010. 191p.

MONTEIRO, Sara Mourão. BAPTISTA, Mônica Correia. Dimensões da proposta pedagógica para o Ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira et al (Org). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de 9 anos**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2009.p.29-64.

MOREIRA, Adelson, et. al. O conceito de atividade e suas possibilidades na interpretação de práticas educativas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 13, nº3, 2011.p 13-29.

PÉREZ, Francisco C.; GARCIA, Joaquin R. Ensinar ou aprender a ler e a escrever? In: PÉREZ, Francisco C.; GARCIA, Joaquin R. (Orgs). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-27.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro, Zahar/INL, 1975. p.115- 123.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães, D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Costa Silva – 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.136p.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. 184p.

PRETI, Dino. **O discurso oral escrito**. 2ªed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos.v2).224p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização**: normas da ABNT para apresentação de teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos. 9. ed. rev. ampl. atual. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 2008. 243 f.. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RODRIGUES, Gustavo Dore. **Jogos Eletrônicos na sala de aula: possibilidades de ensino a partir do lúdico e do digital.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UNB, 2006. 15p.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**.2013. 95 f. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2013.Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf. Acesso em 02/05/15.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SELIGER, H.; SHOHAMY,E. **Second Language Research Methods**. Oxford: Oxford, University Press, 1989. p.112-135

SILVA, Alexandre da et al (Org). Jogos de alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. (Org). **Glossário CEALE**: termos da alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores/ -- Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.p.162

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade . vol. 23, n. 81, dez. 2002. p. 143-162.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. (Org.). 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

_____ Letramento e alfabetização: as muitas facetas **Revista Brasileira de Educação**. nº15 .abr.2004. p.5-17

_____ **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, Brian. Academics Literacies approaches to Genre?.**RBLA**. Belo Horizonte v.10, n.2, 2010. p.347-361.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas IN. MARINHO, Marildes, TEODORO, Gilcinei (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. p.33-53.

_____CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas e eventos de letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. (Org). **Glossário CEALE**: termos da alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores/ -- Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.p.162

_____ **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, 314p.

VIGOTSKY, L. S. A **Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.191p.

_____. **Pensamento e Linguagem** - 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.194p.

BIBLIOGRAFIA:

BROWN, James Dean; Rodgers, Theodore, S. **Doing second language research.** Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 24-37.

COSCARELLI, Carla. Viana. RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____ Resenha: GEE, James Paul.What video games have to teach us about learning and literacy. **Revista Hipertextus**, nº 2, jan.2009.

_____ Textos e Hipertextos: procurando o equilíbrio. In. Araújo, Júlio César (Org). **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, Santa Catarina: PPGCL/UNISUL. v. 9, n. 3, set. / dez., 2009.

_____ CAFIERO, Delaine. Tecnologia Digital: a aprendizagem e o lúdico. **Presença Pedagógica**. Editora Dimensão.v.17.nº100.jul./ago.2011.p.13-19.

DÖRNEY, Zoltan. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.p.24-47.

DUFF, Patrícia A. **Case study in Applied Linguistics**. New York, London: Lawrence Erlbaum, 2008. p.45-62.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Rachel; AMARAL Adriana. **Métodos de Pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011 p. 27-203.

FRANCO, Claudio de Paiva; PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade.** 2013. 201 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-94LNL7>. Acesso em: 26 fev. 2013.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N. y ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**. [online]. 2005, n.42, pp. 13-79. Disponível em:<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S010246982005000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>

KLEIMAN, Ângela. Modelos de Letramento e As Práticas de Alfabetização na Escola**.** In: KLEIMAN, Ângela. **Os Significados do Letramento**: uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

KOTHARI, C. R. **Methodology: methods & techniques**. New Delhi: New Age International, 2004.p.110-123.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro no pensamento na era da informática**. Trad: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora.34, 1993.199p

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 114-134.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Reflexões sobre ética na pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. Vo. 5, n.1. p.43-61, 2005 Disponível em:http://www.veramenezes.com/etica.htm

REGO, Lucia Lins Browne. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf Acesso em: jun. 2009.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. **Aquisição da escrita na era virtual: incorporando os jogos digitais online**. In: II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2012, Uberlândia - MG. Anais do SIELP, 2012. v. 2. p. 1

_____et.al. **Alfabetização e jogos digitais em ambiente interativos multimodais.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.8p.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. Ethnography: method only or logic of inquiry in EFL research in Brazil? **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n 51, v.1): 35-49, jan./jun. 2012 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a03.pdf

SNYDER, Ilana. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In. ARAÚJO, Júlio César, DIEB, M. (Orgs.). **Letramentos na Web**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23-45.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação e Sociedade**.Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WIKIPÉDIA: the free encyclopedia [Internet]. Competição .St. Petersburg (FL): Wikimedia Foundation, Inc. 2001 - [citado em 28 abr 2015]. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Competi%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 28/04/2015

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

(Destinado aos pais dos alunos)

Prezado(a) pai, mãe e/ou responsável,

Seu filho está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "A influência dos jogos digitais no processo de alfabetização". Esta pesquisa é orientada pela professora Delaine Cafiero Bicalho da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Eu me chamo Ghisene Santos Alecrim Gonçalves, estudo nessa faculdade e sou mestranda em Estudos Linguísticos pela FALE/UFMG. Durante algum tempo, pretendo filmar seu/sua filho(a) enquanto realiza as atividades escolares e, principalmente, enquanto participa de jogos com seus colegas. O objetivo desta pesquisa é verificar se e como os jogos são utilizados na sala de aula e se os jogos digitais podem contribuir para que os alunos leiam e escrevam.

Para minha pesquisa eu preciso gravar em vídeo e fazer anotações sobre o seu/sua filho(a) e seus colegas enquanto estiverem jogando e realizando atividades de leitura e de escrita. Também vou fazer algumas perguntas para as crianças sobre os jogos e atividades de leitura e de escrita dos quais elas participarem. Quando a minha pesquisa ficar pronta, os resultados dela poderão ajudar o(a) seu/sua filho(a) e os outros alunos do ensino fundamental, para que consigam aprender a ler e a escrever de uma forma mais divertida.

Você não tem obrigação de autorizar o (a) seu/sua filho(a) participar da pesquisa. Ela não vale nota e nem para passar para o 2º ano. Por isso, ele/ela só vai fazer parte dela, se você quiser. Você também pode desistir de deixá-lo (a) participar a qualquer momento, sem problema.

Como a participação de seu/sua filho(a) é muito importante para nós, garantimos que nenhum dado que você nos passará será divulgado. Seu nome e as informações ficarão em segredo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, V.Sª poderá entrar em contato conosco, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa: Mestranda Ghisene Santos Alecrim Gonçalves; telefone: 98210014, e-mail: ghisenealecrim@gmail.com. Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho; telefone: (31) 3441-6045 e e-mail: delainecafierobicalho@yahoo.com.br; ou solicitar informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP): Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 Telefax: (031) 34094592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Assim, se você entendeu tudo, solicitamos a gentileza de assinar que concorda em participar no espaço abaixo.

Eu, _____ confirmo estar esclarecida sobre a

pesquisa e concordo que meu/minha filho (a) _____ da turma _____participe.

Assinatura do(a) responsável: _____

RG: _____ Data: _____/_____/ _____

_____ _____

Delaine Cafiero Bicalho Ghisene Santos Alecrim Gonçalves

Orientadora de Pesquisa FALE/UFMG Pesquisadora responsável – Orientanda FALE/UFMG

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

(Destinado à professora Regente)

Cara Professora,

Queremos convidá-la a participar da pesquisa intitulada "A influência dos jogos digitais no processo de alfabetização". Esta pesquisa é orientada pela professora Delaine Cafiero Bicalho da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e executada pela mestranda em Estudos Linguísticos pela FALE/UFMG: Ghisene Santos Alecrim Gonçalves. O objetivo é verificar como os jogos participam do contexto da sala de aula e até que ponto os jogos digitais podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades de leitura/escrita.

Esta proposta busca articular a teoria e a prática. Com sua realização, esperamos verificar a influência dos jogos, especialmente os digitais, no contexto da alfabetização.

A pretensão é fazer um estudo qualificado com a utilização dos instrumentos: observação direta da sala de aula, gravação em vídeo das crianças enquanto jogam, questionário para preenchimento de V.S.ª e entrevistas com V.S.ª e as crianças com o propósito de identificar se e como os jogos digitais fazem parte do contexto da sala de aula, que tipo de interação eles geram e até que ponto podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita das crianças.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, V.S.ª poderá entrar em contato conosco, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa: Mestranda Ghisene Santos Alecrim Gonçalves; telefone: 98210014, e-mail: ghisenealecrim@gmail.com. Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho; telefone: (31) 3441-6045 e e-mail: delainecafierobicalho@yahoo.com.br; ou solicitar informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP): Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 Telefax: (031) 34094592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Assim, se V.S.ª se sentir suficientemente esclarecida, solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____RG: _____

Confirmo estar esclarecida sobre a pesquisa sobre a pesquisa sobre os procedimentos utilizados, do sigilo das informações e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido uma cópia do presente termo. Sendo assim, concordo em participar como informante da pesquisa e autorizo a realização dos procedimentos descritos.

Belo Horizonte, _____ de _____de 2014

_____

Assinatura da professora regente

_____ _____

Delaine Cafiero Bicalho Ghisene Santos Alecrim Gonçalves

Orientadora de Pesquisa FALE/UFMG Pesquisadora responsável – Orientanda FALE/UFMG

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORA

1) Como você planeja as atividades para o trabalho com as crianças?

2) Como você percebe a dinâmica dos jogos na sala de aula? Você os utiliza e por quê?

3) Quais habilidades você acredita que poderão ser desenvolvidas pelas crianças por meio da prática com os jogos?

4) Você considera que o trabalho com os jogos, especialmente os digitais, favorece o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética? Se sim, como?

5) Você costuma utilizar um planejamento específico para o trabalho com os jogos no computador? Se a resposta for sim, como o desenvolve?

6) As crianças utilizam os jogos digitais nas atividades de sala de aula? Se sim, quais os jogos?

7) Com a inserção das crianças, cada vez mais cedo, na unidade escolar, como você analisa o trabalho do professor com as novas tecnologias na sala de aula?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - CRIANÇAS

1) Você gosta de jogos? Qual é o que mais gosta?

2) Em qual local você joga?

3) Você joga sozinho ou tem amigos, colegas, familiares para jogar?

4) Na escola tem tempo jogar? Quantas vezes por semana?

5) Você aprende com o jogo? O quê?

6) Na sua escola, você joga no computador? Tem aula com a professora na sala dos computadores?

7) Você já consegue usar o mouse e o teclado? Como aprendeu?

8) Os jogos que você brinca tem imagens?

9) Os jogos que você brinca tem letras ou palavra

APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO - PROFESSORA

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Escolaridade: _____

4. Anos de atuação na educação_____

5. Com que frequência utiliza o computador no cotidiano:

( ) duas vezes por semana
( )cinco vezes por semana
( ) diariamente
6. Qual é a habilidade para a utilização do computador:

( ) Sei os aplicativos básicos como Word, Excel, Power Point, outros.
( ) Acesso jogos online.
( )Apresento dificuldade na utilização do computador.
7. Como acontece (e se acontece) o planejamento das aulas com a utilização do computador:

( ) Utilizo o computador cotidianamente nas aulas.
( ) Acredito que o computador seja importante, mas não me pauto somente no mesmo para a organização do trabalho pedagógico.

ANEXOS

ANEXO A- ENTREVISTA COM *D* (no final da pesquisa)*:*

G: **Você gosta de jogos?**

D: Gosto. Eu gosto de futebol...de vôlei...da vaquinha e do aviãozinho (...) no vídeo game, na minha casa, na escola (...) em todo lugar.

G: **Qual é o que mais gosta?**

D: Do aviãozinho no computador

***G*: Em qual local você joga?**

D: No recreio e na informática (...) eu brinco muito.

***G*: Você joga sozinho ou tem amigos, colegas, familiares para jogar?**

D: Eu tenho amigos (...) jogo na minha casa e na escola.

***G*: Na escola tem tempo jogar? Quantas vezes por semana?**

D: Sim. Bastante.

G: Você aprende com o jogo? O quê?

D: A entrar no jogo (...) não estragar... respeitar o colega.

G: Na sua escola, você joga no computador? Tem aula com a professora na sala dos computadores?

D: Tem. Com a professora ... e com você (sorri).

G: **Você já consegue usar o mouse e o teclado? Como aprendeu?**

D: Sei. (...) – (não respondeu a outra questão).

***G*: Os jogos que você brinca tem imagens?**

D: tem pouca imagem...tem mais letra.

G: **Os jogos que você brinca tem letras ou palavra?**

D: ... os dois.

ANEXO B- ENTREVISTA COM *W* (no final da pesquisa)*:*

G: **Você gosta de jogos? Qual é o que mais gosta?**

E: Gosto muito. Gosto do jogo GTA corrida.

***G:* Em qual local você joga?**

W: Lá em casa...no tablet ... e na escola no computador da informática.

G: **Você joga sozinho ou tem amigos, colegas, familiares para jogar?**

W: Com colegas.

***G*: Na escola tem tempo jogar? Quantas vezes por semana?**

W: Te pouco ... só dez minutos.

G: **Você aprende com o jogo? O quê?**

W: Brincar e aprender...ó... (e aponta para o notebook) tem um tantão de jogo no FRIV e ... tem que cricar... para achar o jogo que ocê quer... ocê tem que ir lá e apertar isso aqui (mostra o mouse)... para ir rápido. Eu vou lá e ponho a seta em cima do jogo e aperto ligar.

G: **Na sua escola, você joga no computador? Tem aula com a professora na sala dos computadores?**

W: Tem. No Mais Educação também.

***G*: Você já consegue usar o mouse e o teclado? Como aprendeu?**

W: Consigo. Ninguém me ensinou... aprendi sozinho.

G: **Os jogos que você brinca tem imagens?**

W: Tem desenho...palavra .... e ... letra.

***G:* Os jogos que você brinca tem letras ou palavra?**
W: Tem palavra.

ANEXO C - ENTREVISTA COM *E* (no final da pesquisa):

***G*: Você gosta de jogos? Qual é o que mais gosta?**

E: Gosto ... bingo de sons.

***G:* Em qual local você joga?**

E: Na sala... na informática.

***G*: Você joga sozinho ou tem amigos, colegas, familiares para jogar?**

E: Tem vez que eu jogo com colega ... e tem vez que não.

***G*: Na escola tem tempo jogar? Quantas vezes por semana?**

E: Tem... jogamos pouco... as vezes marca dia...

***G*: Você aprende com o jogo? O quê?**

E: Aprendo a ler e a escrever... a fazer bolo, a fazer docinhos... e também aprendo a respeitar a natureza porque nos jogos também tem jogo de natureza.

***G*: Na sua escola, você joga no computador? Tem aula com a professora na sala dos computadores?**

E: Jogo... tem (não quis estender).

***G*: Você já consegue usar o mouse e o teclado? Como aprendeu?**

E: Sim. No computador tem letra minúscula e eu sei algumas.

***G*: Os jogos que você brinca tem imagens?**

E: Tem desenho, letras e palavras

***G*: Os jogos que você brinca tem letras ou palavra?**

E: Os dois.

ANEXO D - QUESTIONÁRIO APLICADO - PROFESSORA

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:

2. Idade:

3. Escolaridade: Graduação

4. Anos de atuação na educação: aproximadamente doze anos.

5. Com que frequência utiliza o computador no cotidiano:
(X) duas vezes por semana
( )cinco vezes por semana
( ) diariamente
6. Qual é a habilidade para a utilização do computador:

(X) Sei os aplicativos básicos como Word, Excel, Power Point, outros.
(X) Acesso jogos online.
( ) Apresento dificuldade na utilização do computador.
7. Como acontece (e se acontece) o planejamento das aulas com a utilização do computador:

( ) Utilizo o computador cotidianamente nas aulas.
(X) Acredito que o computador seja importante, mas não me pauto somente no mesmo para a organização do trabalho pedagógico.