

Lendo Games: (multi)letramentos nos anos iniciais

Reading Games: multiliteracies taken by young children

Michely Gomes Avelar¹

Giuliana Castro Brossi²

Resumo: A multiplicidade de linguagens e culturas existentes no ambiente digital possibilitam inúmeras formas de construção de sentido. Nas interações com o digital, as crianças acionam diferentes formas de ler e se comunicar, atribuindo sentido aos textos de acordo com as suas experiências socioculturais. Os *games* têm feito parte do cotidiano de muitas crianças sendo uma oportunidade para as leituras multimodais. Neste sentido, alicerçados nas perspectivas dos (multi)letramentos e no digital (MONTE MÓR, 2019, 2018, 2017; BARTON; LEE, 2015; COPE; KALANTZIS, 2003; GEE, 2010, 2003; PRENSKY, 2006), este artigo busca refletir sobre as leituras multimodais realizadas pelas crianças nos primeiros anos escolares a partir das interações com o digital. Para isto, realizamos uma pesquisa qualitativa interpretativa, com dados coletados a partir da observação de interações de duas crianças, com 5 e 6 anos, com os *games*. Por fim, apontamos a importância dos (multi)letramentos nas práticas pedagógicas como forma de propiciar novas formas de ler e construir sentidos.

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários em inglês (PPGELLI USP); Mestra em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI UEG). ORCID 0000-0003-4148-5692. E-mail: michelymg.avelar@gmail.com

² Docente na Universidade Estadual de Goiás UnU Inhumas, doutora em Estudos da Linguagem (PPGEL UEL); Mestra em Linguística Aplicada (UnB). ORCID 0000-0003-0130-843X. E-mail: Giuliana.brossi@ueg.br

Palavras-chave: Multiletramentos; letramentos; games; educação linguística; leitura nos anos iniciais.

Abstract: *The multiplicity of languages and cultures existing in the digital environment provide many forms of meaning making. The interactions with digital makes connections with different ways of children's reading and communicating. The children read texts/multimodal and make sense of them based on their sociocultural experiences. Games are part of the daily lives of many children, providing an opportunity for multimodal readings. In this sense, based on the perspectives of (multi) literacies and digital (MONTE MÓR, 2019, 2018, 2017; BARTON; LEE, 2015; COPE; KALANTZIS, 2003; GEE, 2010, 2003; PRENSKY, 2006), this article seeks to reflect on the multimodal readings taken by children in the first school years through interactions with digital. For this, we conducted qualitative interpretative research, with data collected from the observation of interactions of two children, aged 5 and 6 years old, with games. Finally, we point out the importance of (multi)literacies in pedagogical practices as a way of providing new ways of reading and make sense.*

Keywords: *Multiliteracies; literacies; games; reading in the early years.*

Press play to start

Nosso conhecimento não era de estudar em livros.

Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.

Seria um saber primordial?

Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor e
não por sintaxe.

Manoel de Barros (2015)³

Os versos poéticos de Manoel de Barros refletem sobre as possibilidades de “ajuntar” as palavras e descobrir a linguagem a partir das nossas vivências e experiências, ou seja, através de leituras multimodais do nosso cotidiano que envolvem também as imagens, as formas, as cores, os sons, os movimentos, os gestos. A nossa forma de ler o mundo, de comunicar, de interagir com ele e a forma como construímos os sentidos e os significados dos textos que lemos levam em conta as nossas experiências socioculturais. A leitura vai além das palavras e de decodificá-las.

O contato com a cultura digital tem começado cada vez mais cedo. Muitas crianças, desde pequenas, são expostas a diversos dispositivos digitais como

³Trecho do poema de Manoel de Barros, retirado do livro O meu quintal é maior que o mundo (2015).

celulares, *tablets*, televisores e computadores. Estes recursos tecnológicos multissemióticos, por sua vez, possibilitam que as crianças não apenas assistam conteúdos, como também interajam com eles. Conforme pesquisa realizada pela Panorama Mobile Time/Opinion Box (2020), realizada com cerca de 2 mil brasileiros que dispõem de aparelho celular e acesso à internet, para identificar a proporção do uso de smartphone por crianças, constatou-se que 87% das crianças com faixa de 4 a 6 anos; 89%, entre 7 e 9 anos; e 95%, entre 10 e 12 anos têm acesso ao dispositivo. Cada vez mais, percebemos que o digital se faz presente no dia-a-dia das pessoas e escancara a necessidade de repensarmos sobre as aprendizagens necessárias às nossas crianças na sociedade contemporânea. Cabe destacar que embora os dados expressem tal proporção, há que se considerar que no Brasil ainda temos muitas comunidades com pouco ou nenhum acesso à tecnologia, entretanto, é importante lutarmos pela democratização e pela cidadania digital. Em contraste com o público pesquisado pela Panorama Mobile Time/Opinion Box estão centenas de milhares de crianças excluídas das possibilidades de uso de tais recursos multissemióticos devido às condições econômicas já conhecidas no nosso país. De acordo com o IBGE⁴(2021) 40 milhões de pessoas, e 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet no início da Pandemia, dado que nos mostra que a desigualdade social exclui as crianças das possibilidades de interação com tais recursos e, conseqüentemente, das experiências que descreveremos neste estudo. Nesse sentido, destacamos o papel indispensável da escola, e das interações realizadas no ambiente escolar que possibilitem a inclusão digital, e o acesso às diversas formas de linguagens que fazem parte do nosso cotidiano atualmente.

A multiplicidade de linguagens e culturas existentes no ambiente digital possibilitam inúmeras formas de construção de sentido. Nas interações com os games, as crianças acionam diferentes formas de ler e se comunicar, atribuindo sentido aos textos a partir das leituras das imagens, dos sons, dos gráficos e outras linguagens que aparecem na telinha. Neste estudo discutimos algumas dessas possibilidades de construção de sentidos pelas crianças fora do

⁴Informação no site da Associação Brasileira de Internet (ABRANET) acessível em IBGE: 40 milhões de brasileiros não têm acesso à Internet - Aبرانet - Associação Brasileira de Internet.

ambiente escolar. No entanto, os resultados que aqui apresentamos podem fazer parte também de interações realizadas em sala de aula, quando entendemos o ensino de línguas numa perspectiva de educação linguística crítica *com* crianças (MALTA, 2019).

A compreensão adotada para o ato de ler, neste artigo, considera uma visão mais ampla na qual ler não está associado apenas à linguagem escrita, mas também às demais multimodalidades e às leituras de mundo, entendendo que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1981, p.13). À exemplo de Ferraz (2015) e Malta (2019) tal pensamento freiriano fundamenta aquilo que entendemos como educação crítica.

Nesta perspectiva, este artigo busca refletir sobre as leituras multimodais realizadas pelas crianças nos primeiros anos escolares a partir das interações com o digital. Para isto, organizamos este artigo em cinco partes, a saber: i) apresentamos a proposta da pedagogia dos multiletramentos e sua relação com a leitura multimodal nos anos iniciais; ii) apontamos algumas reflexões sobre as interações entre a criança e o mundo digital, em especial, com os games; iii) apresentamos a metodologia adotada para esta pesquisa, bem como os instrumentos para coleta de informações; iv) analisamos as interações de duas crianças, de 05 e 06 anos, com os games dialogando com as perspectivas dos multiletramentos; v) por fim, trazemos algumas considerações sobre esta pesquisa e reflexões sobre as interações com os games e suas contribuições para outras formas de ler e de se comunicar.

Multiletramentos no ensino para crianças

O Grupo de Nova Londres, formado por pesquisadores dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Reino Unido, após observar que as mudanças tecnológicas influenciam na maneira como as pessoas se comunicam e interagem, perceberam a necessidade de repensar a educação e redesenhar suas práticas numa perspectiva que considera as novas emergências socioculturais.

Surgiu, então, a pedagogia dos multiletramentos, na década de 90, com o objetivo de repensar as práticas de ensino considerando as multimodalidades

e “a diversidade social, ou a variabilidade das convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.19). A pedagogia dos multiletramentos é uma proposta para as necessidades da sociedade contemporânea, interessando-se em um currículo escolar com um olhar para além do ensino tradicional, e que envolve as experiências cotidianas de construção de significados constituídos pelas multiplicidades (KALANTZIS; COPE, 2009).

Nesta perspectiva, pode-se utilizar a linguagem oral, escrita, gestual, dentre outras, ou seja, combinar multimodalidades. Além disso, essa comunicação pode acontecer por meio de diversos canais e mídias, como telefone, carta, redes sociais, e-mail, etc. As possibilidades comunicativas se expandem cada vez mais com as mudanças tecnológicas, oportunizando que as pessoas acessem, leiam, interajam e criem conteúdos. Ademais, há que se considerar, nas práticas comunicativas, as diversidades culturais e linguísticas, uma vez que concebemos a língua sempre imbricada nas relações sociais, cujo uso entendemos da mesma forma que Ferraz e Malta (2017, apud MALTA, 2019, p. 65) “como ato político, como relações de poder, como construção de identidades, como busca por justiça social” possibilitando às crianças meios de “lidar consigo, com o outro, e com o mundo que as (nos) cerca” (MALTA, 2019, p. 65).

Concordamos com Malta (2019) que considera que a educação crítica e os letramentos, (especialmente os letramentos visuais e os multiletramentos) aumentam as possibilidades de proporcionar às crianças uma educação linguística crítica (em línguas) *com* crianças, e não apenas *para* crianças. A autora, que desenvolveu sua pesquisa no contexto da educação linguística crítica com crianças de 2 a 5 anos, tem muito a contribuir com nossas discussões acerca das possibilidades advindas da leitura de games com crianças ainda não alfabetizadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, destaca, entre as competências gerais da educação básica, a importância das diversidades culturais e linguísticas para a cidadania crítica com a proposta de

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,

continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

E ainda,

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p.9)

Antes de aprender a linguagem escrita, a criança interage com várias outras formas de linguagem. A criança se comunica, por exemplo, por meio de desenhos e imagens, por gestos, danças e movimentos, por ruídos, sons, fala, em práticas sociais nas conversas do cotidiano, brincadeiras, cantando ou ouvindo músicas, e jogando em diversos meios, inclusive os *games* eletrônicos. É por meio de tais práticas sociais que as crianças constroem seus repertórios linguísticos, independente da "língua nomeada". Os modos como os sentidos e significados dessas linguagens são construídos se relacionam com o contexto ao qual elas estão inseridas, com as suas experiências socioculturais. As competências, destacadas acima, propostas na BNCC se relacionam com os (multi)letramentos reconhecendo o valor e a importância de garantir às crianças que sejam consideradas na aprendizagem da leitura e escrita as práticas socioculturais, incluindo a cultura digital, e as diferentes linguagens e conhecimentos que levam em conta os diferentes contextos e a produção de sentidos. A cultura digital tem feito, cada vez mais, parte do contexto e da produção de sentidos no universo da criança. É na produção de sentidos e nas práticas sociais que a criança se familiariza com as interações discursivas do cotidiano, que na vivência das crianças são as brincadeiras, as experiências junto à família, à igreja, a escola e outros espaços acompanhadas de familiares, e os *games*, dentre outros.

A criança e as interações digitais

O mundo digital faz parte da rotina de muitas crianças, desde bem cedo e entre as brincadeiras preferidas por muitas delas, estão os *games* em seus mais

variados gêneros – esporte, ação, aventura, simulação, estratégia - e plataformas como consoles, smartphones e computadores.

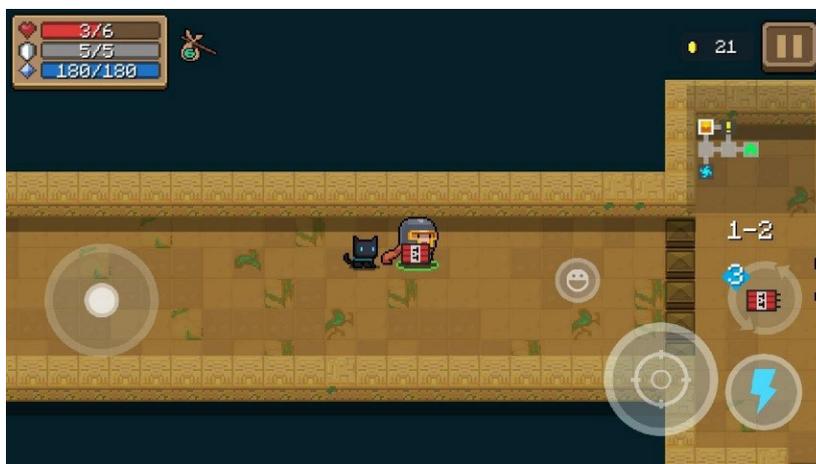
As crianças, em suas interações com o digital, lidam com diferentes formas de linguagem que exigem delas uma variedade de letramentos tais como escrito, visual, auditivo, espacial, dentre outros. Isso porque os multiletramentos estão presentes no contexto digital por meio da multiplicidade de linguagens e da multiplicidade de culturas. Avelar (2021) destaca que:

Esses elementos que integram os *games* constituem novas formas de leitura e escrita, uma vez que requerem não só de formas de comunicação verbal como também das manifestações não verbais, tais como, gráficos, cenários, trilha sonora, etc. (AVELAR, 2021, p. 39-40)

Para jogar um *game* em um *smartphone*, por exemplo, a criança precisa saber o que as imagens distribuídas na tela significam, onde ela deve clicar para iniciar ou pausar, onde interromper, como selecionar a personagem e/ou os itens necessários para jogar. A criança poderá interpretar a partir de uma música ou representação sonora no *game* se em seu percurso há algum perigo próximo; poderá identificar qual será a sua trajetória por meio da leitura dos mapas; ou observar, conforme os ícones distribuídos na tela, quais são as habilidades de sua personagem, quais as necessidades imediatas dela.

Para exemplificarmos algumas possibilidades de leituras multimodais realizadas nos e a partir dos *games*, trazemos o *game Soul Knight*, um dos jogados pelos participantes da pesquisa.

Figura 1 – Multimodalidades no *Soul Knight*



Fonte: *Print screen* de uma partida do game Soul Knight (2021)

No canto superior esquerdo da imagem, é possível ler estatisticamente se a personagem está saudável (barra vermelha com ícone de coração), se a armadura está danificada (barra cinza com ícone de escudo) e como está a saúde (barra azul com ícone de diamante). No lado direito superior há um mapa e no canto inferior os controles de ação e de direção. O jogador também pode se comunicar com os demais por meio de *emojis* clicando no botão *smile*. Outra modalidade de leitura é a sonora, representada no *game* pela música, ruídos, alertas e outros sons para indicar danos, conquistas, mudança de fase, etc. Na figura 2, vemos uma imagem, juntamente com um *qr*code que direciona para o trailer do game, no intuito de apresentar aos leitores deste artigo essas possibilidades multimodais.

Figura 2 – Trailer Soul Knight 2021 Spring Festival



Fonte: Canal ChillyRoom Youtube (2021)⁵

Dadas as interações, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que é possível sentir uma espécie de presença física no espaço do *game*, por meio das “narrativas internalizadas”, que são aquelas utilizadas pelo jogador para construir sentidos “sobre a sua natureza, seu propósito e seus personagens, o que lhe permite fazer escolhas significativas sobre aonde ir e o que fazer para seguir nele” (PINHEIRO; KALANTZIS; COPE, 2020, p.166). Além disso, os autores explicam que a partir dos *games*⁶, os jogadores constroem “narrativas

⁵Disponível em: <https://youtu.be/uy2gMhhF-PY> Acesso em: 12/03/2021

⁶Utilizamos o termo games, baseado no termo videogames, para nos referir aos jogos digitais independentemente da plataforma utilizada (console, smartphone, computador, etc.).

externalizadas”, ou seja, aquelas que se dão por meio das interações com os outros.

Toda essa relação com os *games* é uma forma de entretenimento que propicia, também, um conhecimento que, nos dizeres de Manoel de Barros (2015), está para além dos livros, um conhecimento “de pegar, de apalpar, de ouvir e de outros sentidos”. As crianças querem se sentir engajadas e os *games* não apenas as engajam, durante o processo, como as ensinam e as preparam para aprender conhecimentos necessários para a contemporaneidade (PRENSKY, 2006). Gee (2003) afirma que os games encorajam pensamento e ação de forma situada e corporificada, possibilitando, por exemplo, que o jogador tente diferentes ações, reflita sobre os resultados alcançados e construa sentidos sobre o que significam esses resultados e ações para o seu progresso no mundo virtual e no game.

Nessa direção, cientes da exclusão causada pela falta de acesso aos equipamentos tecnológicos acarretada pela dificuldade econômica de milhares de brasileiros, reforçamos ainda mais a importância de políticas públicas de inclusão digital nas escolas, ambiente onde milhares de crianças podem vivenciar as diversas linguagens possibilitadas nos ambientes multimodais. Defendemos ainda que aulas que tragam as experiências com games e suas linguagens sejam levadas para as salas de aula desde os primeiros anos de escolaridade, tanto nas aulas de português quanto nas aulas de inglês, propiciando assim a construção de repertórios linguísticos muito além da língua escrita e oral (SANTOS; ALVES, 2020; VASCONCELLOS *et al.*, 2017).

As crianças e os games: aspectos metodológicos

Esta investigação de natureza qualitativa crítica (DENZIN, 2018) está situada na grande área da Linguística Aplicada, no campo dos Multiletramentos, com foco em crianças de 5 a 7 anos e a sua interação na leitura dos *games*. Alguns dos cuidados aos quais nos atentamos diz respeito à ética na relação entre as pesquisadoras e as crianças participantes (EGIDO, 2021).

O material empírico foi construído no início de 2021, período em que as crianças estavam com as aulas presenciais suspensas em virtude da pandemia da Covid 19. A escolha das crianças se deu a partir de diálogos com os pais, que são conhecidos por uma destas pesquisadoras, em que relataram observar que as crianças gostavam muito de jogos e que já conseguiam baixá-los e jogá-los sem ajuda deles. Assim, a pesquisadora, que já era conhecida das famílias e das crianças (Galáctico e Rubble), realizou pequenas gravações, que foram feitas presencialmente usando uma câmera de *smartphone*, das interações destas crianças com os *games* em três momentos consecutivos, em suas respectivas residências, além do registro de notas. As interações foram gravadas em um dia na residência de Galáctico em Goiânia, e em outro dia na de Rubble em Jussara, ambas localidades em Goiás. As análises foram realizadas por meio de interpretações das pesquisadoras.

Durante as interações, as crianças responderam várias questões referentes aos *games*, que foram escolhidos pelas próprias crianças. A proposta feita para as crianças foi de jogar seus jogos preferidos para mostrar como são e nos ensinar como jogá-los. Para isso, os pais das crianças leram e assinaram o Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE) disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms*. Foram realizados todos os protocolos de ética na pesquisa, garantindo o sigilo e anonimato das crianças às quais nos referimos pelos pseudônimos Galáctico e Rubble.

Galáctico tem 05 anos e cursa a Educação Infantil. Rubble tem 06 anos e cursa o 1º ano do Ensino Fundamental I. Ambos estudam em escolas privadas e têm acesso a dispositivos móveis (*tablet* e *smartphone*) e os utilizam para ver vídeos no *Youtube* e jogar *games* com acesso de conteúdo restrito, com controle dos pais. A observação se deu na residência de cada uma das crianças, separadamente, fora do espaço e contexto escolar, considerando as interações com *games* como atividade de lazer e entretenimento. Durante o jogo as crianças eram questionadas sobre a jogabilidade e as leituras realizadas para jogá-los.

Para refletir sobre as leituras multimodais realizadas pelas crianças nos primeiros anos escolares a partir das interações com o digital, observamos as interações com a leitura/multimodalidade, as possibilidades de tentativa e erro e, também, as práticas socioculturais oportunizadas pelos games.

“Agora aperta aqui. Vamo esperar começar”: análise das informações

Para verificarmos as práticas de multiletramentos das crianças participantes desta pesquisa, observamos as interações digitais de Galáctico e Rubble em várias situações como: o momento de escolher, de baixar e de jogar o *game*. Como as crianças ainda não sabem ler textos escritos, apenas identificam algumas palavras, muitas vezes realizavam a busca pelos jogos utilizando a assistente virtual do Google por comando de voz ou pesquisavam na loja de aplicativos um *game* conhecido ou que despertasse interesse - geralmente escolha baseada nas imagens e/ou trailer.

Após escolher o jogo, Galáctico selecionava, baixava e prontamente iniciava o *game*. Quando questionado sobre como sabia onde clicar, ela apontava para o botão com a descrição *play*, *start* ou iniciar, nos dando pistas de que a interação com os games, para as crianças, vai muito além de repertórios em línguas nomeadas. Enquanto iniciava o jogo, Galáctico explicava as opções de jogá-lo online com outros jogadores ou de realizar uma partida off-line indicando onde clicar. Após selecionar a opção, ele mostrou como personalizar o seu avatar e explicou que não poderia ser igual ao dos demais jogadores:

Ai eu não tô com a cor do Naruto, ele pegou, ele roubou minha cor! Olha aqui, quando a pessoa tá com a nossa cor não dá porque não pode ter pessoa igual. Ai vamo muda para o azul porque eu gosto muito de azul. Agora aperta aqui. Vamo esperar começar. (GALACTICO, trecho transcrito, 2020)

Ao iniciar, mostrou como transitar no *game* lendo cada ícone que surgia, explicou como aquilo afetaria o seu personagem, mostrou o mapa e explicou onde deveria ir para completar a missão.

Pesquisadora: O que você tem que fazer nesse joguinho?

Galáctico: Eu tenho que fazer a missão!

Pesquisadora: E qual é a missão?

Galáctico: Arrumar toda a coisa da nave sem ser derrotado pelo impostor

Pesquisadora: Como você cumpre a missão?

Galáctico: Fazendo as coisas que a nave manda

Pesquisadora: E como você sabe o que a nave manda?

Galáctico: Clicando aqui oh!

(trecho transcrito, 2020)

Rubble demonstrou a mesma desenvoltura para selecionar e iniciar o *game*. Quando questionado sobre como ele procedia em situações desconhecidas, informou que observava os ícones na tela e que selecionava opções mais apropriadas até descobrir como fazer: “Quando eu não sei o que fazê eu vou clicando, clicando em tudo até descobrir” (RUBBLE, trecho transcrito, 2020). Outra opção apontada por ele foi pedir ajuda do irmão mais velho.

Nascimento, Bezerra e Herbele (2011) destacam que as imagens estão cada vez mais inseridas nos textos e que elas empregam recursos de sentido como, por exemplo, em relação às cores, enquadramento e distribuição de elementos na tela. Assim, a partir da leitura desses recursos de sentido, Galáctico consegue ler a mensagem que o *game* quer transmitir. Os autores salientam que

[i]sso implica dizer que as imagens, assim como a linguagem verbal, devem ser entendidas enquanto um sistema semiótico, ou seja, um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros. (NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011, p. 532)

Embora muitas informações em formato escrito aparecessem na tela durante o jogo, Galáctico e Rubble compreendiam o que eles deveriam fazer por meio das outras modalidades. Isto acontece porque no digital “o *layout* é projetado para que o sentido seja apreendido de maneiras específicas” (BARTON; LEE, 2015, p. 47), ou seja, os efeitos visuais como as cores, tipo de fonte, disposição na tela são organizados de forma a mobilizar sentido. Assim, o jogador consegue ler as informações acionando os (multi)letramentos necessários. Cabe destacar que a partir destas, outras formas de leituras são acionadas, o jogador estabelece relação com a escrita de determinadas palavras que aparecem no contexto do *game*, como as palavras “play, *start*, iniciar”,

oferecendo possibilidade de aprender a escrevê-las e identificá-las em outros contextos.

Em um dos *games*, Galáctico apontou a opção de interagir com outros participantes por meio do *chat* e solicitou ajuda para ler o que os participantes estavam dizendo e, em seguida, enviou “oi” para os outros jogadores. Galáctico relatou que havia aprendido aquela palavra e que estava aprendendo outras para conversar mais. É possível, portanto, identificarmos que o *game* serve como motivação para aprendizagem da linguagem escrita, visto que para se comunicar com os demais jogadores, muitas vezes é preciso utilizar a modalidade escrita da língua.

Além disso, as escolhas realizadas se relacionam com questões éticas, cooperação, colaboração e organização. Há situações em que o jogador precisa se unir a uma equipe para atingir um objetivo ou completar sua missão. Nestas ocasiões, é preciso estabelecer estratégias em equipe e ter cautela nas ações para alcançar seu objetivo, nos remetendo aos possíveis usos dos games com as crianças em ambientes de sala de aula também, ao adotarmos uma perspectiva de educação linguística crítica com crianças (MALTA, 2019), que transitam facilmente entre as linguagens e multimodalidades.

O jogador precisa estar atento às regras e respeitá-las para conseguir passar de fase ou vencer o jogo. Galáctico e Rubble demonstraram estar atentos às regras e compreender a importância delas para o bom andamento da partida. Galáctico explicou que, em um determinado game, ele não poderia ter o avatar da mesma cor do de outro jogador e mostrou que nesse tipo de situação o que escolheu primeiro permaneceria com a cor e o segundo deveria selecionar uma nova.

Rubble explica que não gosta do “Chefão”, pois é um vilão e só dificulta o seu desempenho no jogo. Ao ser questionado sobre o que acontece quando é derrotado, Rubble conta: “Quando o chefão me derrota eu começo o jogo tudo de novo até derrotar ele” (RUBBLE, trecho transcrito, 2020). Essa possibilidade de recomeçar a partida, oportuniza repensar as próprias ações, aprender com elas e elaborar novas estratégias, ou seja, o jogador pode aprender com os erros. Para Gee (2003), o *game* encoraja o jogador a ser um solucionador de problemas, que tenta resolvê-los mesmo após cometer erros, uma habilidade

considerada necessária para as vivências na sociedade atual, e ainda mais em um futuro próximo. Segundo Prensky (2006), nos *games* as regras são desenvolvidas na programação dele, assim, o jogador aprende baseado nas tentativas e nos erros. O autor explica ainda que a aprendizagem acontece com as recompensas, punições e consequências do jogar.

Foi possível observar que os erros cometidos pelas crianças participantes desta pesquisa não os intimidam, mas incentivam a tentar novamente e encontrar uma nova forma de alcançar os objetivos. Rubble afirmou que se ele perder, ele começa de novo e tenta até conseguir. Galáctico destacou que pode assistir vídeos no Youtube para aprender a passar fases também.

Algumas considerações

A partir do verso do poema de Manoel de Barros, “nossas palavras se ajuntavam por amor e não por sintaxe”, na epígrafe deste artigo, entendemos como as crianças leem os diferentes tipos de texto e como elas juntam as palavras, os símbolos, os sons e demais elementos, incluindo suas vivências, e constroem os significados. Os significados são construídos por meio das experiências e das interações, considerando as suas leituras de mundo, as narrativas internalizadas e externalizadas, motivadas por aquilo que faz sentido no mundo delas.

Percebe-se que as interações com os *games* exigem não apenas conhecimentos de como operar o *hardware*, ou seja, como usar os recursos digitais, mas que possibilitam que as crianças acionem diferentes formas de ler e se comunicar, atribuindo sentido aos textos de acordo com as suas experiências socioculturais.

Gee (2003) salienta que muitas vezes, na escola, é esperado que as crianças leiam textos com pouca ou nenhuma relação com suas práticas sociais e, frequentemente, a escola fixa suas práticas nas leituras das letras e das palavras, no entanto, em um mundo multimodal, é necessário saber ler em suas diferentes modalidades (imagens, símbolos, gestos, movimentos, sons, etc.). Nesse mundo multimodal o conhecimento que as crianças trazem consigo para a experiência escolar e para a vida cotidiana não é de “estudar em livros”,

retomando os versos de Manoel de Barros. Seria, então, a leitura de multimodalidades um "saber primordial?".

Enfatizamos, além disso, que com uma boa dose de criatividade é perfeitamente plausível que professores e professoras insiram alguns recursos multissemióticos nas salas de aula de línguas, possibilitando às crianças, de todas as idades, interação com elementos típicos dos games. A gamificação da rotina na sala de aula com estabelecimento de missões, de mudanças de fases após a conquista, com a adoção de sons que indicam a conclusão de uma 'fase' da aula trazem a concepção dos games para a vivência diária. É possível trabalhar com o layout de games, seus ícones e símbolos, por meio de vídeos onde se conhece o andamento dos games, construindo um repertório multissemiótico e multimodal quando não há manejo dos equipamentos tecnológicos. Há também inúmeras lições propiciadas pela inserção dos games, caso haja o acesso à internet e aos equipamentos, que ensinam as crianças a trabalharem juntas, ao invés de competindo umas com as outras, em colaboração, já que as estratégias do trabalho em equipe podem ajudar a cumprir determinada missão e alcançar a próxima 'fase'.

Buscamos, neste artigo, destacar a importância dos novos (multi)letramentos nas práticas pedagógicas como forma de propiciar novas formas de ler e construir sentidos. Nesta perspectiva pensamos no potencial dos *games* e suas multimodalidades para oportunizar que as crianças aprendam a língua inglesa por exemplo, em atividades como a construção de seus avatares refletindo sobre questões relacionadas aos aspectos linguísticos como o uso do vocabulário aprendido – partes do corpo, vestimentas, cores, etc. – e elaboração de diálogos entre personagens, envolvendo questões gramaticais e semânticas, construindo sentidos na prática social das relações entre jogadores. Além do mais, ao conversar sobre suas escolhas, possibilitamos problematizar e ressignificar suas subjetividades e suas identidades, a diversidade sociocultural, as regras do jogo, as consequências, as estratégias, dentre outras coisas relevantes para a convivência em sociedade. O professor ou professora poderá problematizar sobre as missões e desafios enfrentados pelas crianças durante as partidas, discutir sobre as imagens, ícones, sons presentes e o que tudo isso significa para a construção de sentidos e dos repertórios linguísticos, discutir

sobre como os conhecimentos adquiridos no *game* poderão ajuda-los no dia-a-dia e também nas atividades escolares.

Embora reconheçamos o número elevado de crianças que jogam *games*, sabemos também que há uma parcela de brasileiros com pouco ou nenhum acesso às tecnologias digitais. Como meio para minimizar tais questões e/ou oportunizar a democratização de experiências digitais na escola - e para além dela - é importante garantir, por meio de políticas públicas, a inclusão digital, disponibilizando recursos para os estudantes e promovendo acesso a esses dispositivos. Vale lembrar que as tecnologias digitais devem ser vistas, também, como forma de linguagem e de comunicação, e é fundamental que a educação considere esse viés.

Referências

AVELAR, Michely Gomes. **Games na formação de professores de língua inglesa**. Goiânia: Scotti, 2021.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**. London: Publisher Roudedge, p.164-195 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>. Acesso em: 14 abr. 2021.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The SAGE Handbook of qualitative research**. 5th Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 2017. p.29-71.

FERRAZ, Daniel de Mello. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, educação e novos letramentos**. 1. ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

GEE, James Paulo. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020

MALTA, Liliane Salera. **Além do que se vê**: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2019.

NASCIMENTO, Roseli Gonçales; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HERBELE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p.529-552, jul./dez.2011

PANORAMA MOBILE TIME/Opinion Box. **Crianças e smartphones no Brasil**. Out. 2020. Disponível em: <http://www.panoramamobiletime.com.br> Acesso em: 12 de abr. 2021.

PRENSKY, Marc. **Don't bother me mom! I'm learning**. St. Paul, Minnesota: Paragon House, 2006.

SANTOS, William de Souza; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Jogos digitais educacionais: Tensionamentos no processo de produção. **Obra Digital**, n. 18, p. 13-24, ago. 2020.

VASCONCELLOS, Marcelo Simão de; CARVALHO, Flávia Garcia de; BARRETO, Jéssica Oliveira; ATELLA, Georgia Correa. **As várias faces dos jogos digitais na educação**. *Informática na Educação: Teoria e prática*. v. 20, n. 4, p. 203-18, ago. 2017.

Recebido em: 09-01-2022

Aprovado em: 29-03-2022