

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

**ELAINE GISLEI CAMARGO DE OLIVEIRA**

**Jogos Digitais na Educação Infantil: perspectivas docentes e demandas  
para a formação**

**Porto Alegre 2015**

**ELAINE GISLEI CAMARGO DE OLIVEIRA**

**Jogos Digitais na Educação Infantil: perspectivas docentes e demandas  
para a formação**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação, pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS.

**Orientador: Evandro Alves**

**Porto Alegre 2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Vladimir Pinheiro do Nascimento

Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação: Prof. José Valdeni de Lima

Coordenadora do Curso de Especialização em Mídias na Educação: Profa. Liane Margarida Rockenbach Tarouco

## RESUMO

O presente estudo de caso trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em uma escola municipal de educação infantil do município de São Leopoldo. A origem da pesquisa deve-se a inquietude da pesquisadora em saber quais as possibilidades do uso das tecnologias no contexto da educação infantil. Para compreender estas possibilidades, foi realizado um estudo de caso a respeito da prática de duas professoras concursadas no município e que atuam na educação infantil com jogos digitais. A partir da análise das práticas docentes, objetivou-se identificar como cada professora organiza o trabalho pedagógico com as diferentes faixas etárias, assim como quais jogos foram apreciados pelas crianças. A pesquisa evidenciou que as duas professoras possuem práticas distintas e que, neste caso, existem alguns elementos que incidem sobre a qualidade da proposta desenvolvida e ao mesmo tempo constituem-se em demandas para a formação de professores que pretendem atuar com jogos digitais na educação infantil: a) formação docente básica e continuada; b) conhecimentos relacionados à criação de objetos de aprendizagens; c) infra-estrutura oferecida pela mantenedora.

**Palavras-chave:** ciberinfância, jogos digitais, educação infantil.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Professor Evandro Alves e a minha amiga Vilsiane Pereira pelo suporte, incentivo e apoio constante, sem vocês nada disso teria sido possível. Por essa razão, gostaria de dedicar e reconhecer à vocês, minha imensa gratidão. Agradeço também a todos que, de uma maneira ou outra, fizeram parte desta jornada.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ATD - Artefatos Tecnológicos Digitais

BR – Brasil

EAD - Educação a Distância

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

EVAM - Espaço virtual de aprendizagem multimídia

RS - Rio Grande do Sul

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>REVISÕES DE LITERATURA .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1</b>	<b>Mídias Na Sociedade Contemporânea .....</b>	<b>10</b>
<b>2.2</b>	<b>Infâncias e Ciberinfâncias .....</b>	<b>13</b>
<b>2.3</b>	<b>Jogos Digitais E Formação De Professores Na Educação Infantil .....</b>	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>ABORDAGEM METODOLÓGICA .....</b>	<b>21</b>
<b>3.1</b>	<b>Contextualizando o espaço e o tempo da experiência .....</b>	<b>23</b>
<b>3.2</b>	<b>Observação das práticas pedagógicas nas situações de aprendizagens com jogos digitais .....</b>	<b>25</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS .....</b>	<b>28</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>37</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>40</b>
	<b>ANEXO .....</b>	<b>42</b>
	<b>APENDICE.....</b>	<b>44</b>

# 1 INTRODUÇÃO

A presente investigação teve sua gênese a partir de algumas inquietações e questionamentos surgidos da observação de diferentes práticas docentes que fazem uso das mídias digitais com crianças em uma escola de educação infantil.

Deste modo pretende-se compreender quais as possibilidades de uso das tecnologias no contexto da educação infantil, a partir da análise da prática docente na educação infantil de uma escola municipal do município de São Leopoldo (RS). Como objetivos específicos pretende-se investigar como as professoras organizam a prática pedagógica com as diferentes faixas etárias, quais os jogos utilizados e quais os jogos preferidos pelas crianças.

A natureza da pesquisa configura-se como aplicada, pois, tem o intuito de problematizar e gerar soluções práticas para a formação de professores. A abordagem metodológica escolhida foi a pesquisa qualitativa, exploratória, ou seja, do tipo estudo de caso ancorado no método científico dialético, pois, foi considerado o contexto social. Para a análise da entrevista utilizado o método de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, justamente por entender que nem o entrevistador, nem o entrevistado encontram-se em campos neutros. Antes, estão inseridos em espaços repletos de significados e interferências que se apresentam de forma transversal nos seus discursos e que constituem a essência de sentido que o sujeito atribui a sua ação, a sua forma de pensar e compreender a realidade em que vive.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de repensar as práticas docentes com ciberinfantes, principalmente na educação infantil, visto que são crianças que tem um mundo a ser descoberto tanto na escola, quanto fora dela.

Deste modo, pensar sobre as práticas docentes com jogos digitais na educação infantil possibilita que novas formas de promover a construção do conhecimento a partir do uso do jogo educacional é, com certeza, proporcionar situações de aprendizagens mais atrativas para as crianças.

Acredita-se que a pesquisa sob a forma de estudo de caso ajude a compreender como e porque ocorrem as práticas docentes com jogos digitais com objetivo educacional direcionados aos ciberinfantes. Ao analisar estas práticas é



possível reconhecer as possibilidades de uso dos jogos, bem como reconhecer as demandas em relação à formação de docentes para atuar com jogos digitais neste espaço educacional.

Assim, a partir da compreensão das práticas docentes de duas professoras da Escola Municipal de Educação Infantil Ipê Amarelo, vinculada à rede municipal de Educação de São Leopoldo, pretende-se contribuir para a discussão, percepção e entendimento acerca das possibilidades do uso de jogos digitais na educação infantil, assim como contribuir para que se possa refletir sobre o papel da mídia na sociedade contemporânea e seus usos pedagógicos, as infâncias e a ciberinfância, bem como sobre possibilidades de formação de professores que trabalham ou desejam trabalhar com jogos digitais na educação infantil.

A pesquisa está organizada em cinco partes. O presente capítulo introduz e coloca questões e objetivos de pesquisa. Na segunda parte, realizam-se revisões de literatura sobre temáticas concernentes a esta investigação. A terceira parte apresenta os delineamentos metodológicos do trabalho, seus princípios orientadores e procedimentos. Na quarta parte, são apresentados e discutidos os dados produzidos. Na quinta parte, apresentam-se as considerações finais deste estudo

## 2 REVISÕES DE LITERATURA

### 2.1 Mídias Na Sociedade Contemporânea

Para compreendermos a função das mídias na sociedade contemporânea é imprescindível que revisitemos o passado, deste modo, compreenderemos o quanto as diferentes formas de comunicação estão intimamente ligadas ao contexto cultural em que o homem está inserido, aos modos de produção econômica e às necessidades reais de comunicação com seus semelhantes.

Analisando o modo como viviam os homens das cavernas, podemos compreender o tipo de comunicação que eles estabeleciam. Neste sentido, a vida em pequenos grupos e a caça e pesca exigiam formas de comunicação diretas e imediatas. Na tentativa de uma comunicação eficaz os relatos históricos evidenciam que o homem das cavernas buscou alternativas para se comunicar com seus semelhantes a partir de sons, gestos, fogo e o desenhos pictográficos.

Estes desenhos constituíram-se, na idade primitiva, como a forma de comunicar com seus semelhantes próximos, mas também se constituíram como forma de registrar aos transeuntes um pouco da sua história. Esta foi a primeira forma de iniciar a comunicação entre homens que ocupavam diferentes espaços geográficos e perpetuar historicamente o seu clã.

O advento da escrita marcou o fim da pré-história e início da história (século IV a.c). Historicamente os sumérios são o primeiro povo da civilização ocidental a cunhar símbolos pictográficos, delineando com isso o início da idade antiga. Os egípcios aperfeiçoaram a escrita e passaram a utilizar a escrita com hieróglifo (sinais utilizados para a escrita sagrada), utilizada apenas por sacerdotes, membros da realeza e escribas. Entretanto, foi com os Fenícios que houve a invenção do alfabeto com vinte e dois sinais para representar o som de consoantes.

Mais tarde no século XV, a invenção da imprensa tipográfica, já na modernidade (século XV ao XVIII), amplia a forma de comunicar-se a partir da

linguagem escrita. A impressão de livros possibilitou uma verdadeira revolução social e religiosa na Europa do século XVI. Conforme Santos:

A Reforma Protestante foi muito beneficiada pela imprensa tipográfica imprimindo e disseminando os textos reformados por toda a Europa. Por outro lado, a Reforma Protestante contribuiu decisivamente para a proliferação do livro impresso, assim como a expansão da indústria tipográfica (SANTOS, 2012, p. 45).

Invenções como o telégrafo, o telefone e o rádio auxiliaram na comunicação com diferentes pessoas por mais distantes que estas estivessem. A televisão, e o cinema trouxeram a possibilidade de não apenas se comunicar, mas, isto sim, compartilhar histórias com maior precisão, pois, possibilitaram a análise da imagem aliada ao som.

A comunicação em rede, ou seja, a internet, como a conhecemos atualmente, evoluiu em um período de 30 anos. Podemos dizer que, comparado às demais formas de comunicação do homem, o desenvolvimento desta tecnologia ocorreu em um pequeno intervalo de tempo. Inicialmente era apenas utilizada para fins militares e para comunicação de dados entre instituições bancárias e de pesquisa e os computadores eram verdadeiras megamáquinas, não pela rapidez e tecnologia, mas sim pelo tamanho.

A internet como a conhecemos atualmente difundiu-se a partir de 1990. De acordo com Jonathan Machado, o responsável pelo novo formato da comunicação em rede foi o cientista britânico Tim Bernes-Lee que “desenvolveu um novo formato em que usuários poderiam explorar documentos gráficos interligados por hipertexto, projeto chamado de World Wide Web”. (MACHADO, 2012).

A informática é denominada pelo filósofo francês e pesquisador da cultura virtual Pierre Lévy (1993) como uma tecnologia da inteligência da inteligência. Como ela, o autor aponta somente duas outras na cultura ocidental: a oralidade e a escrita. Segundo o autor, os efeitos do advento da informática, sobretudo o uso de computadores conectados em rede, configurando outro conceito tratado por Lévy (1998) como cyberspaço, não apenas possibilitariam outras formas a comunicação. A informática e as potencialidades do cyberspaço influenciariam, inclusive, nos modos de subjetivação do sujeito, pois, influenciariam no modo de pensar. Por sua vez, implicariam em novas abordagens para configurar como o conhecimento se construiria neste contexto, bem como das formas pelas quais os sujeitos se desenvolvem em

sociedade.

Além disso, conforme Levy (1998), a internet se constitui como instrumento de inteligência coletiva em que as diferentes e semelhantes individualidades somam-se e são compartilhadas. Isso significa que essa possibilidade de acesso universal, torna todos os internautas autores e atores do processo de comunicação e construção do conhecimento.

Levy afirma que a internet se situa no papel dos movimentos sociais e atua na transformação da paisagem urbana, apresenta o conceito de consumo coletivo, onde todos os usuários conectados estão em constante movimento de transformação de sua subjetividade, do seu conhecimento e por consequência do conhecimento coletivo. O autor propõe repensar o papel do conhecimento e da informação/ comunicação na sociedade, a partir desta mídia informativa recente, que por outras abordagens teóricas são vistos como resultados da economia e da política.

Em outro trabalho, Levy (2000) refere-se à cibercultura como uma rede de universalidade sem totalidade. Universal porque promove a interconexão geracional em rede, composta da diversidade de sentidos, dissolvendo deste modo a totalidade.

Ao abordar a questão da universalidade da internet apresenta o conceito de ciberdemocracia, argumenta que a internet é democrática porque possibilita acesso à documentos, diálogos, informações que pertenciam a uma minoria e, em função desta universalidade democrática provoca a mudança na relação entre sujeito e objeto de conhecimento.

Resumindo, a cibercultura dá forma a um novo tipo de universal: o universal sem totalidade. E, repetimos, trata-se de um universal acompanhado de todas as ressonâncias possíveis de serem encontradas com a filosofia das luzes, uma vez que possui uma relação profunda com a ideia de humanidade. Assim, o ciberespaço não engendra uma cultura do universal porque de fato está em toda parte, e sim porque sua ideia ou sua forma implicam de direito o conjunto de seres humanos (LEVY, 1999, p.126-127).

As novas configurações na forma de se comunicar refletem no contexto escolar de forma impactante, pois, a velocidade com a qual os educandos têm acesso às informações encontra-se engessada, muitas vezes, por métodos de aprendizagens engessados apresentados na escola. O encontro dessas gerações comunicantes (professores/professoras e educandos) gera por si só um conflito de não aceitação.

Ao complementar esse universo de conflitos entre cibercultura e cultura

escolar, ampliam-se os questionamentos para como e quando utilizar as novas tecnologias de modo a contextualizar a escola, enquanto instituição educacional, no universo de significados e aprendizados significantes tanto para docentes (migrantes digitais), mas principalmente para os educandos (nativos digitais).

Em outras palavras, as novas formas de comunicação imprimem velocidade, universalidade e democracia no acesso a informações e conhecimentos para os nativos digitais. Em contrapartida, a escola parece não apreender estes conceitos de forma a significar os aprendizados por ela produzidos. O discurso de “formar” educandos críticos, atuantes na sociedade e realidade em que estão inseridos parece se perder em meio ao interesse de entretenimento usual dos educandos e a falta de relações significativas com o uso do computador em sala de aula.

Apesar de parte dos educandos usarem o computador como fonte de entretenimento, pesquisa escolar e mesmo para se comunicar (via redes sociais e aplicativos), os aprendizados acadêmicos parecem não estar presentes (pelo menos de forma consciente) no uso destas tecnologias tanto para os docentes, quanto para educandos. Conforme apontam Behar et al:

A percepção que se tem é que essa imagem – a de professor “plugado” e entusiasmado com a tecnologia- passa longe da realidade docente da escola pública brasileira. Um dos fatores apontados por Stahl (2003, p.309) é a “falta de relação entre a formação recebida e as condições que o professor encontra na realidade escolar, exigindo conhecimentos e habilidades para as quais não foi p reparado”. De fato, no que tange à tecnologia, boa parte dos professores apresenta grandes dificuldades para adotá-la em seu cotidiano, enquanto, por outro extremo, seus alunos manipulam facilmente os aparelhos eletrônicos, dispensando, muitas vezes, qualquer instrução. Se o docente não possui um “mínimo” de domínio dos recursos apresentados pelas tecnologias digitais, falar em elaboração de estratégias pedagógicas que explorem as potencialidades por eles oferecidas esvazia-se de sentido. (BEHAR, et al, 2010, p. 86)

## **2.2 Infâncias e Ciberinfâncias**

A infância durante um longo período histórico, e para muitas pessoas ainda persiste, foi compreendida como universal, era e para algumas pessoas ainda é comum conceber que criança é criança em qualquer lugar, as crianças são todas iguais, ignorando o fato da existência de muitas infâncias, no mesmo bairro, na

mesma cidade. Entretanto para falar destas diferentes infâncias, conforme Dornelles: “É impossível se tratar das infâncias sem retomar um pouco de sua história [...]” (DORNELLES, 2006, p.1).

A infância como a conhecemos e concebemos atualmente, de um modo geral, cheia de cuidados, preservando sua individualidade, foi conforme Philippe Ariès uma invenção da modernidade. O historiador realizou pesquisas referente a vida social e familiar europeia a partir da idade média.

Ariès (apud DORNELLES, 2006) descreve que, durante os séculos XIV, XV, XVI, a Europa vivia ainda sob o feudalismo, que se caracteriza em ser um sistema político, econômico e social fundamentado na propriedade sobre a terra e, por consequência, na relação de dependência entre o senhor feudal e o vassalo. Dentro destes feudos que formavam verdadeiras comunidades herméticas, as crianças participavam de todas as situações sociais juntamente com os adultos.

Isto significa que não havia distinção entre criança e o adulto no modo de se vestir, nas participações sociais como festa, trabalho e convívio familiar. A infância caracterizava-se por um período curto. As relações afetivas não eram profundas, uma vez que muitas crianças morriam devido as péssimas condições de higiene.

A partir do século XVI, vários acontecimentos possibilitam uma profunda mudança na sociedade europeia, como, por exemplo, o início das grandes navegações, o surgimento de uma nova concepção econômica (mercantilismo) e com isso o surgimento de uma nova classe social, ou seja a burguesia, a infância começa a ser representada, isso ocorreu devido a uma série de fatores, um deles é a baixa da mortalidade infantil, com menos mortes, os adultos tiveram a oportunidade de desenvolver laços afetivos por seus pequenos. Outro fator considerável foi o surgimento da burguesia.

Entre os séculos XV e XVI a criança recebe visibilidade e passa a ser representada nas iconografias, não de forma individual, mas como parte da cena representada. Durante o século XVII a representação da criança junto à família ocorreu de modo mais amplo. Entretanto, a indiferença quanto à infância persistiu até o século XIX.

A partir do surgimento de instituições educacionais, iniciadas no século XVI e XVII e amplamente difundidas a partir do século XVIII e XIX, há, por influência dos

reformistas protestantes, a criança passa a ser considerada um ser puro, inocente e as escolas, principalmente os internatos, cumprem a função de preservá-la do convívio da moral poluída dos adultos. Os castigos físicos são concebidos como forma de corrigir desvios da criança. Reiterando, Dornelles destaca que:

A partir do século XVIII, o corpo da criança constitui, portanto, um foco de poder-saber. Emergem uma série de ideias para justificar o atendimento às crianças. Surgem daí, também, justificativas de intervenção dos governos e das instituições para disciplinar as crianças, transformando-as em sujeitos úteis, à sociedade desejada. Tal poder parte do princípio que é mais rentável vigiar do que castigar, normalizar, e fazer produtivo um indivíduo é mais rentável do que segregá-lo ou eliminá-lo (DORNELLES, 2006, p. 2).

Entre os séculos XVIII e XIX a família também sofre profundas transformações em função da revolução industrial e um novo modelo de produção. Essa mudança, acentua a percepção a respeito da criança e surge aos poucos um novo conceito de infância. A infância que deve ser protegida e educada nas instituições escolares. Iniciada no século XVIII, a forma de conceber a infância e a criança como sujeito enraíza-se socialmente e a infância é descoberta, inventada, reconhecida. Já o século XIX marcou o início de um cuidado maior com a criança pequena, entendida como frágil, irracional e dependente do adulto.

A partir da institucionalização da criança, novos conceitos sobre a infância ganham voz na sociedade. A família passa a ser nuclear, passa a ser compreendida como uma instituição privada e a estrutura física dos espaços permitidos à criança também acompanha estas mudanças. Atualmente, a criança é concebida como ser que pensa, cria, imagina, tem vontades, direitos e, de um modo geral, é reconhecida como um sujeito social.

A partir da perspectiva cultural o conceito de infância foi construído culturalmente a partir de necessidades sociais que surgiram em uma determinada época. Esse entendimento advém de estudos como o de Áries (1981). Para Amaral, Behar e Dornelles (2011) A infância idealizada pela modernidade é problematizada atualmente. Em vez de preconizar, como entendia a modernidade, uma única forma de se passar por esta fase da vida (“A Infância”), hoje, a sobretudo a partir de estudos pós-estruturalistas, postula-se que não exista apenas uma infância, e sim, múltiplos modos de ser criança. Segundo as autoras, a partir do pensamento de Buckingham (2007), pode-se dizer que:

a infância é “variável”\_ histórica, cultural e socialmente variável”. Portanto, o professor precisa entender mais sobre o contexto em que vivem as crianças. Participar de suas culturas e, com isso, repensar suas práticas pedagógicas e, possivelmente, (re)inventá-las (AMARAL, BEHAR, DORNELLES, 2011, p. 3).

Desta forma, afirma Dornelles (2005), não existem uma, mas, isto sim, muitas infâncias, tantas que nos escapam. O que se concebe por criança e a infância representa apenas uma parte das diferentes infâncias que existem. Uma vez que um único conceito não contempla as diferentes infâncias existentes.

Neste sentido, é necessário compreender que os discursos produzidos a respeito da infância são difundidos e sustentados a partir de um determinado contexto sócio-histórico e cultural, pois existem diferentes realidades nas quais diferentes crianças estão inseridas. Dornelles apresenta diferentes infâncias que nos escapam, esguiam-se da nossa governabilidade. Conforme Figueiredo e Tomazetti:

Para Dornelles (2005), essa questão pode ser analisada a partir de outro olhar. O olhar do “escape”, da fuga dessas crianças das grandes produções históricas da Modernidade. A autora ainda classifica de duas formas esses escapes dos sujeitos infantis na contemporaneidade: o escape das crianças ninjas e das crianças cyber. (FIGUEIREDO, TOMAZETTI, 2007, p.6).

Neste universo de diferentes infâncias (marginalizada, trabalhadora, consumidora, etc) produzidas socialmente esta pesquisa dedica-se a compreender mais sobre a ciberinfância. Termo cunhado por Dornelles, apresenta a infância (ou criança) que nasceu e convive com as tecnologias midiáticas. Essa criança que convive e utiliza facilmente as diferentes mídias como celular, videogame, computador, internet e outras mídias. Em outras palavras:

Neste sentido, denomina-se ciberinfância essa infância atual que faz parte das pedagogias culturais que concorrem para engendrar as crianças numa variedade de espaços sociais, incluindo, mas não se limitando ao espaço escolar (BEHAR et al., 2010, p. 3).

Deste modo, esse ciberinfante caracteriza-se pela curiosidade e autonomia para manusear e descobrir as diferentes mídias e por isso mesmo é um sujeito desafiador para adultos migrantes digitais, como é o caso dos adultos que acompanharam o surgimento das novas tecnologias.

Compreender sua constituição como sujeito inserido em diferentes espaços



sociais, seus interesses e domínio das mídias é uma das possibilidades para iniciar a reformulação de uma (ou diferentes) práticas pedagógicas que incluam o uso dos jogos digitais no contexto educacional de forma atrativa e com aprendizados significativos. Este se constitui como um dos maiores desafios do docente na educação escolar dos ciberinfantes.

### **2.3 Jogos Digitais E Formação De Professores Na Educação Infantil**

A formação de professores está intimamente ligada à concepção de educação, sujeito social, sociedade e, principalmente, o que a sociedade espera como produto da escola, uma vez que estes sujeitos estão inseridos na sociedade, mas, ao ingressarem nos diferentes contextos sociais estarão refletindo o que a escola promove em concomitância com o que a sociedade espera deste sujeito.

Em relação aos obstáculos e desafios da formação de professores, Barbosa (2004) ao falar do papel do professor na sociedade atual destaca que:

A fragilidade da formação dos profissionais da educação, com forte conotação ideológica conservadora, impede a realização de uma prática transformadora. Impera na escola um discurso progressista, enquanto na prática demonstra posturas tecnicistas. As sociedades atuais encontram-se em processos de profundas transformações, pois não são estáticas. Os sistemas educacionais não tem acompanhado o mesmo ritmo e não levam em conta os elementos essenciais de sua dinâmica. (BARBOSA, 2004, p.187)

Ainda aponta Barbosa (2004) que somente a formação permanente e o resgate do senso crítico acerca de seu processo formativo, bem como do mundo a sua volta, são condições importantes para pensar a formação docente no contexto da transformação social. Isso porque

Não educa para a mudança aquele que ignora o momento e a realidade em que vive, aquele que pensa estar alheio aos conflitos que o cerca. Mudar comportamentos significa romper com certas posturas, desistenciar-se, contradizer-se e lutar pela compreensão do movimento, sem a qual não se pode compreender o mundo. Alterar concepções não é fácil. (BARBOSA,

2004, p.187).

Neste sentido, percebe-se que a problemática da formação de professoras e professores na educação infantil em relação aos jogos digitais implica em reconhecer que os professores são migrantes digitais e, em sua grande maioria, tem receio de estragar ao pesquisar, descobrir as funções tecnológicas de um aparelho moderno (entre eles computador, celular, software, etc) ou não tem interesse pois não percebe satisfação em mexer com estas mídias. Segundo Behar et al:

Esse paradigma aponta para a necessidade de se promover mudanças urgentes nas formas de se pensar a educação por parte dos próprios autores da educação, professores, gestores e alunos. Vendo-os como sujeitos que sabem aprender, desaprender e reaprender constantemente. (BEHAR *et al.*, 2010, p. 34-44)

Deste modo, para apresentar jogos educacionais para os ciberinfantes exige que o docente permita colocar-se no lugar de aprendiz, pesquisador e orientador de forma fluida e complementar na interação com o educando.

Os nativos digitais, ou seja os nascidos depois da década de 1980, também denominados por Dornelles por ciberinfantes, apreendem o funcionamento das mídias e tecnologias de modo natural, enquanto que os migrantes digitais primeiro precisam aceitar a necessidade do uso, encontrar a satisfação em interagir com a mídia e depois aprender ou se aventurar a conhecê-la.

Ou seja, para ter domínio no uso da tecnologia digital tem que haver ousadia, desejo de conhecer o novo e disponibilidade para apreender a riqueza de possibilidades que o universo cibernético (com seus aplicativos, jogos, simuladores) pode oferecer enquanto ferramentas nas situações de aprendizagem na escola.

Em se tratando da ausência de continuidade entre a formação docente e as mudanças sociais, Pierry Lévy apresenta a dicotomia entre a formação de professores, o exercício profissional e a rapidez das mutações tecnológicas, apresentando um exemplo de como o que era estático agora é fluido. Ou seja, argumenta que em função da cibercultura pela primeira vez na sociedade os conhecimentos profissionais desenvolvidos, construídos e compartilhados durante a graduação universitária rapidamente se tornam obsoletos. Neste sentido:

O saberfluxo, trabalhotransação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que é preciso aprender não pode mais planejado ou precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem ser cada vez menos canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos (LÉVY, 1999, p. 159).

Assim, o autor argumenta que duas grandes reformas são necessárias na estrutura do sistema de educação e formação. A primeira diz respeito ao uso dos sistemas de formação a distância (EAD), salientando que a grande mudança está no estilo de pedagogia que o professor utiliza. O professor deve ser um incentivador das inteligências coletivas e não um repositório de saber.

Do mesmo modo a escola deve estar disposta a não ser transmissora e validadora do conhecimento devolvido, mas, isto sim, exercer o papel de orientadora dos diferentes percursos individuais na construção de seus conhecimentos, contribuir para o reconhecimento do conjunto de saberes/conhecimento pertencentes a cada sujeito, por consequência atenta a produção dos conhecimentos coletivos destes sujeitos sociais. Nascimento (apud, Catanhede, 2012) complementa esta necessidade de uma nova atitude docente ao dizer que:

Inserir a informática na educação não é apenas adquirir equipamentos e programas de computador para a escola. O sucesso e a eficácia de um projeto educacional que utiliza a informática como mais um recurso, no processo pedagógico, exige capacitação e novas atitudes dos profissionais de educação diante da realidade e do contexto educacional (CATANHEDE, 2012, p.2)

Em meio a estas individualidades somadas, compondo uma inteligência coletiva, o grande desafio do professor é perceber-se em constante devir, assim como o são os ciberinfantes. Esta consciência de sua condição mutante reflete principalmente em uma mudança qualitativa de que somos únicos mas somos resultado da constituição de muitos. Ou seja, se o olhar e a interação do outro é o que legitima a minha existência desde os primeiros dias de vida e a partir deste outro eu me compreendo como sujeito. Considerando que este outro é composto de gama de sujeitos sociais que são referência no meu desenvolvimento psico-emocional, então este outro não é único, é um outro

coletivo que me compõe ao mesmo tempo em que é composto por mim. Estes apontamentos sobre a inteligência coletiva, de certa maneira, encontram eco no pensamento de Paulo Freire, como uma das premissas por uma educação problematizadora: “ninguém ensina ninguém ensina a si mesmo; os homens aprendem entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 2005, p.78).

Dessa maneira, a utilização das tecnologias no contexto da Educação Infantil preconizados neste trabalho buscam elementos, para contrapor a os pressuContribuindo para romper com a dicotomia entre educação escolar e a cibercultura, Pierre Lévy apresenta como possibilidade a aprendizagem cooperativa e o conhecimento em rede.

Portanto, o grande desafio de inserir os jogos digitais no cotidiano da educação infantil como proposta pedagógica é apresentar jogos com situações de aprendizagens desafiadoras, significativas aos ciberinfantes. Para que estas interações, relações situações de aprendizagens com os recursos digitais sejam desafiadora e produzam aprendizagens significativas é necessária uma verdadeira revolução no ambiente escolar.

Os desafios na formação destes profissionais em nível acadêmico e em cursos de formação continuada referem-se a promover discussões sobre a prática que a escola apresenta e o discurso de modelo (ou modelos) educacionais existentes. Os cursos de formação continuada que possibilitam uma prática inovadora e crítica precisam ser mais difundidos, contextualizados com as infâncias existentes e impreterivelmente precisam caracterizar-se por desafiar o docente a imergir-se no universo da cibercultura, a rever sua prática e arriscar-se a reinventar-se.

A escola cabe o desafio de romper com velhos paradigmas e repensar no seu papel enquanto instituição que pretende favorecer o desenvolvimento de um sujeito crítico, autônomo, considerando a sua característica de homozapings.

A partir deste ciclo há possibilidade de uma mudança de paradigmas, coordenando discurso e prática, conhecimentos individuais e coletivos, práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade do ciberinfante e, por fim, aprendizagens significativas com mídias digitais, jogos digitais e objetos de aprendizagem.

### **3 ABORDAGEM METODOLÓGICA**

A questão norteadora da presente pesquisa é compreender quais as possibilidades do uso das tecnologias no contexto da educação infantil. Para realizar a compreensão destas possibilidades, estabeleceu-se como objetivo geral analisar práticas docentes, com jogos digitais na educação infantil, de duas docentes de escola de educação infantil pertencente a rede municipal do município de São Leopoldo/RS.

Para a realização deste estudo optou-se pela pesquisa qualitativa como abordagem metodológica. A escolha por esta abordagem justifica-se pelo fato de tornar possível a compreensão de um fenômeno a partir da perspectiva do entrevistado, uma vez que se acredita que não seja possível compreender a ação do sujeito sem compreender a sua forma de subjetivação, de constituição e da sua forma de devir. Em outras palavras, o sujeito não apenas é, mas está sendo devido a sua própria história, seus aprendizados, seus diferentes momentos de vida que o permitiram se constituir chegar até o momento atual. Argumentando sobre as especificidades da pesquisa qualitativa Minayo diz que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO,2009, p.21).

A partir da análise das práticas docentes com jogos digitais na educação infantil, pretende-se especificamente investigar como as professoras organizam a prática pedagógica com as diferentes faixas etárias, quais os jogos utilizados e quais os jogos preferidos pelas crianças.

Como estratégia de pesquisa utilizei o estudo de caso por ter características

importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, retratar a complexidade de uma situação em particular.

Para realizar o estudo de caso qualitativo, iniciei a pesquisa de campo com o uso da técnica da observação participante, pois, é um instrumento que possibilita depreender informações a partir da realidade, do fato, do momento do acontecimento, o que favorece um maior detalhamento dos registros para análise posterior. Deste modo, este registro do espaço/tempo em que a pesquisa ocorre é fundamental para que sejam percebidas e compreendidas as práticas pedagógicas ali constituídas. Conforme Minayo:

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (MINAYO, 2009, p.70).

A entrevista é o momento em que se obteve a oportunidade de compreender melhor as práticas das professoras a partir do seu discurso:

A entrevista como fonte de informações pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatística, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos - que são objetos principais da investigação qualitativa - referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam de reflexões do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia (MINAYO, 2009, p.65).

Para realizar a análise e interpretação dos dados da entrevista utilizou-se o método de análise e interpretação de sentidos expressos pelas docentes, conforme proposto por Bardin:

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções

lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas ou mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar ou não uma ou várias operações, em complementaridade de modo a enriquecer o resultado ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada. (BARDIN, 1977, p.42-43).

Deste modo, no campo dos significados e interpretações nenhuma análise é neutra. Logo, tanto os dados advindos a interação entrevistador e entrevistado, bem como as análises que seguem, estão caracterizadas pela implicação do pesquisador no contexto da pesquisa. Logo, não seria adequado dizer que as entrevistas e as observações participantes foram meros “instrumentos de coleta de dados”. No contexto desta investigação, os procedimentos de observação direta das práticas e de entrevistas com as professoras “1” e “2”, a serem mais bem detalhados nas sessões seguintes, foram, isso sim, estratégias pelas quais os dados foram sendo produzidos, na interação e com a implicação do professor-pesquisador.

### **3.1 Contextualizando o espaço e o tempo da experiência**

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil pertencente ao município de São Leopoldo. Conforme seu plano político pedagógico, (SÃO LEOPOLDO, 2013), a escola foi inaugurada em 1988 sob a denominação de Casa da Criança Ipê Amarelo. Durante 12 anos, a Casa da Criança funcionou sob a égide da pedagogia da higienização velada, na verdade esta prática deveu-se ao conceito de educação e infância vigente.

A partir da análise da rotina das crianças, segundo as monitoras que ainda trabalham na escola, consistia em chegar à escola, tomar banho, vestir um uniforme muito semelhante a um pijama, fazer refeições, atividades (como eram chamadas as situações de aprendizagem) planejadas pela pedagoga responsável por várias escolas da rede municipal e aplicadas pelas monitoras (mulheres concursadas, cuja exigência para a investidura do cargo era ter o ensino fundamental completo), depreende-se estas concepções porque não há registros na escola sobre isto.

Em fevereiro 2000 professoras graduadas em pedagogia, ou graduadas em cursos de licenciaturas (com um termo de compromisso de graduar-se em pedagogia) assumem 30 horas de trabalho (via concurso realizado no ano de 1999) sob responsabilidade pedagógica por suas turmas, mediação entre o conhecimento e as situações de aprendizagens e das crianças através do planejamento.

Para cada turma na escola foi nomeada uma professora que deveria deixar planejamento para sua turma no período inverso também. As monitoras passam a auxiliar as docentes na rotina diária com as turmas, organizadas desde a fundação da instituição por faixas etárias: Berçário I- 0 a 2 anos, Berçário II- 2 a 3 anos; Infantil I- 3 a 4 anos; Infantil II- 4 a 5 anos; Infantil III- 5 a 6 anos.

Desde o início de seu funcionamento a escola se modificou em relação a sua estrutura organizacional, conceitual e estrutural. As mudanças conceituais sobre a educação no município, concordando com a legislação Brasileira da Educação Básica, vigente desde 1998, incorporou no quadro funcional professoras graduadas em licenciaturas que assinavam um documento se comprometendo a cursar Pedagogia.

Em 2006 a prefeitura adquiriu para esta escola dois computadores acoplados às mesas de jogos digitais e duas pastas (uma para cada mesa com kits de cd com jogos). Este novo espaço pedagógico com jogos foi denominado de EVAM (espaço virtual de aprendizagem multimídia).

A oferta dos jogos para as crianças começou no ano de 2007 e, por um período de 3 anos (2007-2009), uma parceria com a empresa positivo possibilitou que uma monitora atendesse, 1 vez por semana, as turmas do infantil II e Infantil III, isto é, no turno da manhã uma turma e no turno da tarde a outra.

Ainda no ano de 2007 a prefeitura ofertou curso de formação aos professores da rede municipal. A formação teve duração de 30 horas e as professoras foram convocadas a participar no turno inverso ao concurso, à noite ou sábado pela manhã.

Em 2011 o espaço do EVAM foi disponibilizado sob a forma de extensão de carga horária ou cargo efetivo para professoras do concursadas e lotadas no município.

No ano de 2014 a estrutura física da escola inicia um processo de transformações físicas em função da reforma e ampliação do prédio existente. Assim, no ano de 2015 o espaço físico destinado ao EVAM literalmente deixa de existir, entretanto, a extensão de carga horária para este fim continuou a existir. Neste ano as



aulas passam a ser no corredor ou em qualquer outro lugar do espaço disponível no ambiente escolar em que as crianças e as professoras consigam concentrar-se para jogar. Assim, no meio ao barulho pedagógico natural das escolas infantis, as crianças e professoras tentam amenizar a interferência dos barulhos produzidos pelas obras.

### **3.2 Observação das práticas pedagógicas nas situações de aprendizagens com jogos digitais**

A pesquisa foi realizada nas dependências da E.M.E.I Ipê Amarelo. Inicialmente, foi realizadas as observações das práticas docentes. Em função de reformas na escola, atualmente não há um lugar específico, ou seja, uma sala reservada para o atendimento das crianças. Neste sentido, as professoras utilizam o corredor ou qualquer outro lugar da escola que esteja um pouco mais silencioso no momento da realização dos jogos. Realizamos a entrevista com duas docentes da instituição, que deominaremos de “1” e “2”. No momento, são as únicas profissionais que usam o EVAM de forma mais sistemática.

A professora 1. graduada em Pedagogia pela UNISINOS, trabalha na escola desde o ano de 2007, ano em que foi nomeada para o cargo de professora na educação infantil, via concurso da prefeitura municipal.

Para organizar a frequência das turmas aos jogos, a professora tem uma planilha em que, por ordem de nomeação e idade das turmas, as crianças são chamadas. Assim, na segunda-feira a professora 1, recebe as crianças da turma do infantil I (3 a 4 anos), na terça-feira as crianças do infantil II (4 a 5 anos) e na quarta-feira as crianças da turma do infantil III (5 a 6 anos) .A rotina da professora consiste em, após o lanche das crianças, por volta das 15horas, comunicar a professora regente da turma (conforme a descrição de agendada já citada) que iniciará o chamamento das crianças para os jogos.. As crianças são organizadas em duplas ou trios, pois, a professora dispõe de apenas um computador.

Durante o período de observação, constata-se que os jogos são, na maioria das vezes, selecionados por gêneros. Isto é, para os meninos geralmente os jogos envolviam personagens de histórias infantis como SHEREK, Homem Aranha, Carros e

para as meninas jogos sobre castelo das princesas, Barbie, Moranguinho. Ao ver os jogos disponíveis, as crianças logo identificam com os personagens e demonstravam muita animação em poder jogar. Os desafios propostos durante os jogos consistem em jogo de memória, fazer o cavalo galopar, escolher roupas para as princesas, pintura de um desenho virtual do personagem, brincar com labirintos, caça ao tesouro, etc.

Durante os jogos com os meninos a professora 1 faz comentários sobre os personagens, sobre como escolher as cores para pintar o personagem e questionamentos sobre as escolhas da criança: “tu gostou desse J.?”, “Que legal a tua pintura!” e na interação com as meninas demonstrava suas preferências por um ou outro vestido, elogiava a escolha das meninas e pronunciava incentivos como: “que legal, que lindo, muito bem!”.

A professora 2 é graduada em pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), formou-se em 2004 e mudou-se para Porto Alegre para fazer a especialização em Educação Infantil na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2013 especializou-se em psicopedagogia pela Laurent Universit (Uniriter).

A professora 2 atende as turmas: berçário I (atualmente com 10 crianças de 8 meses à 2 anos,), berçário II (2 a 3 anos), Infantil I (3-4 anos), Infantil II (4 a 5 anos) e infantil III (5 a 6 anos). Para organizar sua prática pedagógica a professora tem uma planilha com os nomes das turmas e seus horários organizados na sequência cronológica das crianças. Assim, na segunda atende BI e BII, na terça Infantil I, quarta Infantil II, quinta infantil III e sexta realiza o planejamento e confecção de jogos.

A professora 2, inicia os jogos com as crianças por volta das 7:30 da manhã. As crianças são chamadas em duplas, independente do gênero, em alguns jogos a professora faz intercâmbio entre as duplas de crianças para que umas possam aprender e conviver com outras diferentes formas de jogar. Algumas crianças com necessidades especiais, em alguns jogos foram chamadas individualmente, outras vezes em dupla com outra criança, conforme a necessidade de autonomia e atenção que o jogo exigia. A a variável na formação da dupla ou individual esteve diretamente relacionada ao tipo de jogos. Se aquela criança com alguma limitação demonstrou facilidade de se comunicar e compreender um determinado tipo de jogo ela era chamada com outra criança, assim poderiam compartilhar conhecimentos. Se a criança apresentou em outro momento dificuldade em jogar determinado jogo, era chamada sozinha, assim a

professora conseguia dar atenção individual à criança.

A partir das observações realizou-se uma entrevista e aplicou-se um questionário de entrevista semiestruturado, pois, a professora 1 tinha limitações de horários que tornaram inviável a realização da entrevista. Para a análise das entrevistas foi utilizadas as observações das práticas e principalmente a interação entre a professora e as crianças durante os jogos.

Durante as conversas e observação das práticas das professoras 1 e 2 foi possível perceber elementos presentes no diálogo que ultrapassam o discurso, ou seja, o discurso confirma-se ou não nos gestos, no olhar, na intonação de voz, nas pausas que evidenciam certezas, receios. Estes elementos presentes neste primeiro momento de diálogo constituíram-se em pano de fundo para a compreensão do que está além do óbvio, ou seja as respostas da entrevista.

Em virtude das limitações de horários da professora 1, após sucessivas tentativas de realizar a entrevista, optou-se pelo questionário semiestruturado aberto. Na devolutiva do questionário, observou-se que das 16 questões apresentadas, a professora espondeu apenas as últimas 8 questões.

Deste modo perguntas importantes como formação, formação específica para os jogos do EVAM, percepções sobre a sua prática formação acadêmica, tempo de trabalho com jogos digitais na educação infantil, relato da experiência com jogos digitais na educação infantil, dificuldades durante o exercício docente com este tipo de linguagem, as aprendizagens docentes, percepção a respeito das aprendizagens das crianças, Organização do trabalho pedagógico com as diferentes faixas etárias (para o além do já observado), jogos disponibilizados pela professora e Jogos preferidos pelas crianças não foram contemplados em suas respostas, inviabilizando a criação de novas categorias.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Para realizar a análise da entrevista e do questionário organizou-se algumas categorias, até porque as duas práticas, durante a observação, demonstraram-se bem diferenciadas e algumas perguntas não foram respondidas pela professora 1. A apresentação dos resultados, bem como sua análise, seguem a ordem do questionário. Os depoimentos são acrescidos por análises preliminares que, obviamente, não busca esgotar as temáticas abordadas. As análises aqui presentes, antes de tudo, apontam para um exercício compreensivo das perspectivas docentes sobre uso de mídias e tecnologias digitais na Educação Infantil.

A primeira pergunta refere-se a importância do uso dos jogos digitais aqui referido pelas professoras como do Espaço Virtual de Aprendizagem Multimídia EVAM, e sua relação com a vida das crianças. Neste sendo quando questionadas sobre a importância deste espaço na vida das crianças a Professora 1, argumenta que:

*É um projeto válido. Instrumento fabuloso devido a sua grande capacidade de dados e a facilidade na sua manipulação. O mesmo só será uma excelente ferramenta, se houver a consciência de que possibilitará mais rapidamente o acesso ao conhecimento e não, somente, utilizado como uma máquina de escrever, de entretenimento, de armazenagem de dados. Se utilizada como tecnologia a favor de uma educação mais dinâmica, como auxiliadora dos professores e crianças, para uma aprendizagem mais consistente. Não perdendo de vista que o computador deve ter um uso adequado e significativo.*

A professora 2 diz que:

*O EVAM acena com a possibilidade da criança vivenciar uma outra forma de comunicação, pois, ao jogar e desenhar utilizando as ferramentas dos jogos ela percebe que também está se comunicando, a partir da reação dos elementos no jogo, seja na interação com a professora. Vou dar um exemplo, nas primeiras vezes que os bebês participam, ficam todos desconfiados, expressam medo, não querem ficar, por não saber o que vai acontecer. Nos dias seguintes, passam e apontam para o computador, tentam apertar alguma tecla, mesmo que rapidamente. Nas aulas seguintes chegam balbuciando algo, apontando para a tela e expressando alegria a cada descoberta. Os gestos acompanham suas tentativas de comunicação*

*com o computador e a profe, então quando um objeto (imagem de animal ou outro elemento) some, eles fazem um gesto com as mãozinhas perguntando “cadê?” ou “sumiu?”. As crianças maiores quando começam a desenhar logo querem escrever seu nome para dar autoria a seu trabalho e sentem-se entusiasmadas por usar as teclas que contém letras e números. Infelizmente nossa escola não dispõe de internet, porque a possibilidade de se comunicar com outras crianças da rede municipal ampliaria a compreensão de comunicação, interação e possibilidade de conhecimento em rede, mesmo que no início a gente apenas conversasse com outros grupos de crianças de outras escolas da rede (conectados nos EVAMs de outra escolas da rede municipal, com a supervisão também da professora) via webcam, mas penso que seria uma descoberta interessante para todas as crianças e uma possibilidade de comunicar-se por desenhos, imagens ou mesmo letras (tendo ou não a professora como escriba) com outras crianças. Seria fantástico. A internet ampliaria as opções de pesquisa, descobertas sobre as diferentes infâncias, enfim, crianças autoras e colaboradoras ativas do processo de aprendizagem coletiva, tanto entre seus pares, quanto em relação às crianças que teriam contato.*

A partir da análise do discurso nesta categoria percebe-se que as duas professoras concebem os jogos digitais como um meio de ensino-aprendizagem muito importante, pois, atua como forma de inserção social, comunicação em rede, evidenciando ainda que ao utilizar os jogos digitais crianças e professoras sentem-se desafiados. Essa forma de abordar o uso dos jogos digitais na educação infantil, mesmo que em outras palavras, é também o conceito de ciberinfância destacado por Dornelles (2011):

A ciberinfância refere-se às crianças que lidam com as tecnologias, sendo essa apenas uma das diferentes infâncias que constituem a nossa sociedade (DORNELLES, 2005). As tecnologias digitais, como computador, internet e seus conteúdos são chamados, neste estudo, de artefatos tecnológicos digitais ATD). Eles estão inseridos no cotidiano de muitas crianças e escolas, por isso entende-se que os professores precisam conhecer e refletir sobre seu uso nas práticas pedagógicas. (AMARAL; BEHAR; DORNELLES, 2011, p. 1)

As respostas das professoras indicam que, mesmo não utilizando o termo *ciberinfância*, existe um reconhecimento da criança enquanto sujeito histórico que, na contemporaneidade, tem sua fase da vida, bem como seus percursos de formação não escolar, entremeados pelos mais diversos dispositivos eletrônicos (computadores, tablets, smartphones, TVs e outros equipamentos), presentes no seu cotidiano, mesmo

que não tenha acesso a eles. Ainda que ambas utilizem o espaço informatizado da escola, cabe destacar que a existência, na resposta da professora 2, um maior detalhamento das alternativas do uso da informática na educação infantil e seus efeitos, se compararmos a sua resposta com a professora 1.

A segunda pergunta versava sobre como pensam as professoras sobre o espaço das mídias na vida das crianças. Neste sentido a professora 1, argumenta que:

*O computador não é mais só um instrumento que ensina, mas a ferramenta com a qual a criança desenvolve algo e o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma atividade por intermédio deste. Quando há a possibilidade da criança criar, agir no computador, decidindo o que melhor solucionaria tal questão, torna-se um sujeito ativo. O computador ao ser manipulado permite a construção do conhecimento, tornando a aprendizagem uma descoberta.*

Ainda que em consonância com o respondido pela professora 1, a professora 2 parece estar atenta a outras dimensões das práticas pedagógicas com as tecnologias digitais, ao abordar as diferentes formas de uso realizada por algumas crianças:

*As crianças de hoje, quer dizer nem todas, já nascem em meio a uma tecnologia que até pouco tempo atrás era impensável. Jogos no computador ou celular são bastante comuns pra algumas crianças. Mas eu percebo que a vivência delas acaba sendo entretenimento e não construção de conhecimento. Então quando, na escola, a gente mostra outras possibilidades com esta mesma tecnologia eles demonstram satisfação e logo querem ser autores do processo de conhecimento e desafios. Essas crianças não têm medo de mexer no computador ou no celular, mas mesmo assim, temos muitas possibilidades de aprender e ensinar o uso destas tecnologias na vida diária. Vejo o meu filho de 2 anos, por exemplo, ele sabe que no celular tem um jogo com sons de animais e um outro aplicativo que tem um trem e ele pode escolher qual jogo quer. Então em alguns momentos ele aponta pro celular e diz “cocó mamãe!” ou “o tem, o peixinho”. Em outros momentos ele pega o celular e diz “alô, vovô!”, ou mesmo pega o celular e faz de conta que tá tirando foto. Então, eu percebo que ele já compreende, com dois anos, que existem três funções que ele pode usar, isso é construção social do uso dessa mídia, mas ao longo do tempo, pode ser abordado o uso do celular como mídia pra produzir cinema na escola, por exemplo, ou mesmo compartilhar seus jogos com os colegas (bem mais adiante, é claro).*

Diante da perspectiva apresentada pela professora C, Dornelles fala que: “O

que seria desafiador para a ciberinfância? Acredita-se que a simples manipulação desses artefatos é um desafio íntimo para essas crianças. O que as desafia pode estar relacionado a narrativa envolvente, o caráter “evolutivo”, a competição, as conquistas, a interface gráfica, a criação, a ação e a interação [...]” (DORNELLES, 2011, p. 7).

O reconhecimento desta infância digital, suas curiosidades e interesses nos conduzem a terceira pergunta, que aborda a questão da interferência da tecnologia na vida adulta e na sociedade. A professora 1 assim se posiciona:

*Não se pode negar que a informática, de forma rápida, tem intensificado a sua presença em nossas vidas. Gradualmente, o computador vai tornando-se um aparelho corriqueiro em nosso meio social. Na educação não seria diferente.*

Já a Professora 2 aborda a questão dos diferentes usos no dia-a-dia e as relações de poder na sociedade:

*As mídias digitais são em muitos casos são utilizadas como forma manutenção e afirmação de poder, servem em boa parte para entretenimento e são vitais para quem depende do envio/recebimento de informações, atualização de dados constantes ou mesmo usar com frequência na vida cotidiana (pausa) mas também são situações, na verdade é muito difícil generalizar, a gente não pode viver numa bolha e achar que todos tem a mesma realidade. Eu conheço pessoas que não tem contato com essas tecnologias (celular, computador) e pra algumas faz falta, pra outras não. Então a tecnologia, quando se fala em necessidade, reflexos do uso na vida do adulto e a relação com o dia a dia é muito relativo tirar conclusões. Agora, se me perguntar se faz diferença para uma criança ter contato com essas mídias e o reflexo desta vivência na vida adulta, digo que sim, porque a criança interage de maneira mais natural, mais curiosa e a cada nova interação busca novos desafios, se não houver desafio logo perde o interesse. E se a questão fosse: e as crianças que não tem acesso? Bom, certamente em algum momento da sua vida vai ter contato, mas daí o que entre em jogo é a plasticidade para aprender, a curiosidade. Mas ainda assim a relação desta criança vai ser diferente da relação que hoje nós adultos temos, porque fomos criados...educados.... pra ter medo, pra não mexer, não perguntar, não duvidar. Infelizmente.*

Essa distinção de entendimento das professoras no que se refere às tecnologias no cotidiano apresenta muito mais que uma diferente opinião. Ultrapassa

o discurso e atua como elemento definidor da prática pedagógica, consiste no modo de diferenciação entre entreter e problematizar.

Em relação a essas diferentes práticas, apresenta-se a quarta categoria, a qual refere-se às diferentes práticas na docência com jogos digitais. A professora 2, quando questionada se percebe diferença nas práticas docentes com jogos digitais na escola responde que:

*A chegada das tecnologias no ambiente escolar provoca uma mudança de paradigmas. A informática educativa nos oferece uma vastidão de recursos que, se bem aproveitados, nos dão suporte para o desenvolvimento de atividades com as crianças. A chegada da era digital coloca a figura do professor como um “mediador” de processos que são adquiridos pelo próprio aprendiz. Para que isso ocorra de fato, é preciso que o professor não tenha medo da possibilidade de autonomia da criança, pois muitos acreditam que com o computador na escola, o educador perde o seu lugar.*

A professora 2 responde de modo mais contextualizado, argumentando sobre a constituição do professor enquanto sujeito historicamente construído. Embora não fale em autores, depreende-se do texto que há pelo menos um mínimo de leitura e referencial teórico a cerca das constituições históricas de autores como:

*Ah, com certeza Ao conjunto de conhecimentos, informações e conceitos que a professora vem apreendendo e modificando durante sua trajetória de vida pessoal e profissional. Falo trajetória de vida pessoal e profissional porque não se aprende a ser sujeito, cidadã, mulher, pessoa, enfim, não se aprende apenas em cursos de formação. Antes de sermos professoras, somos seres humanos, constituídos de experiências boas e ruins, aprendizados em contextos, situações felizes ou tristes; Eu acho que este somatório de coisas, de aprendizados ao longo da vida é que dão os diferentes tons, jeitos de dar aula. O que eu vou valorizar ou não no meu contato com a criança vai depender também de como eu vejo a vida, como eu entendo a criança, o conhecimento...tudo. Acho que não existe um lado profissional e outro pessoal, eles se interferem o tempo todo. Talvez o que haja seja um controle maior de envolvimento emocional, reações, sim porque a gente reage diferente enquanto mãe e professora (eu vejo que como mãe eu não aceito determinadas atitudes do meu filho e logo mostro isso de um modo bem direto, por exemplo, filho isso não é pra mexer, não é nosso, já com a criança em sala de aula eu teria, antes de bater o martelo, dizer de forma diretiva que não pode mexer, eu perguntaria: isto é teu? E a gente mexe nas*



*coisas dos outros? Então eu vejo que os valores, a essência não mudou, o que mudou foi a intervenção. Bom, analisando a minha maneira de ser eu posso dizer que como professora eu tento não me envolver tanto emocionalmente, porque a base da construção de valores depende muito mais da cultura familiar do que da minha convivência em sala de aula. Muitas vezes a criança já vem com alguns conceitos enraizados e que são conflitantes com o que aprende na escola. Aí é bastante difícil, exemplo disso é a reação violenta quando alguém faz algo que a criança não gosta, dependendo da cultura da família, a primeira reação da criança vai ser bater no colega, outra vai chorar, outra vai falar com a professora.*

A análise preliminar das respostas possibilita depreender depreender que a utilização dos jogos digitais na educação infantil também exige uma práxis, ou seja, prática docente fundamentada em conhecimento teórico, exercício constante de reflexão, planejamento, ação. Neste sentido Dornelles aponta que: “a prática pedagógica com artefatos tecnológicos digitais (ATD) prevê procedimentos indispensáveis à ação do professor. (...) a prática deve ser reflexiva, prevendo planejamento e avaliação.” (DORNELLES, 2011, p. 2).

Em relação à organização dos jogos para as diferentes faixas etárias, conforme citado no corpo do trabalho, apenas às respostas da professora 2 foi possível ter acesso. Assim, a professora afirma que:

*Eu organizo respeitando alguns pré-requisitos que eu estabeleci e que fazem sentido pra mim, permitem clareza de objetivos tanto na minha prática, tanto para os professores das turmas que muitas vezes tem interesse em saber sobre os jogos. Hum...isso não quer dizer que haja linearidade, não quero que seja tudo enquadrado, fechado, mas permite que eu me organize e compreenda minha prática. Então, como eu disse, organizo meu planejamento e escolha dos jogos considerando primeiro o projeto que está sendo desenvolvido em sala de aula, as necessidades de desenvolvimento e interesses da faixa etária e os jogos disponíveis.*

*(...)*

*Os bebês gostaram e gostam bastante de jogos em que a sua ação no computador ofereça como reação o som seja de animais, instrumentos musicais ou som a cada novo elemento que apareça. Gostam de ver figuras familiares, tanto parentais, quanto de seus colegas. Para os bebês encontrei apenas jogos online, como no site corujaboo.*

*(...)*

*Utilizei no início do ano alguns jogos da pasta da positivo, mas achei que eles estavam situados em dois extremos no início do ano, para os bebês faltava conteúdo de jogo, para as crianças entre 3 e 5 anos os jogos estão mais relacionados ao letramento e lógico matemático em um nível*

*avançado. Outros cds interessantes como o Mickey Artista não abria no meu computador em função do formato do jogo. Então comecei uma pesquisa na internet primeiro por programas que realizassem a leitura da mídia, depois comecei a pesquisar jogos especificamente e consegui fazer downloads de alguns jogos interessantes como Minesbran, alfacel, A&B animais este eu amei, interativo, tem animais que as crianças encontram na vida diária, com os maiores há a possibilidade de quantificação interativa, muito legal. Só que, uma pena, consegui só uma versão demo e após quatro jogadas alguns jogos do menu já não abriam.*

*(...)*

*As crianças maiores apreciam jogos com sequência de imagens que juntas formam uma narrativa, jogos que possibilitem ver a ação-reação da imagem, jogos em que fazem a descoberta de algum elemento novo, jogos de memória. Sendo que os maiores 5-6 anos apreciam muito jogos em que possam movimentar os elementos, interferir na sua forma, na cor e conforme vão compreendendo o mundo letrado, apreciam jogos em que possam utilizar letras, principalmente as do seu nome e reconhecer a dos colegas.*

A professora 2 fala a partir da perspectiva de quem olha, percebe e se interessa pelas particularidades das crianças e isto fica evidente desde o planejamento até os relatos de como são as reações das crianças na interação com os jogos. Sobre isso, Dornelles, argumenta que:

Dessa forma, acredita-se que os educadores precisam se aproximar mais dos interesses do seu público e aperfeiçoar-se, aprendendo também a utilizar e dominar as tecnologias. Precisam também confrontar suas práticas com novas formas de se trabalhar, valorizando a não-linearidade de conteúdo e o trabalho a partir da perspectiva do aluno (DORNELLES, 2006, p.02).

Esta aproximação da professora com o público infantil, neste caso as crianças, evidencia-se quando relata os jogos que as crianças mais apreciam. No relato da professora 2, percebe-se a vivência com as crianças, espontaneidade em relatar, propriedade sobre essas lembranças. Durante este relato, são marcantes duas mudanças sutis no modo como a professora relata. Percebi que levemente alterou o tom da voz, num indicativo de euforia, alegria, e o corpo inclinou-se em minha direção (como quem se interessa pela pergunta).

O interesse em mapear como a professora 2 compreende a relação de importância das crianças com os jogos digitais no espaço do EVAM, perpassa o

campo das significações e conduz a entrevistada a responder, ainda que subjetivamente, o que e de que forma compreende a ciberinfância e ciberespaço. Conforme Pierre Levy afirma que “ciberespaço não compreende apenas materiais, informações e seres humanos, é também constituído e povoado por estes estranhos, meio texto meio máquinas, meio atores, meio cenários: os programas.” (LÉVY, 1998, p.41)

As formações pedagógicas tão importantes para a qualidade da prática docente não ocorrem proporcionadas pela mantenedora. A professora 1 argumentou que realiza pesquisa online e por interesse próprio, procura por pesquisas no âmbito da educação e tem como referência professores que pesquisam sobre a infância, principalmente professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porém, a formação para uso das mídias neste contexto educacional é incipiente e muito calcada na proficiência com as ferramentas. A formação também se ressentia do fato de que muitos recursos trabalhados nas formações os computadores necessitam estar conectados à Internet, o que não ocorre na instituição em estudo. Neste sentido, a professora 2 diz que as formações para professores que atuam no EVAM:

*Não ocorrem. Existe um Núcleo de tecnologia (NTM) que oferece vários cursos básicos (fotografia, introdução ao gcompris, uso de HQ (histórias em quadrinhos). Mas pra usar estes recursos de mídia, exceto a fotografia, precisa internet. Já fiz estes cursos e fica obsoleto repetir todo ano, porque me parece que é sempre a mesma informação (gesto com os ombros para cima, lábios cerrados).*

Esta fala diz de uma insficiência dos processos de formação continuada envolvendo mídias e educação, no entender destas professoras. A professora 2 demonstra clareza, durante todo o processo da entrevista que existem concepções que precisam mudar, ser reinventadas, mas que na escola pública existe um sistema de poder que precisa urgentemente ser questionado. Não se refere apenas a falta de material, mas de postura e concepção de infância, escola infantil e investimento nesta etapa de ensino por parte dos dirigentes (prefeitura, secretaria de educação, gestores eleitos). Neste sentido deixa depreender que é necessária uma uniformidade de entendimento por parte destes atores no cenário educacional,

pois, esta ausência de uniformidade impede algumas conquistas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, foi realizada com o objetivo de compreender o uso dos jogos digitais a partir de práticas docentes com crianças de turmas de educação infantil. As práticas docentes foram observadas em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Leopoldo.

A partir do uso de estratégias como pesquisa a observação participante e entrevista com duas professoras, aqui denominadas 1 e 2, a pesquisa norteadora evidenciou especificamente verificar como as professoras organizam a prática pedagógica com as diferentes faixas etárias, assim como compreender quais tipos de jogos as professoras utilizam no uso das mídias digitais, assim como jogos preferidos pelas crianças e contribuir para repensar as demandas da formação docente no uso das mídias digitais.

A observação participante permitiu compreender as limitações materiais vivenciadas nesta instituição referente ao uso de tecnologias. Entretanto, mesmo sem espaço específico adequado para a realização dos jogos digitais foi possível observar que na prática das professoras 1 e 2 não falta atenção, interesse pelo desenvolvimento das crianças e afeto durante as aulas.

Outro elemento bastante importante das observações é o registro do empenho individual de duas professoras que, mesmo em situações adversas, em relação ao espaço físico (in)adequado para a realização dos jogos digitais, organizam diariamente práticas pedagógicas que envolvem a atenção e incentivam a construção do conhecimento das crianças.

Verificou-se que a organização da prática pedagógica com as diferentes faixas etárias realiza-se a partir de dois conceitos básicos: 1) a organização das turmas já instituídas, ou seja, as turmas de crianças estão organizadas por faixas etárias. 2) organização pessoal de cada professora. A partir da observação participante e das entrevistas, foi possível perceber que a forma de organização da prática pedagógica (escolha dos jogos, quantidade de alunos) depende de variáveis como concepção pedagógica constituída.

A pesquisa possibilitou reconhecer que os jogos disponíveis na escola são

oriundos de um Kit de jogos adquiridos pela prefeitura municipal da qual a escola faz parte. Estes jogos do sistema positivo são organizados em dois grupos: 1) jogos lógico-matemáticos que abordam questões relativas a grandezas (tamanho, comprimento, peso, distância, semelhança, diferença entre objetos), para estes jogos são necessária a mesa da empresa positivo e cubos disponíveis no kit para responder as questões propostas. 2) jogos em CD com personagens disney como Mickey e seus amigos. O conteúdo destes jogos é diverso, nele encontramos pintura, carimbos e reconhecimento do símbolo numérico. Entretanto, dificilmente as professoras podem utilizar este material, pois, dependem da manutenção e conserto dos computadores que é oferecido pela mantenedora.

Impossibilitadas de utilizar os dois computadores disponíveis, as professoras utilizam seus computadores particulares em que, conforme observação e entrevista, a escolha dos jogos depende fundamentalmente de: a) concepção pedagógica, de criança e de sociedade de cada professora. b) escuta das crianças, conhecimento e interesse em confeccionar jogos em programas como powerpoint ou acesso a internet.

Assim, considerando que somos produtos culturais produzidos pelos discursos vigentes em nossa sociedade, conclui-se nesta pesquisa que as possibilidades de uso dos jogos digitais na educação infantil estão diretamente relacionadas ao tipo de objetos de conhecimento disponíveis (estrutura da máquina, acesso a internet, jogos instalados), contexto social dos sujeitos que utilizam os jogos e qualificação docente.

Neste estudo de caso, observa-se que professoras e crianças fazem uso de jogos que estão disponíveis online, confeccionam ou compram e, há um reconhecimento e consenso de ambas as professoras, que a ausência de algumas ferramentas tecnológicas como, por exemplo, o acesso a internet, limita a interação com outros jogos digitais e as experiências de conhecimento em rede por parte das crianças no contexto escolar.

Outro elemento apreendido da pesquisa refere-se à prática pedagógica docente. O estudo evidenciou que ele está intimamente vinculado ao entendimento da professora enquanto sujeito social, seu entendimento sobre a infância, a sociedade e suas interações com as tecnologias digitais. E, neste sentido, a demanda para a formação docente é justamente oferecer situações de

aprendizagens que desafiem os professores a desacomodarem-se.

A formação continuada e cursos de extensão voltadas para professores da educação infantil devem abordar questões como a cibercultura e as diferentes infâncias, planejamento na docência com jogos e, principalmente, o papel do professor na sociedade atual. Ao oportunizarem a análise de diferentes experiências docentes com jogos digitais na educação infantil, promoverem a criatividade a partir da construção de jogos, debates e mesas redondas sobre o assunto, o docente poderá repensar sua prática, (re)inventando uma nova prática que dê conta dos desafios diários ao trabalhar com jogos na educação infantil, principalmente em um ambiente praticamente sem recursos, como constitui-se este estudo de caso.

É imprescindível que as universidades oportunizem espaços de discussão, seja na em nível de graduação, educação continuada e extensão para que as diferentes práticas possam ser discutidas. O que se deseja não é uma uniformidade de práticas, mas, isto sim, práticas criativas, conectadas com a sociedade, com a vida do educando e que proporcionem experiências virtuais que envolvam conhecimento em rede, desafios significativos aos ciberinfantes através dos jogos e que, fundamentalmente, estas formações sejam mais divulgadas.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, C. Boher ; BEHAR, P. A. ; DORNELLES, L. V. . **Ciberinfância: um desafio para os planejamentos pedagógicos**. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 1, p. 56-66, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/21918/12718>

BARBOSA, M.S.S. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma prática transformadora**. 2004. 234 f. . Dissertação (Mestrado Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.p.187. disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf> Acesso em: 2015-26- 09

BARDIN. Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1977.

BEHAR, P. A. ; SOUZA, A. P. F. C. ; DORNELLES, L. V; COLLARES, D. ; LONGARAY,

A. N. C. ; RIBEIRO, A. C. R. **Práticas Criativas do Professor 2.0: atendendo às demandas da ciberinfância**. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação,v. 8, p. 34-44, 2010 disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/15240/8999>

CATANHEDE. Domingas. *Uso pedagógico das mídias: propostas inovadoras*. IN: **Anais**. CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7. Documento disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/download/1838/2244>>. Acesso em 14 set.2015.

DORNELLES, Leni Vieira. **Lugares da infância**: das instituições à infância cyber. Documento disponível em: <[http://www.nuted.ufrgs.br/objetos\\_de\\_aprendizagem/2006/ciberinfancia/html/lugares\\_dainfan\\_cia.html](http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2006/ciberinfancia/html/lugares_dainfan_cia.html)>. 2006. Acesso em 15 set.2015

\_\_\_\_\_. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 2005. 47ª edição. FIGUEIREDO, Milene Santos. TOMAZETTI, Elisete Medianeira. *Infância, escola e mídia:a(s) cultura(s) infantil(is) em discussão*. In: **Teias**: Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan/dez 2007. Documento disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/190/189>> . Acesso em 15 set.2015

LÉVY. Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Ed. Loyola. 1998.



\_\_\_\_\_. Cibercultura. São Paulo: Ed.34, 2000

MACHADO, Jonathan. Como foi criada a internet. In: **Techmundo**. documento disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/internet/28279-como-foi-criada-a-internet.htm>> . Acesso em 20 ago.2015

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 28 ed

PASSOS, P. C.; BEHAR, P. A. Interação e Interatividade através das interfaces de materiais educacionais digitais. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 1, p. 23-43, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/21886/12695>

SANTOS, Eliezer dos. **O Impacto da Reforma Protestante na Disseminação do Livro Impresso** São Paulo: Mackenzie, 2012. disponível em: <file:///C:/Users/Ip%C3%AA%20Amarelo/Desktop/bilbio%20elaine/Eliezer%20Lirio%20dos%20Santos.pdf>

SÃO LEOPOLDO. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Ipê Amarelo.

# ANEXO

Anexo 1 – Termo de Consentimento Live Esclarecido

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação

Curso de Especialização em Mídias na Educação – Pós-graduação Lato Sensu

## TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O(A) pesquisador(a) Elaine Gislei Camargo de Oliveira, aluno(a) regular do curso de Especialização em Mídias na Educação – Pós-Graduação lato sensu promovido pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS, sob orientação do(a) Professor(a) Evandro Alves, realizará a investigação Jogos Digitais na Educação Infantil: demandas para a formação de professores, junto a professores do EVAM, na Emei Ipê Amarelo em São Leopoldo/RS no período letivo de 2014. O objetivo desta pesquisa é:

Objetivo Geral:

- Compreender uso dos jogos digitais na educação infantil a partir das práticas docentes com crianças de turmas da educação infantil;

Objetivos Específicos:

- Verificar como as professoras organizam a prática pedagógica com as diferentes faixas etárias.
- Compreender quais elementos diferenciam as práticas pedagógicas docentes no uso das mídias digitais;

- contribuir para repensar as demandas da formação de professores nos 1 mídias digitais

Os (As) participantes desta pesquisa serão convidados(as) a tomar parte da realização de entrevistas, questionários, observação de campo (será realizada pela pesquisadora)

Os dados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético. Não serão mencionados nomes de participantes e/ou instituições em nenhuma apresentação oral ou trabalho acadêmico que venha a ser publicado. É de responsabilidade do(a) pesquisador(a) a confidencialidade dos dados.

A participação não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se, a qualquer momento, o(a) participante resolver encerrar sua participação na pesquisa, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo ou constrangimento.

O(A) pesquisador(a) compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (51) 8242 6388 ou por e-mail – elainegislei@gmail.com .

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

EU \_\_\_\_\_, inscrito sob o nº de R.G. \_\_\_\_\_, concordo em participar esta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

# APENDICE

## APENDICE 1

### Roteiro de Entrevista

#### Entrevista sobre o trabalho pedagógico com jogos digitais

Prezada professora,

Esta entrevista tem o objetivo de conhecer como pensam as professoras que trabalham em escolas que realizam uma proposta com o EVAM e diferentes mídias digitais com as crianças. A partir da coleta e análise das entrevistas, pretende-se organizar cursos de formação para professores que trabalhem em mídias digitais. Sua identidade será preservada, por isso não é necessário colocar seu nome.

1. Qual a sua formação? Tens formação específica para trabalhar com jogos digitais na educação infantil?
2. Como você organiza e propõe os jogos digitais para as diferentes faixas etárias?
3. Como organiza a frequência e o tempo de permanência das crianças na sala de jogos e
4. Quais os jogos digitais que você utiliza?
5. Quais os jogos digitais preferidos pelas crianças?
6. Há quanto tempo trabalha com jogos digitais na educação infantil?
7. Na tua percepção, qual a importância do EVAM para as crianças?

8. Como tu percebes a interferência da tecnologia na vida das crianças?
9. Como tu percebes a interferência da tecnologia na vida adulta e na sociedade?
10. Se você pudesse modificar o trabalho proposto no EVAM quais modificações faria?
11. Na tua opinião há investimento neste espaço pedagógico? Caso não, que tipo de investimentos faltam?
12. Percebes diferenças metodológico-pedagógicas na prática de professoras do EVAM? SE há, a que pode ser atribuída esta diferença?
13. Este espaço pedagógico é valorizado na escola? Como?
14. Existe alguma contribuição, sugestão ou crítica sobre o trabalho no EVAM que não foi mencionada nas perguntas anteriores?