

## 2 Campo

O grupo de crianças escolhido para o desenvolvimento da presente pesquisa faz parte do projeto *Khouse*, vinculado ao Departamento de Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e à Fundação Padre Leonel França. Esse projeto foi idealizado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Marisa Lucena e é coordenado pela Prof<sup>a</sup> Cristiane Amato. O projeto *Khouse* é um dos projetos sociais da PUC-Rio, e faz parte de uma articulação de vários modelos de *Khouse* no Brasil e no mundo, sendo o da PUC-Rio o primeiro no Brasil.

O projeto de inclusão digital consiste em um trabalho sócio educacional cujo objetivo é democratizar o acesso a computadores e à *internet* para grupos da comunidade que não tenham essa tecnologia em suas casas ou escolas. O processo de ensino e aprendizagem ocorre através do contínuo desenvolvimento e acompanhamento de projetos pedagógicos específicos e práticos.

Os objetivos dos projetos são: inserir crianças, jovens e idosos na nova sociedade de informação; incentivar a mudança de atitude, e até mesmo de aspirações em relação ao futuro; promover a autoestima dos participantes e, por fim, proporcionar a aquisição de conhecimento mediado pela construção colaborativa.

Parte do material gerado pelas crianças durante as atividades pode ser acessado no *site* do projeto: <http://wwwusers.rdc.puc-rio.br/kids/kidlink/khouse/kids/index.html>. Esse é um dos compromissos do projeto: dar visibilidade ao trabalho e disponibilizar os resultados para que outras instituições possam utilizar os trabalhos desenvolvidos.

O primeiro contato se deu entre a pesquisadora e o grupo de coordenação do projeto. Nesse encontro, foram expostas as intenções da pesquisa bem como apresentados os objetivos e as propostas do projeto *Khouse*. O primeiro encontro com o grupo se deu em junho de 2009, e foi apenas uma visita de reconhecimento, cuja intenção era conhecer a dinâmica do projeto, o espaço de atividades e as crianças, que em seguida entrariam de férias para retornar no semestre seguinte.

Devido às chuvas que acometeram o Rio de Janeiro no período de agosto de 2009, o grupo só começou as atividades em setembro, mês em que foi realizada a primeira visita de observação. A pesquisa de campo foi, então, realizada no período de setembro a dezembro de 2009, uma vez por semana, em um total de 13 (treze) encontros.

O grupo era composto por 34 (trinta e quatro) crianças, sendo 21 meninas e 13 meninos, entre 9 e 12 anos, sendo que 58,8%, estavam com 10 anos. As crianças observadas eram moradoras das comunidades da Rocinha e do Vidigal e estudantes da Escola Luz Delfino, no bairro da Gávea, Zona Sul do Rio de Janeiro, onde cursavam o quinto ano do Ensino Fundamental.

A dinâmica do projeto pode ser descrita do seguinte modo: as crianças frequentavam o laboratório de informática da PUC-Rio, no RDC (Rio Data Centro), uma vez por semana por duas horas. Este período era dividido em dois momentos. No primeiro momento, as crianças tinham atividades dirigidas envolvendo softwares como, *Word*, *Power Point* e *Paint*, sempre integrando a pesquisa de um assunto específico ao uso da *internet*. Os temas trabalhados eram variados tendo, em sua maioria, ligação com eventos da atualidade, (ano da França no Brasil), questões relativas a assuntos da escola (direitos e deveres na escola) e temas que estimulassem a escrita e a criatividade.

No segundo momento, elas podiam usar a *internet* livremente, escolhendo os *sites* que queriam navegar e como usariam o computador. Para o desenvolvimento da dinâmica em sala, duas monitoras participavam do projeto, Alice Cardia e Ana Teresa Olivero, elas eram as responsáveis pelas ações coordenadas e orientações básicas para as crianças. Na sala estava sempre presente a professora da escola que, porém, não participava das atividades e nem interferia na dinâmica do grupo.

## **2.1- Percurso metodológico**

A escolha do projeto *Khouse* como amostragem para pesquisa de campo se deu primeiro em função das problematizações levantadas previamente durante o processo de elaboração do projeto de pesquisa do mestrado: de que maneira a criança trabalha as possibilidades que estão disponíveis na *internet*, no seu próprio repertório? Quais os interesses da criança na *internet*? As crianças estão

construindo conhecimento? E a questão central: o papel do design como mediador da criança e o mundo virtual que elas acessam através de *sites* infantis. Em segundo lugar, pelo fato de o projeto *Khouse* ter como uma de suas premissas o uso da *internet* de forma livre, ou seja, as crianças basicamente não têm restrição aos *sites* navegados, sendo a única ressalva para *sites* de conteúdos relacionados a sexo, pornografia e/ou algum *site* que as mediadoras do projeto considerassem inapropriado para o grupo. Portanto, os objetivos do projeto estavam de acordo com as necessidades da pesquisa, ou seja, observar a criança em ação no processo de navegação na *web*, sem a interferência direta de adultos ou objetivos pré-determinados.

De acordo com os objetivos da presente dissertação, o foco de observação se concentrou no segundo momento das atividades, em que as crianças acessavam a *internet* livremente. Isso não quer dizer, contudo, que as observações e os achados do campo foram descartados, por não fazer parte do recorte escolhido para análise que será apresentada a seguir. Os achados da observação serão relatados, exemplificados e tratados ao longo da dissertação de acordo com sua pertinência e interesse para a pesquisa.

O percurso metodológico escolhido foi a pesquisa qualitativa com uso da observação participante. Nosso objetivo foi o de examinar as dinâmicas do grupo de crianças de modo direto, ou seja, ver de perto como as crianças constroem suas relações e de que modo interagem com o meio. Para Moreira (2002, p.52) a observação participante é “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”.

Para dar conta de que a técnica usada fosse válida, além de estabelecer o objeto a ser observado, definimos como se daria a observação. Assim, foram usadas os seguintes recursos: anotações, filmagem e entrevista não estruturada.

As anotações foram usadas para o processo descritivo, tanto no que tange ao ambiente da sala de informática, quanto em como sentavam-se as crianças, qual eram as relações de sala, bem como um ou outro diálogo, tarefa ou *site* que estivessem visitando, além de outras observações relevantes para a pesquisa.

A técnica de filmagem foi utilizada principalmente pelo fato de termos em média 25 crianças em uma sala, propiciando que muitos diálogos acontecessem ao mesmo tempo. Desta forma, as anotações apenas não davam conta de acompanhar

tal dinâmica com um pouco mais de cuidado. Portanto, utilizamos a filmagem como forma de registrar o ambiente como um todo e também para poder registrar os diálogos entre as crianças ao mesmo tempo em que registrávamos a sua dinâmica de interação com a *internet*, ou seja, suas ações e seus comportamentos. Essa técnica foi precedida de alguns cuidados, como um pedido de autorização prévia e sempre perguntar à criança se ela permitia sua filmagem.

As entrevistas foram utilizadas quando queríamos obter informações das crianças sobre alguma atividade que não era realizada no laboratório de informática ou informações de ordem pessoal, como idade ou se tinham computadores em casa, por exemplo. Optamos por essa técnica por acreditar, assim como Ludke e André (1986, p. 34) que a entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Em nossa pesquisa, optamos pela entrevista não estruturada, na qual “o entrevistador apóia-se em um ou vários temas e algumas perguntas iniciais, previstas antecipadamente, para improvisar em seguida outras perguntas em função das suas intenções e das respostas obtidas” (Laville & Dionne, 1999, p.190).

## **2.2 – Cenário de pesquisa**

As crianças trazidas pela professora da escola, que fica em frente a PUC-Rio, eram recebidas pelas monitoras do lado de fora do prédio, em um local ao ar livre. Depois do primeiro contato, as crianças seguiam em fila até a sala de informática, onde as monitoras explicavam a atividade do dia e diziam com que ferramentas eles iriam trabalhar. As diretrizes eram sempre faladas pelas monitoras e escritas no quadro branco, para que as crianças pudessem visualizar as coordenadas. Assim que iam acabando a atividade proposta para o primeiro momento, elas avisavam para as monitoras e começava o segundo momento da atividade, que era o acesso à *internet* de modo livre.

No primeiro encontro com o grupo, já no segundo semestre de 2009, fui apresentada como pesquisadora às crianças pelas monitoras. Elas explicaram que minha pesquisa tinha o objetivo de observar as crianças usando a *internet* e que eu participaria de todos os encontros do semestre. Nas primeiras visitas, fiquei

sentada no fundo da sala, lugar de onde era possível observar a todos e ter um panorama geral da sala e das telas que estavam sendo abertas pelas crianças nos computadores.

No caderno de anotações fui registrando situações e diálogos que me chamavam a atenção. Algumas crianças se aproximavam e demonstravam interesse em saber o que eu estava fazendo, o que prontamente era respondido. Aos poucos as crianças foram se habituando à minha presença em sala e comecei a circular entre elas com o intuito de observar mais de perto as dinâmicas de interação, os diálogos, os *sites* visitados. Assim pude obter informações através de perguntas que dirigi a elas (serão apresentadas adiante) sobre os *sites* visitados e outras questões que apareceram como relevantes.

No quarto encontro levei uma pequena filmadora, menor que um celular para chamar menos a atenção e assim não correr o risco de intimidar as crianças, com o objetivo de registrar não só os diálogos com mais eficiência, como também de poder ter um registro da sala, do som e das dinâmicas que ocorriam. Apesar de tomar medidas para que a câmera não interferisse no processo de aproximação, durante o registro todas as vezes em que me aproximei com ela as crianças me perguntavam o que era “aquilo”. Ao saberem que era uma câmera de filmagem pediam para ver o objeto e o que estava sendo filmado, o que era concedido. Às vezes, quando o interesse era grande, eu perguntava se elas queriam filmar, ação realizada por alguns.

Apesar de não ter havido nenhuma negativa quando me aproximava com a câmera e perguntava se eles me permitiam filmar, em algumas situações percebi algum desconforto. Nesses momentos, ou desligava o aparelho ou ia para outro lugar de observação.

Conforme as crianças foram ficando à vontade com a minha presença começaram a interagir espontaneamente comigo. Eventualmente me chamavam para tirar dúvidas ou para simplesmente “bater papo”. Diante dessa abertura pude me aproximar mais delas e fazer perguntas com relação às atividades que estavam realizando sem que isso causasse desconfiança ou mal estar na relação, o que me permitiu fazer algumas entrevistas não estruturadas. As perguntas eram feitas conforme as situações de interesse iam surgindo.

Por algumas vezes me chamavam para ver *sites* em que consideravam engraçados, em que havia uma “pegadinha”, ou por desejo de me mostrar algo

que lhes parecia interessante e desejavam partilhar. Assim, pude perceber que já estava integrada ao ambiente.

Ao final da observação de campo reuni um vasto material escrito e aproximadamente uma hora e trinta minutos de filmagem, que serviram de base não só para a análise como também para o recorte de campo.

### **2.3 - Metodologia de análise**

Desde o início desta pesquisa, optamos por uma linha metodológica que considere o sujeito em ação, ou seja, indivíduo que interagindo, dialogando e produzindo. A partir desta perspectiva, escolhemos sustentar nossa pesquisa com autores como Benjamin e Bakhtin que contemplam as características desses sujeitos.

Compactuamos com a visão de que a língua é viva e seus signos cambiantes, que os contextos em que as trocas ocorrem participam das interações. Goffman (1964), afirma ser necessário o olhar para a situação social na comunicação face a face. “uso da fala em contextos sociais específicos”, como o cenário da pesquisa.

Optamos então por orientar a nossa análise dos dados coletados a partir da perspectiva da sociolinguística interacional. Nela há a ênfase na observação do diálogo como construção coletiva de sentidos, onde os participantes dessa relação comprometem-se numa troca para que haja interpretação por ambas as partes do que está sendo dito (Tannen & Wallat, 1986). Para Philips (1976) na coconstrução da conversa de interação face a face, a participação do falante e do interlocutor são de importâncias iguais, pois, para a autora o interlocutor está na posição de falante em potencial.

Para essa pesquisa foram importantes os dados de contexto, como participantes, referências, espaço, tempo e as posturas e sustentações dos discursos. Em linhas gerais, fizemos uso dos seguintes elementos da sociolinguística interacional para a análise dos dados coletados na pesquisa: noção de enquadre; noção de alinhamento; noção de esquema de conhecimento e noção de registro.

### **2.3.1 - Noção de enquadre:**

Autores como Bateston (1972) e Goffman (1974) desenvolveram trabalhos a respeito do termo enquadre. Para Bateston os participantes de uma situação de comunicação face a face estão, ou deveriam estar, atentos aos sinais que contextualizam os enquadres, para assim perceberem as mudanças de situações, “o enquadre contém um conjunto de instruções para que a/o ouvinte possa entender uma dada mensagem (...)” (p. 85). Goffman nos traz a noção de que os enquadres organizam o discurso e orientam à situação interacional.

Porém, é na argumentação de Tannen e Wallat (1986) que nos aproximamos na análise desta pesquisa, quando elas dizem que para se compreender uma determinada situação precisamos perceber “o jogo que está sendo jogado” Tannen e Wallat (1986), e assim teremos a possibilidade de compreender os enunciados dos discursos de um determinado contexto.

Traremos por fim Farbiarz (2001) que conclui que o “enquadre pode ser definido como atividade na qual os interlocutores estão engajados”

A importância de partilhar a compreensão dos enunciados por parte dos interlocutores pode ser exemplificada pela seguinte situação: dois adultos e uma criança estão em uma sala, de repente uma das pessoas vai se levantar e a outra grita – “não”. Sem perceber que esse grito era para criança que ia pegar uma faca que estava ao seu alcance, a pessoa se assusta e senta-se novamente sem compreender a situação, pois entende apenas que o grito está fora do contexto dela. Ocorreram dois modos diferentes de perceber o mesmo discurso, devido ao não compartilhamento do enunciado dentro do contexto pelos interlocutores.

### **2.3.2 - Noção de alinhamento:**

Goffman (1979) introduz o conceito de alinhamento como sendo a postura e a projeção do “eu” e do outro em um discurso em construção, ou seja, a postura assumida pelos participantes numa situação de interação específica. Para o autor, os alinhamentos afetam a ação em curso, mesmo que de modo sutil, eles ratificam

(ou não), cosustem ou modificam os modos de interação frente a uma situação comunicacional. Os alinhamentos permitem mudanças no enquadre de eventos.

As pistas percebidas pelos interlocutores durante os enunciados – pistas de contextualização - suscitam os alinhamentos por parte destes. Essas pistas podem ser linguísticas, paralinguísticas, prosódicas e não verbais (Gumperz, 1982). O processo de alinhamento considera não apenas a condição de ouvinte e falante como interlocutores, mas também outros elementos de interações, como pistas visuais, gestos, tonalidade vocal, marcadores linguísticos etc.

Podemos exemplificar uma situação onde ocorre um processo de alinhamento, ilustrado pela situação em que um pesquisador se aproxima de um grupo de pessoas, que fazem parte do campo pesquisado. Essas pessoas estão conversando descontraidamente e falam em um linguajar coloquial, porém com a aproximação do pesquisador mudam sua forma de falar, hesitam a fala, utilizam um vocabulário mais formal, mudam a entonação e/ou se afastam. Eles modificam seus posicionamentos a fim de dar continuidade à situação, porém, sob novo enquadre: a presença de um “estranho”, elemento que não pertence àquele contexto, portanto não partilha todas as regras.

### **2.3.3- Noção de esquema de conhecimento:**

As experiências vivenciadas pelos indivíduos dão a estes a possibilidade de construção de sentidos nos discursos. Assim, para que haja compreensão do que está sendo dito em determinado discurso se faz necessário acessar as construções de sentidos previamente construídas. A a esse processo Tannen e Wallat (1986) denominaram esquema de conhecimento. Segundo as autoras, as expectativas dos participantes em uma situação interacional com relação à pessoa, objetos, eventos e cenários são comparados à experiências vividas anteriormente e desse modo reavaliadas de acordo com a nova situação ou discurso.

Em uma situação de comunicação se faz necessário que os esquemas sejam acionados para que possam ocorrer os alinhamentos necessários a fim de que os enunciados sejam compreendidos e partilhados pelos interlocutores.

Com a finalidade de ilustrar de que maneira o esquema de conhecimento se articula com os elementos citados acima, enquadre e alinhamento, tomemos como exemplo uma criança pequena. Quando ela mexe em algo que não deve,

normalmente é repreendida verbalmente com a palavra “não”, emitida de modo contundente, a fim de que ela entenda que isto é uma repreensão. Podemos denominar enquadre de “repreensão”. Portanto a partir dessa experiência vivida ela identifica que quando vai tocar em algo e ouve esse “não” ela muda sua postura, faz um novo alinhamento, e pode ou não obedecer. Vejamos a seguinte situação: a criança vai mexer em algo e ouve o “não” (enquadre de repreensão), porém esse “não” é dito de modo doce, não é enfático e nem tem o tom repreensivo ao qual a criança já tem incorporado como esquema de conhecimento, portanto a criança não compreende o discurso. O esquema de conhecimento que ela tem como referência não contempla essa situação, se fará necessário que ela crie novos modelos mentais.

#### **2.3.4 - Noção de registro:**

O termo foi definido por Ferguson (1985) como as convenções determinantes das escolhas lexicais, sintáticas e prosódicas que sinalizam o esquema de conhecimento utilizado e o enquadre em que o discurso se encontra.

O registro tem de ser partilhado pelos interlocutores, no que diz respeito ao seu significado. A escolha do registro por parte dos interlocutores nos dá instrumentos para analisar o grau de intimidade entre eles, sua cultura, estado emocional, enfim um perfil dos interlocutores.

Gumperz (1998) traz a noção de que “as pistas sociolinguísticas são as convenções de contextualização que indicam nossas intenções comunicativas ou nossas inferências com relação a nosso interlocutor.” (p. 149), daí a importância das escolhas lexicais, sintáticas e prosódicas que fazemos em um determinado contexto.

Após apresentarmos o campo da pesquisa bem como os conceitos que nortearão as análises dos dados, apresentaremos a seguir os procedimentos utilizados para análise dos dados coletados, a fim de que haja uma maior compreensão dos passos metodológicos da presente pesquisa.

## 2.4– Tratamento dos dados

Inicialmente, fizemos a descrição do ambiente físico onde a pesquisa foi realizada (cenário), e posteriormente relacionamos as impressões geradas a partir dessa descrição que se encontravam anotadas em um diário de visitas. Este procedimento nos deu um primeiro mapeamento do contexto em que se deu a observação de campo no que diz respeito a espaço, tempo e elementos envolvidos.

Em seguida, ocorreram as transcrições das falas dos sujeitos envolvidos; crianças, monitoras e pesquisadora. A partir desse material as falas foram agrupadas por categorias em com base na recorrência de assuntos a que pertenciam, então, foi escolhido para análise o cenário *crianças na sala de informática*. Assim foram selecionadas dois enquadres a serem apresentados: 1) *interações na sala entre as crianças*, e, 2) *entre crianças e pesquisador* nas seguintes situações: *relação fabular icônica na interação com jogos* e *relação de gênero na interação com jogos*.

Cabe ressaltar a existência de um terceiro enquadre: interações na sala entre as crianças e as monitoras, porém nesse trabalho esse enquadre foi descartado por seu foco estar na relação da criança com a *internet*, o que acontecia no segundo momento das atividades. As interações das crianças com as monitoras mais recorrentes e relevantes se deram no primeiro momento das atividades, em que as monitoras propunham atividades mais dirigidas.

Dando continuidade, apresentamos os alinhamentos ocorridos nas situações observadas e os esquemas de conhecimento acionados. Para auxiliar a compreensão foram utilizados registros verbais, em forma de exemplos dos alinhamentos e registros não verbais através de imagens de telas de *site* e outras atividades realizadas no computador.

Finalmente, a partir do tratamento dos dados apresentaremos em cada situação uma análise da mesma, visando estabelecer relação entre os conceitos apresentados anteriormente na fundamentação teórica e as observações do campo.

O material colhido foi categorizado por situações recorrentes e representativas dos momentos vivenciados na dinâmica do projeto. As situações foram analisadas tomando por base conceitos desenvolvidos no âmbito da sociolinguística interacional.

## 2.5 - Análise da situação social

Faremos a seguir uma análise da situação social entendendo, a partir de Goffman (1964), que a situação social é o cenário de pesquisa.

Goffman (1964) define situação social como um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão “presentes”, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante. (pg.16)

As crianças observadas na pesquisa de campo tinham acesso a computador, em casa ou em *Lan houses*, e, no último caso, segundo o relato das mesmas, os frequentam com assiduidade. Das 25 crianças apenas três relataram só ter acesso ao computador quando iam para o projeto.

Os dados observados em termos de acesso mostraram que a atividade preferida pelas crianças do projeto *Khouse* no laboratório de informática, eram os jogos, seguidos pelos vídeos do *youtube*, *sites* de busca (*Google*), *sites* informativos e redes sociais. Estes dados condizem com a pesquisa apresentada na Introdução, “Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil-TIC CRIANÇAS 2009” que dá conta de que a atividade preferida das crianças na *internet* é o jogo.

Uma situação que se apresentou de forma contínua ao longo dos meses foi a ânsia das crianças em terminarem a parte dirigida do projeto, pois perguntavam a todo instante se já podiam entrar na *internet* (segundo momento das atividades), e quando autorizadas, demonstravam grande alegria. O barulho na sala aumentava com as conversas entre elas que, em sua maioria, diziam respeito ao que estavam fazendo no computador.

Durante as observações repetidamente surgiram questões relativas à apropriação de palavras em outro idioma; questões relativas ao gênero: masculino e feminino; e observações das crianças com relação às questões da linguagem visual das interfaces dos *sites* navegados, o que se confirmou como relevante quando foram projetar suas páginas pessoais no primeiro momento das atividades do projeto.

### 2.5.1 - Cenário: crianças na sala de informática

As atividades aconteciam no ambiente físico de uma sala da universidade, que tinha como principais características: paredes brancas, inclusive o quadro; luz fria no teto; mesas enfileiradas dos dois lados, com três computadores em cada fileira; janelas grandes para o corredor do local, onde se enxergavam os universitários passando. O ambiente pareceu frio, sem cores, pouco aconchegante para um ambiente a ser usado por crianças. A primeira impressão remeteu ao universo adulto.

As salas ao lado de onde acontecia o projeto eram silenciosas com universitários trabalhando em computadores. À medida que as atividades aconteciam e as crianças começavam a interagir o ambiente se transformava e parecia mais próximo do que se espera de uma sala com crianças: barulhento, com vida e repleto de interações, sejam elas entre as crianças, crianças e monitoras, crianças e pesquisadora e crianças e atividades. Ainda sobre o cenário, as crianças eram dispostas sentadas lado a lado com uso alternado do computador, sendo um computador para cada criança quando não estavam todas presentes ou duas crianças por computador quando a turma estava completa.

Os *sites* visitados pelas crianças eram de categorias diversas, tanto no que diz respeito à estética ou ao propósito, quanto no que diz respeito ao país de origem.

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. (Benjamin, 2002, p.201)



figura1: Crianças na sala do RDC.



figura2: Crianças na sala do RDC navegando livremente na internet.

## 2.6 – Seleção de enquadres e temas

Partindo do princípio de que um enquadre nos fornece instrumentos para compreender os enunciados dos discursos de um determinado contexto, ou o “jogo que está sendo jogado” pelos interlocutores, (Tannen e Wallat, 1986), identificamos três *enquadres: interações entre as crianças e as monitoras, interações entre as crianças, e, interações entre crianças e pesquisador*, porém, conforme já mencionado anteriormente, decidimos trabalhar apenas com os dois últimos enquadres devido ao foco da pesquisa ser a relação das crianças com a *internet*, fato que não acontecia com frequência no momento em que interagiam com as monitoras, nas atividades dirigidas. Durante o primeiro momento da atividade guiada pelas monitoras, elas estipulavam em que tipo de *sites* as crianças deveriam entrar, o que não estava condizente com o objetivo desta pesquisa.

Os enquadres *interações entre as crianças, e, interações entre crianças e pesquisador*, serão analisados a partir dos seguintes temas: *relação fabular icônica na interação com jogos e relação de gênero na interação com jogos*. Tais enquadres e temas foram escolhidos devido à recorrência com que apareceram no processo de tratamento dos dados e sua relevância para a presente pesquisa.

A tabela a seguir apresenta dados quantitativos dos diálogos recolhidos durante a observação no campo. A tabela apresenta a recorrência de temas e alinhamentos encontrados e, portanto, sua relevância no processo de análise de dados.

Os temas e alinhamentos de pouca recorrência não se mostraram relevantes, e ficaram de fora das análises e das discussões posteriores. Alguns deles, porém, serão comentados no capítulo de achados da pesquisa como forma de exemplificar algumas questões pertinentes.

<b>Enquadres</b>	Interações entre as crianças	Interações entre crianças e pesquisadora	Interações entre crianças e monitoras
Registros	114 vezes	54 vezes	Não registradas

<b>Temas</b>	Relação fabular icônica na interação com jogos	Relação de gênero na interação com jogos	Outros temas: relações cotidianas e relações de troca de informações.
Registros	85 vezes	44 vezes	39 vezes

<b>Alinhamentos</b>	Instrução	Cooperação	Conflito	Cumplicidade	Exploração	Identificação	Interatividade	Outros: estratégico; lúdicos; trocas de informação cotidiana; dúvida; opinião; observação e autoriade.
Registros	24 vezes	26 vezes	22 vezes	23 vezes	19 vezes	16 vezes	14 vezes	24 vezes

O enquadre *interações na sala entre crianças* diz respeito às trocas entre as elas, sejam da ordem da informação ou de ideias, durante o segundo momento das atividades, em que as mesmas navegavam nos *sites* que queriam. Já o enquadre *interações na sala entre crianças e pesquisadora* diz respeito aos diálogos e entrevistas não estruturadas que ocorreram durante a pesquisa de campo no segundo momento das atividades.

Observamos na tabela dos enquadres encontrados, que os diálogos entre as crianças ocorreram em aproximadamente 68% das interações, revelando a importância do processo de troca entre as crianças enquanto jogam *online*. Quando comparados à quantidade de registros de diálogos entre as crianças e a pesquisadora, este dado ganha valor, levando-se em conta que alguns deles, como poderemos ver a seguir, foram iniciados pela pesquisadora. Esses dados reforçam a observação de que enquanto jogavam as crianças interagiam mais entre elas do que com os adultos presentes na sala de informática.

Sobre os temas escolhidos, durante a pesquisa de campo observamos recorrentemente que jogos *online* escolhidos pelas crianças, em sua maioria, apresentavam botões de interação e de frases em que as palavras estão escritas em língua estrangeira. Frente a estas situações, as crianças demonstravam, na maior parte das vezes, dominar a função de botões dos jogos apesar de não dominarem outro idioma além do português. Os diálogos sobre este tema serão denominados de *relação fabular icônica* (Santaella, 2000) na *interação com jogos*.

Outra situação recorrente durante as observações diz respeito às questões de gênero, masculino e feminino que estava presente nas escolhas dos jogos a serem jogados pelas crianças, tanto no que se refere à estética da interface quanto ao estilo, e também como elemento de mediação nas relações entre as crianças durante o jogo. Questões pertinentes a essa temática apareceram não só na observação da pesquisadora como também no discurso das crianças. Os diálogos sobre este tema serão denominados de *relação de gênero na interação com jogos*.

Na tabela de temas encontrados podemos perceber a relevância da temática *fabular-icônica* que aparece aproximadamente 50,5% de vezes. Já o tema *relação de gênero* se fez presente em 27,5% dos diálogos, enquanto outros temas estão divididos entre os 22,5% dos diálogos restantes.

Estas observações reforçam a pertinência das discussões trazidas por essa pesquisa para o campo do design, tendo em vista que apresentamos como problema compreender em que medida os projetos de design de jogos infantis *online*, ao participarem da proposição de modos linguísticos de produção de sentidos, contemplam as demandas, as competências e habilidades das crianças. Sendo assim, consideramos relevantes para a análise dos dados os temas que fazem uma conexão direta com o campo do design, os temas que ficaram de fora do escopo serão tratados ao longo do trabalho, porém, não farão parte da análise dos dados no que diz respeito aos enquadres selecionados.

Nos alinhamentos observamos equilíbrio nos temas encontrados, apesar de termos os alinhamentos de *cooperação*, *instrução* e *cumplicidade* em maior número, fato que reforça, mais uma vez, que ocorrem muitas trocas entre as crianças e que quando elas estão jogando interagem trocando informações e ideias acerca dos jogos.

Os alinhamentos *conflito* e *identificação* nos trouxeram a percepção de que ao jogar, além das trocas, as crianças defendem seus pontos de vista, trazendo para a “brincadeira” os conflitos e as questões de referência do seu cotidiano.

Já os alinhamentos *exploração* e *interatividade* foram recorrentes nos momentos em que as crianças escolhiam os modos de jogar e as mecânicas utilizadas para decifrar as regras dos jogos, assim como ao resolverem as dificuldades encontradas no jogo.

Os alinhamentos encontrados foram selecionados para serem analisados de acordo com sua recorrência nos diálogos e sua relação com os temas encontrados, portanto, os alinhamentos que se encontram no quadro “outros”, não estão contemplados na análise apresentada a seguir. Os diálogos serão analisados com base na sociolinguística interacional.

## **2.7 - Enquadre interações entre crianças**

Depreendemos através da comunicação verbal e não verbal entre as crianças observadas, que as mesmas interagem entre si com muita frequência. Elas trocam informações a respeito de jogos umas com as outras e partilham não só os interesses em comum por jogos como também equipamentos como fone, mesas e cadeiras. Durante a observação foi possível perceber crianças tirando dúvidas entre si e não recorrendo às monitoras, o que seria esperado já que estas eram as responsáveis na sala de informática e pelo projeto.

Nesse enquadre percebemos um ambiente de troca e, às vezes, de conflito entre as crianças. Identificamos situações de cooperação mútua, no que diz respeito a soluções de impasses com jogos, e de conflitos, como na hora de escolher um jogo para ser partilhado.

### **2.7.1 - Tema A: *Relação fabular icônica na interação com jogos***

Destacamos a seguir, os diálogos 1, 1.a, 2 e 2.a, em que os alinhamentos observados foram de *passividade*, de *instrução* e de *cooperação*. Os primeiros diálogos tratam da relação entre crianças frente a um jogo em que uma delas tenta ajudar a outra através do entendimento da relação fabular icônica na interface do jogo. Os outros dois diálogos mostram o modo como as crianças solucionam

impasses quando ambas tinham poucas pistas da relação fabular icônica em um jogo *online* escrito em outro idioma.

### 2.7.1.1 - Alinhamento de *instrução*

Os dois meninos, m1 e m2, ocupam o lugar de interlocutores no cenário *sala de informática* dentro do enquadre *interações entre crianças*. A criança m1 é o falante primário, pois está jogando e comanda a ação enquanto a outra criança, m2, observa sua interação com a tela.

#### Diálogo 1:

As crianças conhecem tais figuras tão bem como o próprio bolso, elas já as revolveram de todas as formas reviraram-nas de pernas para o ar sem esquecer de nenhum fiozinho ou pedacinho. (Benjamin, 2002, p.70)



figura3: Tela do jogo relativo ao diálogo 1.

Dois meninos dividiam um computador, e enquanto um deles jogava (m1) o outro assistia (m2). A tela inicial de abertura passava uma animação. M2 demonstrava pressa e falou:

*M1: Tem que esperar a animação acabar.*

*M2: Oh Pedro<sup>1</sup>, clica em skip para passar logo o videozinho.*

Foi a resposta de m2.

### **Diálogo 1.a:**

(...) Toda ação e gesto infantil tranforma-se em sinal. (Benjamin, 2002, pg.115)



figura4: Imagem relativa ao diálogo 1.a.

Dois meninos jogavam um jogo de guerra juntos, no mesmo teclado. Um dos meninos (m3), ao perceber que o amigo (m4) não estava conseguindo jogar, disse:

*M3: Não está conseguindo soltar a bomba?*

*M4: Não.*

*M3: É no enter que solta a bomba.*

Assim, continuaram jogando e m2 aprendeu a ação.

---

<sup>1</sup> O nome do menino é fictício.

Vemos na descrição da cena e do diálogo 1 que no início ambos estão esperando o jogo começar, em postura passiva frente à situação. No momento em que m1 demonstra impaciência, m2 muda de postura e realiza um novo alinhamento. M2 passa de uma postura passiva para uma postura de ajuda, estabelecendo um alinhamento de *instrução*, ou seja, fornecendo informações ao amigo, a fim de ajudá-lo a se realinhar frente à situação em que ambos vivenciavam, esperar o começo do jogo.

Para que fosse possível o alinhamento voltar ao entendimento comum, assim como a troca e ratificação do discurso, m2 apresentou uma informação que m1 desconhecia: a atribuição de um botão existente na tela do jogo (botão *skip*) que tinha por função pular a animação e assim poderem iniciar o jogo, ação que acabaria com a impaciência de m1.

Na situação de diálogo 1.a, pontuamos também um alinhamento de *instrução* quando m3, ao dominar a função do botão *enter*, ensinou o amigo a usá-la para que pudessem jogar juntos. Caso m3 não tivesse mudado sua postura perante o amigo, em função do jogo, ambos não poderiam jogar juntos, pois o fato de não dominar a função do botão fez com que m2 não alcançasse o objetivo do jogo.

Percebemos nestes diálogos que o fato dos jogos estarem em outro idioma, em que ambas as crianças envolvidas não eram fluentes, propiciou que um dos meninos pudesse ter dificuldade em dominar a mecânica do jogo. Os meninos que não dominavam o idioma, mas que possuíam um entendimento da *relação fabular icônica* do jogo, puderam superar o obstáculo, trazendo seu conhecimento para aquela situação e solucionando-a. Já os meninos que não compreenderam a *relação fabular icônica* viram-se diante de um impasse. Sem perceber alternativas, precisaram de auxílio, e não tiveram autonomia no jogar.

Destes dois diálogos, podemos apreender que o não entendimento de um determinado código (nesse caso o idioma) pode prejudicar a ação durante o jogo *online*. No entanto, este não é necessariamente um fator determinante para que ela não consiga jogar. Caso ela tenha entendimento das relações estabelecidas entre os elementos fabulares e icônicos, mesmo não dominando o que é da ordem do fabular, poderá encontrar pistas visuais que lhe permitam jogar com as habilidades e competências necessárias. Finalmente, o fato de duas crianças compartilharem o

jogo abre a oportunidade de troca de informações e, conseqüentemente, de aprendizado, suprimindo a dificuldade na interação com os jogos.

#### 2.7.1.2 - Esquemas de conhecimento no alinhamento de *instrução*

Partimos do princípio de que as mudanças de posturas em situações comunicacionais ocorrem para que haja ratificação de discursos, ou seja, para que os sujeitos envolvidos no diálogo possam alinhar seus discursos a fim de que ocorra entendimento do que está sendo dito. Deste modo, para que os alinhamentos ocorram será necessário que eles partilhem das mesmas regras e signos, a partir de esquemas de conhecimentos, calcados em experiências anteriores.

No diálogo 1, em que apresentamos o alinhamento de *instrução*, verificamos que m2, ao perceber a impaciência do amigo m1, também foi capaz de perceber que ele não dominava a informação da função do botão *skip*. M1 não tinha nenhum modelo prévio para aquela situação, daí o impasse. Contudo, o esquema de conhecimento de m2 dava conta de que clicar sobre aquele botão significava que ele poderia passar para a próxima etapa.

A mudança no alinhamento de m2 proporcionou a m1 desenvolver um novo esquema de conhecimento que poderá ser acionado caso ele se depare em outras situações semelhantes.

O mesmo modelo de esquema de conhecimento do diálogo 1 encontramos no diálogo 1.a, em que m3, ao perceber que m4 não compartilhava dos mesmos códigos, lhe deu informações para que pudesse continuar o jogo. Assim, como no diálogo anterior, uma das crianças proporcionou à outra desenvolver um novo esquema de conhecimento que poderá ser acionado em outras situações semelhantes.

#### 2.7.1.3 - Alinhamento de *cooperação*

No enquadre *interações na sala entre crianças*, além do alinhamento de *instrução* apresentado acima, percebemos a presença do alinhamento de

*cooperação*. Neste alinhamento ocorre uma postura de parceria. No diálogo 2, as crianças se deparam com um jogo em que os botões de interação encontram-se em outro idioma que não o português, situação análoga aos diálogos 1 e 1.a.

### Diálogo 2:

A criança penetra nessas imagens com palavras criativas... nessas imagens aprende ao mesmo tempo linguagem oral e escrita. (Benjamin, 2002, pg.66)



Figura5: Imagem retirada do *site* que os meninos jogavam no diálogo 2.

M3 e m4 dividiam um computador e acessaram um *site* de jogos, quando um deles disse:

*M3: Está em Coreano!*

*M4: Ih, é!*

*M3: Vamos pelos números.*

Em seguida, começaram a jogar. Eles clicaram em um botão que piscava, e então, o jogo carregou. Depois, eles jogaram guiando-se por números que apareciam na tela.

**Diálogo 2.a:**

Mas também a criança constitui uma tal coletividade. ( Benjamin, 2002, pg.115)



figura6: Meninas jogando em grupo ao fundo da sala.

Um grupo de meninas está em volta de um computador e uma delas está começando um jogo. Todas falam a respeito de como jogar usando algumas palavras em inglês para referirem-se à ação. Uma delas m1 diz:

*M1: Tem que fazer download, clica ali.* M1 aponta para um botão em que está escrito a palavra *download*.

*M2: Faz download que não paga.*

O que difere os diálogos 1 e 1.a dos diálogos 2 e 2.a, são os alinhamentos adotados. Se, no diálogo 1, um dos meninos já possuía a informação necessária para a ação, no diálogo 2 ambas as crianças não tem, a princípio, informações de como solucionar a situação. Elas se ajudam mutuamente em alinhamento de *cooperação*.

No diálogo 2, ao se depararem com um jogo onde as informações estão escritas em ideogramas, as crianças supõem o fabular como sendo coreano. No instante em que isso ocorre se faz necessário que ambas mudem suas posturas a fim de que possam jogar juntos o jogo que escolheram. Nesse momento, corre um alinhamento de *cooperação*, em que ambas tentam solucionar o impasse através das pistas que encontram: o botão que pisca e os números que reconhecem.

No diálogo 2.a, as meninas jogam em conjunto sendo que uma delas é quem está no comando do jogo, enquanto as outras estão apenas cooperando, ajudando-a a descobrir os passos a serem dados. Estas se utilizam de palavras em inglês para guiarem a menina que está jogando ao mesmo tempo em que relacionam fabular e icônico, por exemplo, quando m1 diz: "*Tem que fazer download, clica ali*".

Com o objetivo de partilharem o discurso para poderem jogar em conjunto, solucionando os problemas que surgem durante o jogo, as crianças demonstram empenho em ajudar-se mutuamente, propiciando um alinhamento de *cooperação*.

#### 2.7.1.4 - Esquemas de conhecimento no alinhamento de *cooperação*

No diálogo 2 e 2.a do enquadre de *interação entre crianças* podemos observar que os esquemas de conhecimentos acessados pelas crianças são provenientes de situações em que tiveram contato com *sites* ou jogos de língua estrangeira. No diálogo 2, elas não puderam reconhecer o idioma na tela e fizeram a suposição de que o ideograma era coreano. Alguma experiência anterior com jogos incorporada aos seus esquemas de conhecimento permitiu que supusessem a origem do jogo, o que, por si só, não deu pistas para solucionarem o problema encontrado. Outras pistas de contextualização incorporadas aos seus esquemas de conhecimento foram mais efetivas, ao reconhecerem o botão piscando e os números presentes na tela como pistas para que pudessem compreender a dinâmica do jogo.

Já no diálogo 2.a, as meninas, apesar de não dominarem o inglês, se guiavam pelas palavras, apoiando-se em pistas de contextualização incorporadas aos seus esquemas de conhecimento que funcionavam como auxiliares no entendimento da relação fabular-icônica. O jogo só pôde ser jogado porque as

crianças souberam transferir para aquela situação uma experiência anterior, que as permitiu entender e registrar como modelo de interação as pistas reconhecidas, formando esquemas de conhecimentos que puderam ser aplicados para que houvesse ratificação de discurso e, assim, entendimento do jogo.

As pistas de contextualização nos presentes diálogos dizem respeito à *relação fabular icônica* reconhecida. Fica evidente então, que o fato de não serem letrados no idioma em que o jogo se encontrava não se apresenta como empecilho para o ato de jogar. Assim podemos perceber a importância das pistas visuais para que as crianças dominem as regras do jogo, para as crianças dos diálogos apresentados elas apresentam-se como indícios das ações a serem realizadas durante jogo.

### **2.7.2 - Tema B: *Relação de gênero na interação com jogos***

Destacamos a seguir, os diálogos 3 e 4 em que os alinhamentos observados foram de *conflito* e de *cumplicidade*. O primeiro diálogo apresenta um menino e uma menina em desacordo devido à divergência de entendimentos, no que diz respeito ao gênero do jogo que estavam jogando. O segundo diálogo traz a questão de gênero como um elemento comum para o ato de jogar.

#### **2.7.2.1 - Alinhamento de *conflito***

No diálogo 3, apresentamos uma situação em que um menino (m5) e uma menina (m6) jogam um jogo (figura 5) cujo objetivo é a administração de tempo para fazer e entregar cachorros quentes em uma lanchonete. Apesar de ambos dividirem um computador, é a menina quem está no comando da ação, enquanto o menino apenas observa. Ao me aproximar das crianças, a menina relata que o menino está “emburrado”, não está contente com o jogo, pois, segundo ela, ele acha que é um jogo de menina. Sob a ótica dela aquele jogo é para ambos os sexos, daí ocorre um ruído na comunicação, demonstrando que o discurso deixou de estar alinhado.

### Diálogo 3:

Só aos poucos o seu sentido vai se constituindo no exterior, e isso apenas na medida em que se estabelece uma correspondência adequada com o seu interior. (Benjamin, 2002, p.62)

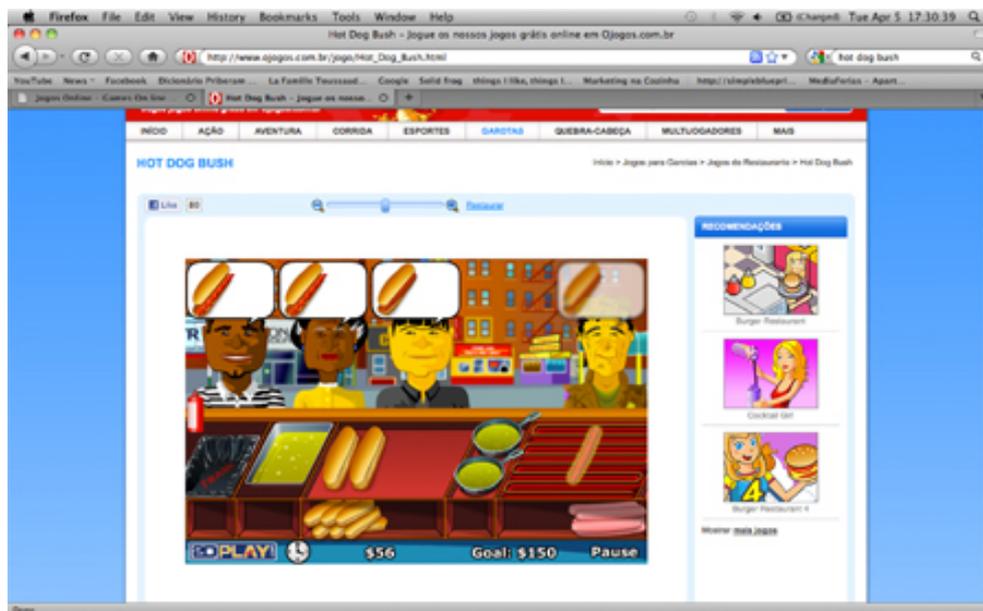


figura7: Imagem referente ao diálogo 3.

M5 e m6 (menino e menina respectivamente) jogam juntos um jogo em que tem de fazer cachorros quentes em um determinado tempo. Enquanto m6 joga, m5, sentado ao lado, fala pouco. Quando me aproximo m6 diz:

*M6: Ele está emburrado, quer jogar jogo de menino. Esse é dos dois, menino e menina.*

M5 continua emburrado e m6 resolve mudar de jogo e o chama para escolher.

A postura entre ambos é de embate, o alinhamento é identificado como *conflito*. Eles não conseguem alinhar nem ratificar o discurso. As crianças não partilham as mesmas regras do “jogo que está sendo jogado”. Ambos têm entendimentos diferentes no que diz respeito à questão de gênero, no jogo.

Para solucionar o impasse a menina muda de postura, realiza um alinhamento de *aproximação* e convida o menino para outro jogo.

### 2.7.2.2 - Esquemas de conhecimento no alinhamento de *conflito*

No diálogo 3, observamos uma situação de conflito. Os pressupostos acerca do que representa masculino e feminino deram margem ao estabelecimento de tensão entre os interlocutores. Por terem constituído diferentes esquemas mentais com relação a temática, as crianças não puderam estabelecer uma relação de comunicação interacional. As experiências vividas anteriormente em situações semelhantes de jogo, tanto pela menina quanto pelo menino, formaram esquemas de conhecimento que não pertenciam à mesma categoria.

O jogo que era constituído de uma atividade de cozinha, fazer cachorro quente, e com o objetivo de administrar o tempo em que a tarefa era realizada, deu pistas diferentes às crianças. Os esquemas por elas percebidos provavelmente focaram em temas diferentes, o que provavelmente propiciou com que o menino privilegiasse no jogo a atividade “feminina”, cozinhar, enquanto a menina privilegiou o objetivo do jogo, administrar o tempo, que em seu modelo mental é uma atividade tanto para meninos quanto para meninas.

### 2.7.2.3 - Alinhamento de *cumplicidade*

Podemos observar no diálogo 4 que a questão de gênero não se mostrou um obstáculo para que um menino (m7) e uma menina (m8) interagissem. A interação se deu apesar de as crianças demonstrarem reconhecer o jogo como pertencente ao universo feminino, pois quando questionados pela pesquisadora sobre o que era o jogo falaram: “pra arrumar menina”.

**Diálogo 4:**

Ao elaborar histórias, crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo “sentido”.  
(Benjamin 2002, p. 70)

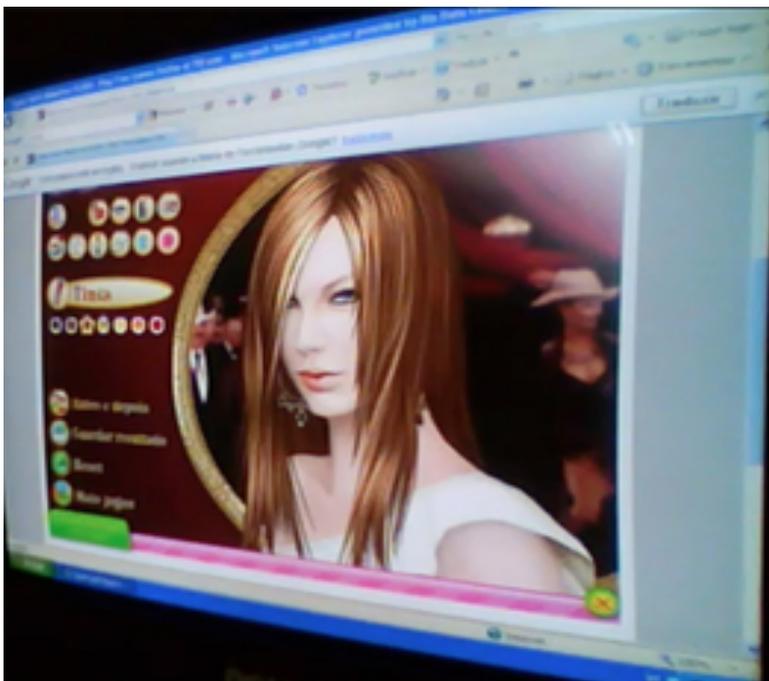


figura8: Imagem referente ao diálogo 4.

M7, uma menina, e m8, um menino, jogam um jogo, em que na tela inicial está escrito: “*cool girls*”. Eles têm que maquiar, pentear e escolher a cor e o formato do cabelo de uma imagem de menina. Ambos jogam conjuntamente e dão palpites na transformação da imagem. Ocorre o seguinte diálogo com relação à cor do cabelo:

*M8: Coloco essa ou essa?*

*M7: O segundo é horrroso.*

*M8: Vou deixar assim e depois mudar a cor do cabelo dela.*

Ambos eram cúmplices na situação de jogo, pois o alinhamento de cumplicidade era imprescindível para que o jogo pudesse ser realizado de modo adequado. Ambos teriam que alinhar suas posturas para poder vivenciar aquela experiência sem ruído, partilhando o mesmo discurso, ou como já foi dito, “sabendo que jogo estava sendo jogado”.

Apesar de serem um menino e uma menina a jogarem juntos, a temática do jogo, a princípio pertencente ao universo feminino, não se mostrou motivo de conflito entre os dois. Ambos estavam em alinhamento de *cumplicidade* perante o jogo.

#### 2.7.2.4 - Esquemas de conhecimento no alinhamento de *cumplicidade*

Ao contrário da situação apresentada no diálogo 3, no diálogo 4 as crianças apresentaram uma postura de *cumplicidade*, pois estavam centradas em jogar conjuntamente. As questões relativas ao gênero do jogo, reconhecidas por ambos ao dizerem que o jogo era de “arrumar menina” não se constituíram como obstáculo.

No diálogo 4 percebemos que, apesar de ambos estarem conversando e dando juízo de valor à estética feminina, o menino não parece ter como esquema de conhecimento o fato de a questão de gênero se sobrepor ao jogo como ocorreu no diálogo 3. Poderíamos inferir que o importante para ele (m7) era o ato de jogar e não a temática, e que ambos suplantaram ou ignoraram a questão do gênero. Percebemos na descrição da cena, que a *cumplicidade* na ação de jogar era o alinhamento acionado por ambos para que a relação pudesse ser estabelecida e assim partilharem o objetivo em comum, o ato de jogar.

O que caracteriza o diálogo é o fato da questão de gênero não ter se tornado um impedimento na relação entre as crianças. O desejo de partilhar informação e de estabelecer uma interação entre eles foi mais relevante do que a temática do jogo.

## 2.8 - Enquadre interações entre crianças e pesquisadora

A relação entre as crianças e a pesquisadora foi construída ao longo dos quatro meses, porém em pouco tempo de observação as crianças começaram a interagir com a pesquisadora, fosse para tirar dúvidas ou simplesmente para conversar. Por vezes, as crianças chamavam a pesquisadora para mostrar algo que consideravam interessante e estabelecendo um relação de proximidade com o tempo.

Nesse enquadre observamos como as situações presentes na relação entre as crianças, registradas anteriormente, também se repetiram na relação com a pesquisadora: as questões relativas à *relação fabular-icônica* e situações de discursos em que a *questão de gênero* se fez presente.

### 2.8.1- Tema A: *Relação fabular icônica na interação com jogos*

Destacamos a seguir, os diálogos 5 e 5.a, em que os alinhamentos observados foram de exploração. O primeiro diálogo trata da relação entre a pesquisadora e um menino, situação em que a pesquisadora observa sua habilidade em jogar um jogo que estava escrito em inglês. O segundo diálogo apresenta a interação da pesquisadora com uma menina. Ao perceber ela joga de modo intuitivo e exploratório e questiona a respeito dos passos dados no jogo que está em inglês.

#### 2.8.1.1 - Alinhamento de *exploração*

No diálogo 5 do enquadre *interações na sala entre crianças e pesquisadora*, apresentamos uma situação em que ao perceber que um menino está jogando com fluidez um jogo do qual não domina o idioma, a pesquisadora o questiona sobre sua habilidade ao jogar.

#### Diálogo 5:

A experiência mágica se torna ciência. (Benjamin 2002, p.40)

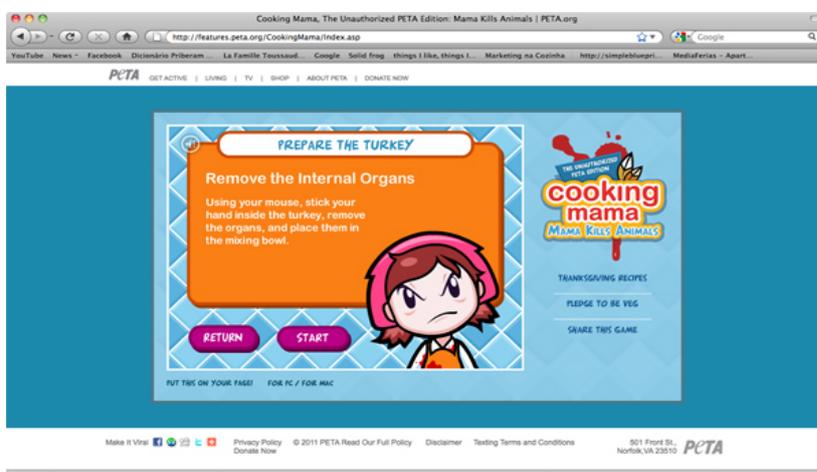


Figura 9: Tela referente ao diálogo 5.

Um menino (m9) estava em um site cujo jogo era de ultrapassar obstáculos. Ele apresentava habilidade no uso do jogo, apesar de ser em idioma inglês.

Perguntei:

*Pesquisadora: Como você sabe onde clica?*

*M9: Não sei.*

*Pesquisadora: E como você faz quando não sabe?*

*M9: Quando não sabe jogar vai tentando até chegar no objetivo do jogo .*

Podemos observar que o menino justifica seu domínio no jogo dizendo que através de uma atitude de exploração ele consegue compreender as regras. Ele relata que usando o método de tentativa e erro descobre “o objetivo do jogo”. Para explicar para pesquisadora seu domínio das ações no jogo, o menino reconheceu sua atitude exploratória, alinhamento de *exploração*. Ele afirmou que explorou possibilidades para conseguir alcançar seu objetivo. Ao ser questionado, revelou através de seu discurso, o método usado para seu processo exploratório: método avaliado pela pesquisadora como de tentativa e erro.

Podemos inferir, diante do discurso do menino, que ele explorou o jogo através de algumas pistas percebidas como possibilidades, que provavelmente eram da ordem do icônico, pois ele não dominava o inglês. As possibilidades percebidas pelo menino deram a ele a oportunidade de explorar o jogo e sua mecânica e assim, no processo exploratório, descobrir as regras e o objetivo do jogo.

Outra constatação observada no diálogo 5 é de que, ao ser questionado sobre como jogava sem dominar o idioma, o menino soube, mesmo que inconscientemente, descrever a metodologia utilizada por ele diante de um “problema”.

No diálogo 5.a, observamos a interação da pesquisadora com uma menina que falava sobre seu domínio do jogo.

### Diálogo 5.a:

A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. (Benjamin 2002, p. 102)

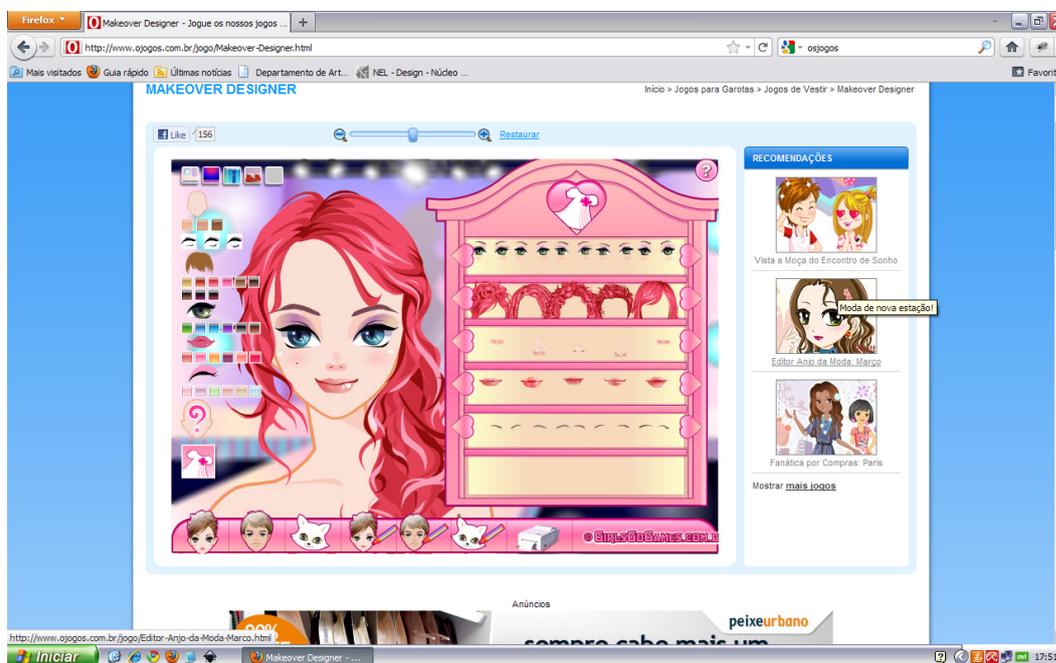


Figura 10: Tela referente ao diálogo 5.a

Uma menina (m10) estava jogando um jogo cujo objetivo é vestir bonecas. As palavras na tela eram todas em inglês, ela parecia não saber muito bem os caminhos que estava percorrendo:

*Pesquisadora: Como você sabe onde tem que ir?*

*M10: Sei lá, está escrito play e eu apertei.*

*Pesquisadora: Você sabe o que significa play?*

*M10: Não.*

Apesar de não saber o significado da palavra, a menina reconheceu o caminho usado como uma pista para sua habilidade, quando diz que aperta o *play*. A menina relata seu percurso de ação para se explicar, independente de ter conhecimento do idioma usado no jogo. Ela explora a hipótese de que ao apertar onde estava escrito uma palavra que ela já viu poderia obter êxito no objetivo do jogo. Foi a partir de uma atitude exploratória, alinhamento de *exploração*, que ela pôde jogar o jogo escolhido.

Observamos pela resposta que a menina possuía conhecimento do som (fonema) da palavra escrita (grafema), mas não o significado correspondente em português. Ela, porém, demonstrou que sabia a respeito da função da palavra *play*. O conhecimento deste significado já era suficiente para atender às necessidades da dinâmica do jogo.

Ao dizer que não sabia o que significava *play*, a menina não percebeu que não sabia a correspondência dessa palavra em português, porém reconheceu seu significado na ação. Ela entendeu que toda vez que estiver escrito *play* poderá apertar para começar o jogo, portanto, através dessa experiência compreendeu o significado da palavra.

Outro destaque desse diálogo é o fato de a menina relacionar a palavra *play* à ação de apertar o botão, reconhecendo que a palavra está ligada a uma ação, uma atitude a ser tomada no jogo. Ela reconhece a possibilidade de interação da palavra e do botão no jogo.

#### 2.8.1.2 - Esquemas de conhecimento no alinhamento de *exploração*

No diálogo 5 observamos que o menino ao jogar usou como estratégia para solucionar o “problema” de não saber como funciona o jogo, o método de tentativa e erro. As possibilidades de jogo foram possíveis devido às experiências anteriores em que, provavelmente, ele teve que lidar com situações onde desconhecia as regras. Desta forma, pôde apreender que a técnica exploratória funcionava como método. Assim como em uma pesquisa, essa experiência lhe possibilitou construir um esquema de conhecimento que contribuiu no sucesso ao lidar com uma situação similar.

Ao ser questionado pela pesquisadora, soube relatar sua metodologia exploratória, provando que a experiência vivida por ele já havia sido elaborada anteriormente. Isto lhe permitiu acessar seu esquema de conhecimento e poder relatar seus passos para que se fizesse entender.

No diálogo 5.a, à partir do discurso da menina com relação à função da palavra *play*, verificamos que ela já havia tido contato outras vezes com jogos com a palavra *play*. Em sua justificativa sobre o uso do botão com a palavra *play*,

ela revelou já possuir um esquema de conhecimento para aquela situação de jogo. O esquema de conhecimento já elaborado pela menina, além de relacionar a palavra ao início do jogo, também dava conta da função dessa palavra como botão de uma determinada ação, nesse caso, iniciar o jogo.

### **2.8.2 - Tema B: *Relação de gênero na interação com jogos***

Destacamos a seguir, os diálogos 6, 6.a, 7 e 7.a em que os alinhamentos observados foram de *identificação* e *interação*. O diálogo 6 trata da relação entre a pesquisadora e um menina, em que ao ser questionada a respeito do que concernia o jogo que estava jogando foi identificado pela menina pela questão do gênero. O diálogo 7 apresenta a interação da pesquisadora com uma menina que ao falar sobre jogo de menina e menino percebe uma diferença no que diz respeito à questão de interação nos jogo de meninas e meninos.

#### 2.8.2.1 - Alinhamento de *identidade de gênero*

No diálogo 6 do enquadre *interações na sala entre crianças e pesquisadora*, apresentamos uma situação em que, ao ser questionada pela pesquisadora sobre que jogo estava jogando, a menina reconheceu na pergunta a necessidade de dar identidade ao jogo como correspondente à questão de gênero.

## Diálogo 6:

(...) assim como descreve as imagens com palavras, a criança as descreve de fato. Ela habita nas imagens. (Benjamin 2002, p. 60)

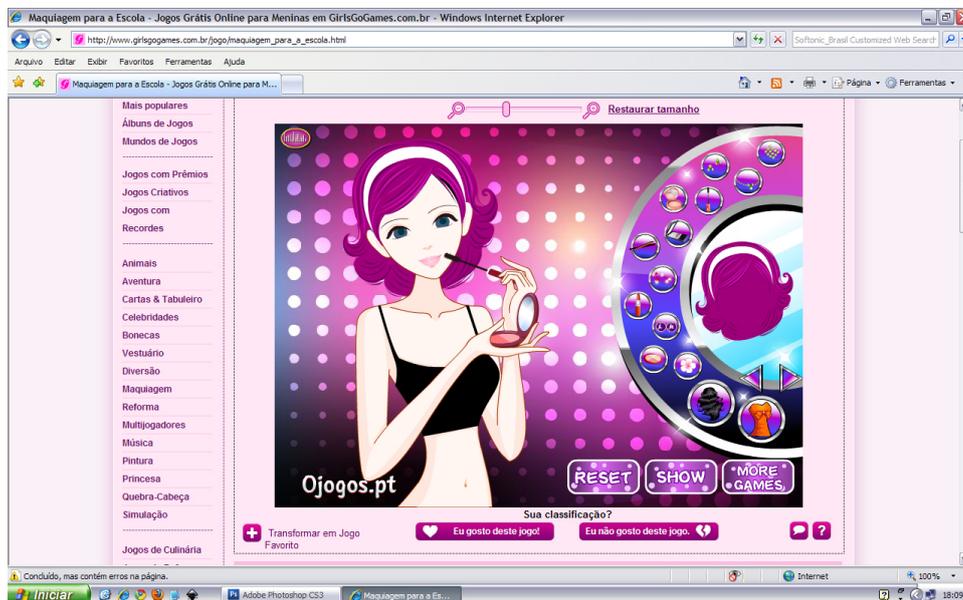


Figura 11: Tela referente ao diálogo 6.

Duas meninas (m11 e m12) estão jogando em um *site*. O jogo visa vestir bonecas com roupas e estilos variados, me aproximo e pergunto:

*Pesquisadora: O que vocês estão jogando?*

*M11: Jogo de menina.*

*Pesquisadora: E qual a diferença?*

*M11: Jogo de menina é rosa, roxo, lilás. Tem que vestir, passar batom.*

*Pesquisadora: E o de menino?*

*M12: De menino é violento, tem arma, as pessoas morrendo e menina é de boneca, de arrumar.*

Verificamos no diálogo acima que m11, ao responder à pergunta: “O que vocês estão jogando?”, optou por responder alinhando seu discurso pela questão da identificação de gênero do jogo, dando ao mesmo as características percebidas por ela como pertencentes ao jogo de menina, em um alinhamento de *identidade*.

Na fala da menina podemos perceber que para ela o jogo possui características visuais bem definidas, no que diz respeito ao gênero pertencente:

aos jogos de meninas correspondem as cores rosa, roxo e lilás e neles há ações como vestir, passar batom, brincar de boneca e arrumar. Nos jogos de meninos, segundo o discurso da menina, as ações são violentas e têm armas e pessoas morrendo.

**Diálogo 6.a:**

(...) se até hoje o brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação para a criança, quando não como criação da criança, assim também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação. (Benjamin 2002, p. 100)



Figura 12: Tela referente ao diálogo 6.a.

Duas meninas (m13 e m14) jogam um jogo em que têm de fazer cachorros quentes em um tempo determinado (mesmo jogo do diálogo 3). Uma das meninas só observa (m13), não joga. Após uma breve conversa com as meninas inicia-se o seguinte diálogo:

*Pesquisadora: Você também gosta desse jogo?*

*M13: Não...mais ou menos.*

*Pesquisadora: Qual jogo você gosta?*

*M13: Ah! De jogo de menina.*

*Pesquisadora: Qual é a diferença?*

*M13: De menino é violento, menino gosta do que é violento.*

*Pesquisadora: E menina gosta do que?*

*M13: De boneca.*

*M14: De arrumar boneca.*

*Pesquisadora: E na tela qual a diferença?*

*M13: De menina é tudo claro e de menino é escuro.*

No diálogo 6.a apresentamos um discurso com o mesmo alinhamento do diálogo 6, *identidade de gênero*. Assim como no diálogo 6, m13 classifica os jogos como sendo de menina e de menino e também utiliza a classificação “violento” para definir os jogos de menino. Outra característica apresentada pelas meninas do diálogo para classificar o gênero do jogo 6.a refere-se ao tom da tela: clara ou escura. As duas situações reforçam a ideia de que as crianças reconhecem os jogos também por suas características estéticas, que na sua visão contribui para a identidade de gênero.

Outra questão a ser ressaltada é o fato de a menina m13, que diz não gostar do jogo que estavam jogando, apresentar como justificativa o mesmo discurso do menino do diálogo 3, sendo que ambos estavam se referindo ao mesmo jogo “cachorro quente”. No diálogo 3 o menino não gosta do jogo por achar que ele pertence ao universo feminino, o que motiva o conflito entre ele e a menina que estava jogando com ele. Já no diálogo 6.a a menina diz não gostar do jogo e ao ser perguntada que jogo gosta ela diz: “Ah! De jogo de menina”. Ambos não se identificam com o jogo no que diz respeito à identidade de gênero, o que nos faz pensar que a menina do diálogo 3 talvez tenha percebido com maior pertinência o gênero do jogo ao dizer que: “É dos dois, menino e menina”.

Podemos inferir que ambos os diálogos deixam transparecer que jogos, apesar de poderem ser jogados por qualquer criança, são percebidos com identidades distintas para meninos e meninas no que diz respeito às questões visuais e de interações no jogo. Essas diferenças são reconhecidas pelas crianças, no alinhamento *identidade de gênero* devido à apresentação visual da interface do jogo.

### 2.8.2.2 - Esquemas de conhecimento no alinhamento de *identidade de gênero*

No diálogo 6, a menina, ao escolher a expressão “jogo de menina” para responder à pesquisadora sobre qual jogo estava jogando, trouxe para o discurso uma noção de identidade. Ao explicar o que significava “jogo de menina”, ela fez uma clara diferença entre jogos de meninos e de meninas. Para tanto, se utilizou das características relativas à estética do jogo, usando como elementos as cores, os objetos e as atividades pertencentes, segundo ela, a cada grupo.

Fica evidente em seu discurso que essas questões fazem parte da interação com o jogo, talvez na escolha ou no modo de jogar. O que destacamos no diálogo é o fato de ao ser questionada a respeito de um jogo, através de uma pergunta aberta, a menina optou por dar foco à questão de gênero, através dos elementos visuais da interface. Para ela a referência estava na identidade. Percebemos que, ao falar dessa identidade, a menina se referiu a cores e objetos que no “senso comum” fazem parte do universo feminino. Ao escolher para identificar como “jogo de menina” as cores rosa, roxo e lilás, trouxe para o discurso suas referências (registros) com relação a identidade “menina”, assim como ao falar do que pertencia à identidade “menino” trouxe para o discurso as palavras, arma, violência e pessoas morrendo.

No diálogo 6.a, a expressão “jogo de menina” apareceu também como noção de identidade, e a palavra violência como sendo pertinente ao universo masculino. Outro ponto em comum nos dois discursos é a questão estética, de o jogo caracterizar o que é de menino e de menina. Experiências prévias no processo de construção de identidade permitiram com que ela percebesse no jogo, na estética e na temática, o que remeteria a cada gênero. As crianças fizeram uma dicotomia clara no seu processo de classificação do que pertence ao grupo menino e ao grupo menina. Possuem esquemas de conhecimentos que, através de pré-conceitos das características visuais e de comportamento com referência direta na questão de gênero, as orienta na classificação dos jogos com os quais interagem.

### 2.8.2.3 - Alinhamento de *interação*

No diálogo 7 do enquadre *interações na sala entre crianças e pesquisadora*, apresentamos uma situação em que uma menina (m15), ao perceber que a

conversa da pesquisadora com outras crianças está sendo mediada pela questão de jogo de menina e menino, ao falar da questão de gênero, masculino/feminino, o faz segundo o critério da interação com o jogo.

### Diálogo 7:

(...) Assim também as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os atentos educadores. (Benjamin 2002, p. 118)



figura13: imagem referente ao diálogo 7.

Duas meninas (m15 e m16) estão no computador observando a conversa da pesquisadora com outras duas crianças a respeito da diferença sobre jogo de menina e de menino. Uma delas interrompe a conversa e faz a seguinte observação:

*M15: O jogo de menina só mexe o mouse, o dos meninos, mexe aqui, mexe é ali.*

*Pesquisadora: E você prefere o que?*

*M15: Eu gosto de jogo que tem que ter rapidez, gosto de ver os bonecos correndo.*

No diálogo acima, ao falar sobre a questão de gênero, a menina diferencia os jogos de menino e menina segundo o grau de interação proporcionado pelo jogo. Em sua avaliação, o jogo de menino tem mais ação, maior possibilidade de interação, caracterizada pela possibilidade de mexer o *mouse* em várias situações diferentes. Ao ser questionada pela pesquisadora a respeito de qual a sua preferência, deixa claro que prefere jogos onde há uma maior interação, pois relata que gosta de rapidez e velocidade.

Nesse alinhamento, podemos inferir que ela, apesar de ser menina, prefere os jogos de menino, os de maior interação. A questão da estética, apresentada no diálogo 6, não só não se mostra relevante na diferenciação como também na identificação, pois a menina classifica os jogos segundo o critério de grau de interação. Ela traz para o cenário uma nova possibilidade de classificar um jogo.

#### 2.8.2.4 - Esquemas de conhecimento no *alinhamento de interação*

O diálogo 7 apresenta outra possibilidade de se perceber a identidade de um jogo, na questão de gênero. A menina se refere à noção de interação ao falar “só mexe o mouse”, querendo dizer que é um jogo parado e “mexe aqui, mexe ali” ao representar um jogo onde ocorre ação e, portanto, mais possibilidade de interação.

A menina tem como referências de identidade em seu esquema de conhecimento a ação. Para ela o universo masculino diz respeito a atividades com maior rapidez, palavra que utiliza em seu discurso, e o universo feminino diz respeito a atividades estáticas ou com pouca ação.

Ao responder à pesquisadora sobre sua preferência, utiliza a expressão, “jogo que tem que ter rapidez”, e não jogo de menino, que segundo seu discurso seria o jogo com mais movimentos de *mouse*. Portanto, podemos inferir que para ela o que é representativo na escolha de um jogo não é questão de gênero, pois poderia ter dito que prefere jogo de menino, e sim, o grau de interação que um jogo proporciona à ela.