



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc - CAMPUS I**

SUELI DA SILVA XAVIER CABALERO

**O RPG DIGITAL NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA
ESCRITA**

Salvador
2007

SUELI DA SILVA XAVIER CABALERO

**O RPG DIGITAL NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA
ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta

Salvador
2007

Xavier Cabalero, Sueli da Silva
O RPG Digital na Mediação da Aprendizagem da Escrita /
Sueli da Silva Xavier Cabalero - Salvador, 2007.
207 f.il.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade
do Estado da Bahia. Programa de Pós Graduação em
Educação e Contemporaneidade.

Inclui Referências.

1. Jogos Eletrônicos 2. Aprendizagem 3. Formação de Escritores

CDD: 794.8

TERMO DE APROVAÇÃO

SUELI DA SILVA XAVIER CABALERO

O RPG DIGITAL NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

A Comissão Examinadora abaixo assinada aprova a Dissertação, apresentada em sessão pública ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia.

Data de defesa: 13 de dezembro de 2007.

Banca examinadora:

Prof. Orientador Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta – UNEB

Prof. Dr. Joaquim Manuel C. R. de Carvalho – UC (Universidade de Coimbra)

Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Hetkowski – UNEB

Prof^a. Dr^a. Lynn Rosalina Gama Alves – UNEB

Salvador
2007

A Estelita, mãe querida, por ter me ensinado a ser
persistente...
A Ary, meu grande pai,
com quem aprendi a valorizar o conhecimento!

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de fazê-los...

Pois este estudo representa a síntese de muitos encontros em diversas trajetórias...

A Deus pela minha existência...

A minha família por tudo: pela estrutura, amor, companheirismo, apoio, reflexões e ajuda nos momentos mais difíceis...

A Emerson, meu companheiro querido, pela presença constante, pelo apoio moral e força nas horas de angústia...

A Shirlei Xavier, minha irmã, pelo apoio moral e intelectual de sempre...

A Iramá e Ana Verena, pela amizade...

Ao meu orientador, Alfredo Matta, por quem tenho grande admiração, pela condução da orientação com respeito às minhas idéias e pela boa interlocução...

Aos colegas e professores do mestrado pela troca de conhecimentos...

A Professora Lynn Alves, por disponibilizar trabalhos produzidos na área e fazer indicações valiosas...

A Joaquim Carvalho, Lynn Alves e Tânia Hetkowski pelas sugestões oferecidas no exame de qualificação e pela participação na banca de avaliação final deste estudo....

Ao corpo discente, docente e demais funcionários da Escola Municipal Fazenda Grande, em especial, aos educandos que participaram diretamente da pesquisa...

A Tarcísio e Pollyana, pela importante participação durante a aplicação do jogo...

A UNEB, a casa que me acolhe desde outrora, em especial, ao PPGEduC...

Ao IAT, Instituto Anísio Teixeira, pelo acolhimento e auxílio no fechamento deste ciclo...

A todos ofereço o meu

Muito Obrigada!

*“Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou
em casa dizendo que vira no campo
dois dragões-da-independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas.
A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte
ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua,
todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo.
Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa
como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.
Quando o menino voltou falando
que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia
e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu,
a mãe decidiu levá-lo ao médico.
Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:
- Não há nada a fazer; Dona Coló.
Este menino é mesmo um caso de poesia.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este estudo analisa as potencialidades dos jogos de RPG (Role Playing Game) digital com interface fórum de comunicação, na mediação da aprendizagem na escola, sobretudo no que se refere à formação de produtores de escrita. Tal discussão ancorou-se na abordagem sócio-construtivista da educação. O jogo RPG é visto como uma comunidade de aprendizagem, onde os sujeitos interagem entre si e constroem o conhecimento por meio da colaboração. A perspectiva metodológica adotada é quali-quantitativa, de modelo praxiológico gramsciano e participante. O jogo RPG digital foi aplicado com um grupo de seis estudantes do ensino fundamental, numa escola da rede pública de ensino, da cidade do Salvador. Nesta mediação características como “leitor vigilante”, “escritor vigilante”, “autoria colaborativa” foram evidenciadas. O jogo RPG digital *by Fórum* mostrou-se um instrumento mediador de aprendizagem altamente interativo, com potencial para formação de comunidade de leitores e escritores, e impulsionador de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). Conclui-se que o referido jogo constitui uma ferramenta pedagógica que pode ser utilizada para trabalhar as diversas áreas do conhecimento, assim como nos diferentes níveis de escolaridade. Revelou-se, ainda, um espaço onde os sujeitos expressaram as suas idéias espontaneamente, ao invés de copiarem modelos previamente estabelecidos.

Palavras-chave: RPG; Mediação; ZDP; Aprendizagem.

ABSTRACT

This study analyzes the potentialities of the RPG digital games (Role Playing Game) with communication forum interface, in the mediation of the learning in the school, above all in what it refers to the formation of writing producers. Such discussion was anchored in the social-constructivist approach of the education. The RPG game is seen as a learning community, where the subjects interact amongst themselves and they build the knowledge through the collaboration. The adopted methodological perspective is qualitative-quantitative, of 'gramscian' praxiological and participant model. The RPG digital game was applied to a group of 6 students of the basic level (fundamental) teaching, in a school of the public teaching network of Salvador city. In this mediation features such as "vigilant reader", "vigilant writer" and "collaborative authoring" were evidenced. The RPG digital game by Forum came up as a learning mediator instrument highly interactive, with potential for readers and writers' community formation and also a impeller of PDZ (Proximate Developing Zone). It is concluded that the referred game constitutes a pedagogic tool that can be used to work out several areas of the knowledge as well as in the different education levels. It was also revealed a room where the subjects expressed their ideas spontaneously, instead of copying previously established models.

Key-words: RPG; Mediation; PDZ; Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Interação Social	32
Figura 2 – Aprendizagem Cooperativa x Aprendizagem Colaborativa	68
Figura 3 – Aprendizagem Colaborativa de base Sócio-construtivista	69
Figura 4 – Ambiente de desenvolvimento do RPG <i>Maker</i> 2003	100
Figura 5 – Ambiente Virtual do Jogo RPG 2ic	103
Figura 6 – Organização do Processo de Aprendizagem Colaborativa em Mediação com o RPG Digital	120
Figura 7 – Ser Mitológico (lobisomem).....	156
Figura 8 – Plantas Típicas da Região	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceitos Fundamentais para a Caracterização do Processo de Aprendizagem	35
Quadro 2 - Características da Aprendizagem da Escrita nas Séries Iniciais	56
Quadro 3 - Aprendizagem Colaborativa x Aprendizagem Cooperativa	70
Quadro 4 - Abordagem Sócio-histórica do Jogo/ uma relação com o RPG de Mesa	85
Quadro 5 - Características dos Jogos de RPG	87
Quadro 6 – Características do Jogo RPG Digital com base no Sócio-construtivismo	95
Quadro 7 - Comparativo entre o RPG de Mesa e o RPG Digital	104
Quadro 8 - Presença dos Ambientes Mínimos nos Jogos de RPG Digital	108
Quadro 9 - Princípios sócio-construtivistas no RPG digital <i>Play by Fórum</i>	109
Quadro 10 - Aspectos a serem observados durante a Aplicação com o RPG Digital	113
Quadro 11 - A Pesquisa Participante contida na Noção Praxiológica de Ciência...	118
Quadro 12 - Elementos Básicos para a Construção de uma Aventura de RPG	127

Quadro 13 – Resumo de Resultados Verificados.....	153
Quadro 14 – Resumo de Resultados Verificados.....	161
Quadro 15 – Resumo de Resultados Verificados.....	165
Quadro 16 – Resumo de Resultados Verificados.....	167
Quadro 17 – Resumo de Resultados Verificados.....	173
Quadro 18 – Resumo de Resultados Verificados.....	176
Quadro 19 – Resumo de Resultados Verificados.....	179
Quadro 20 – Resumo de Resultados Verificados.....	183
Quadro 21 – Resumo de Resultados Verificados.....	185

SUMÁRIO

1	Introdução	13
2	A Aprendizagem Escolar sob a perspectiva Sócio-construtivista	19
2.1	Concepção Construtivista piagetiana do Processo de Aprendizagem	21
2.2	Concepção Sócio-interacionista vygotskiana do Processo de Aprendizagem Escolar	30
3	Caracterização da Aprendizagem da Escrita pela Criança nas Séries Iniciais	39
3.1	A Produção de Textos na Escola	51
3.2	A Escrita na Internet: Limites e Possibilidades	59
4	O RPG Digital na Mediação da Aprendizagem	72
4.1	O Jogo e o Desenvolvimento Cognitivo	72
4.2	Abordagem Sócio-Histórica do Jogo Infantil	78
4.3	O Jogo RPG de Mesa	81
4.4	RPG e Educação Escolar	86
4.5	O RPG Digital e o Sócio-construtivismo	93
4.5.1	Ragnarök	96
4.5.2	RPG Maker	98
4.5.3	RPG 2ic Interface Chat	101
4.6	RPG Digital e EAD	106
4.7	O RPG Digital <i>by Fórum</i> na Mediação da Aprendizagem da Escrita	108
5	Abordagem Metodológica	114
5.1	Modelo da Pesquisa	114
5.2	Campo Empírico	121
5.3	O Jogo RPG Play <i>by Fórum</i> na Plataforma Moodle	124
5.4	Instrumentos de Coleta de Dados	129
5.4.1	Construção do Roteiro de Observação Participante	131
5.5	Análise de Dados	134

6	O Jogo de Aprender	136
6.1	Descrivendo a Aventura RPG	136
6.2	Os Sujeitos da Pesquisa	139
6.3	A Aplicação do Jogo	141
6.4	Análise dos Resultados da Aplicação do Jogo RPG <i>by Fórum</i> “Guerra de Canudos” na Escola	145
6.4.1	A Zona de Desenvolvimento Proximal – “ZDP” e a Aprendizagem Colaborativa	146
6.4.2	Interação Social	153
6.4.3	Mediação	161
6.4.4	Nível Silábico e Alfabético	165
6.4.5	A Escrita	168
6.4.6	A Produção Textual em Autoria Colaborativa	174
6.4.7	Tema Gerador	176
6.4.8	Criação e Imaginação	180
6.4.9	Ambientes Mínimos	183
6.5	Análise Geral da “Comunidade de Aprendizagem” RPG no que se refere à Aprendizagem da Leitura e da Escrita	185
7	Conclusão	187
	Referências	196
	Anexos	203

1 Introdução

Esta investigação tem como objeto o uso do RPG “Role Playing Game” digital na mediação pedagógica, desenvolvida a partir da construção do contexto, por meio do diálogo com teóricos de base sócio-construtivista principalmente, e na aplicação do jogo na escola.

O desejo pelo estudo surgiu durante o processo de escrita da monografia para a conclusão do curso de Pedagogia para Educação Básica. A monografia se referia ao estudo sobre a utilização do jogo na mediação da alfabetização da criança. Nesta ocasião, tive conhecimento do jogo RPG, passando a pesquisar sobre o assunto na internet e outras fontes, além de passar a fazer parte de uma comunidade¹ virtual que discute sobre o jogo RPG sob várias perspectivas.

Por meio da leitura dos estudos de Pavão (2000), Ricon (2004), Marcatto (2004), Pereira (2004), Silva (2000), Rosa (2004), Riyis (2004), pôde-se perceber uma

¹ Trata-se da lista de discussão rpg_em_debate@yahogroups.com que reúne jogadores de RPG, pesquisadores e especialistas que discutem diferentes formas de utilização do RPG, e sobre sua relação com a educação.

certa insuficiência de conhecimento sobre as características dos jogos de RPG digital. Os estudos de Pavão (2000), por sua vez, são reveladores de uma prática viva de leitura e escrita entre os mestres de RPG, aspectos que chamaram a atenção e conduziram ao seguinte problema de pesquisa: “São desconhecidas as características dos jogos de RPG digital como instrumento mediador de aprendizagem da escrita nas séries iniciais”. A partir deste problema, emergiram as questões norteadoras da pesquisa.

Como Caracterizar a Aprendizagem das Séries Iniciais?

Aqui convém suscitar elementos pertinentes à formação do educador neste processo. A mediação pedagógica neste nível de escolaridade é comumente orientada por teorias e práticas obsoletas, que se distanciam da concepção sócio-construtivista da educação. Normalmente, as crianças não expressam as suas idéias e não há interação entre os colegas. O professor apresenta-se como único detentor do conhecimento, ou seja, não há construção do conhecimento e sim transmissão de conteúdos. Tal concepção de aprendizagem evidencia tendências aprioristas e empiristas sobre o ato de conhecer. Estudos apontam para a superação de tais tendências. Torna-se imprescindível reconhecer a relação dialética no processo de ensino e aprendizagem. O ato de conhecer é dinâmico. As teorias pedagógicas que pretendem superar as tendências aprioristas e empiristas são conhecidas como sócio-construtivistas inspiradas em Piaget (1964), Freire (2005), Vygotsky (1998), Ferreiro (2001), entre outros. Os estudos de Vygotsky (1998) sobre o aprendizado, por exemplo, partem do princípio de que o homem se forma na interação com o outro. O autor em questão contribuiu de forma significativa para o processo de

ensino e aprendizagem, ao apresentar o conceito de ZDP “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

Como se dá a Mediação da Produção Escrita nessas Séries?

Observa-se que quase freqüentemente a aprendizagem da escrita não é entendida como atividade de construção social. Normalmente, as atividades empreendidas em sala de aula para a produção de escrita, encontram-se reduzidas a exercícios de fixação, através de leituras e cópias de letras, sílabas, palavras ou textos, na maioria das vezes sem sentido e de forma não contextual. Esta prática remete imediatamente a uma concepção tradicional da educação, na qual o aprendiz comporta-se de forma passiva ao conhecimento. A criança não tem oportunidade de expressar as suas idéias através da escrita, de forma espontânea e criativa. Considera-se então, fundamental, mediar o processo de produção da escrita (texto), a partir do envolvimento em atividades, de forma interativa e contextual, a fim de que o aprendiz perceba o uso funcional da escrita. Em estudos desenvolvidos sobre a linguagem escrita, Vygotsky (1988) ressaltou a necessidade de um espaço maior para a aprendizagem desta linguagem na escola, enfatizando que comumente as práticas privilegiam o ato mecânico de desenhar letras e/ou palavras.

Quais as Características do RPG Digital mediando este Processo?

Até que ponto os jogadores podem intervir no desenvolvimento das aventuras dos jogos de RPG digital? Em artigo intitulado, “Ensino on-line, jogos eletrônicos e RPG: construindo novas lógicas”, Alves *et al* (2004) ressaltam que os jogos eletrônicos

representam um marco no conceito de interatividade digital, destacando que o jogador pode intervir nas narrativas, mediante as suas escolhas. Nos jogos RPGs de mesa, os jogadores intervêm nas aventuras, ressignificando as histórias permanentemente, ou seja, ambos são essencialmente interativos. Ao analisar o jogo RPG Live Action, Riyis (2004) ressalta que podemos imaginá-lo como uma peça de teatro, onde atores e atrizes (os jogadores) constroem a história enquanto a interpretam e vivenciam. Para o referido autor, o RPG pode ser um excelente aliado no ambiente educacional, e no desenvolvimento da leitura e escrita. Resta verificar se todas as características do RPG presentes no RPG de mesa, conforme suscitadas por Pereira (2004) e Riyis (2004), são também pertinentes ao RPG digital.

Estrutura e Apresentação da Pesquisa

Assim, a pesquisa segue inicialmente, com a construção de um diálogo entre autores como: Ferreiro (2001), Freire (2005), Piaget (1964), Vygotsky (1998), entre outros, com o objetivo de explicitar a concepção que se tem em relação ao processo de aprendizagem da escrita e do jogo nesta mediação. Em seguida, o estudo parte para a aplicação do jogo RPG digital *Play by Fórum* na plataforma Moodle, com um grupo de estudantes do ensino fundamental, numa escola da Rede Municipal de Ensino na cidade do Salvador, com intuito de descrever as características evidenciadas a partir da interação dos sujeitos com o jogo. O estudo está dividido em sete capítulos.

O capítulo dois caracteriza a aprendizagem das séries iniciais, bem como constrói o contexto que norteará toda a pesquisa. Apresenta-se um posicionamento sobre a educação escolar, o processo de ensino e aprendizagem da criança, tendo Piaget (1964), Freire (2005) como interlocutores, e principalmente Vygotsky (1998), que é um autor muito influente em todo o trabalho, por apresentar os conceitos de “Interação Social”, “Zona de Desenvolvimento Proximal” e “Mediação”.

O capítulo três discute o processo de aprendizagem da escrita nas séries iniciais, tendo como interlocutores: Ferreiro (2001), Freire (2003), Lerner (2002) e Teberosky (1993). Os estudos de Ferreiro (2001) e Teberosky (1993) foram extremamente importantes para a análise sobre a produção escrita, em colaboração com o outro. Ainda neste capítulo, abordou-se a prática da escrita em mediação com o computador e a internet, que representa um contexto favorável para a formação de comunidade de escritores, em autoria colaborativa, por meio das soluções presentes na rede.

O capítulo quatro tratou de evidenciar características sócio-construtivistas nos jogos de RPG digital, assim como, verificar a presença dos ambientes mínimos neste tipo de jogo, indicando serem favoráveis à formação de comunidades de aprendizagem, seja no ensino presencial ou à distância.

O capítulo cinco analisou e definiu a abordagem metodológica da pesquisa praxiológica e participante. Entende-se que as etapas de construção de contexto e do experimento são constitutivas da abordagem praxiológica, nas quais se revela à práxis do professor/pesquisador. O capítulo segue apresentando o contexto do

campo empírico, e o desenvolvimento da aplicação que se realiza dentro de uma escola da rede pública de ensino.

O estudo propõe uma aplicação do jogo RPG digital *Play by Fórum* com um grupo de estudantes da 4ª série do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino na cidade do Salvador. A escolha deste campo empírico deve-se ao fato de que sou professora nesta unidade escolar, o que facilitou a condução do experimento. Durante a pesquisa de campo, os sujeitos envolvidos participaram do processo de construção coletiva de uma aventura de RPG. Para efetivação desta prática, utilizou-se a plataforma Moodle para hospedar o jogo. De acordo com o modelo de pesquisa adotado pelo estudo, todos os envolvidos na pesquisa são participantes ativos, ou seja, são todos igualmente sujeitos do processo.

O capítulo seis descreve e discute os resultados da investigação, cuidando de suscitar as características do jogo em questão, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem da escrita. Por fim, o estudo apresenta a conclusão sobre a utilização do jogo RPG digital *Play by Fórum* na mediação da aprendizagem escrita pela criança, na escola, como um instrumento pedagógico que possibilita trabalhar com diversas áreas do conhecimento, nos diversos níveis de escolaridade.

2 A Aprendizagem Escolar sob a Perspectiva Sócio-construtivista

Existem diversas abordagens que refletem sobre a educação e discutem sobre o processo de aprendizagem escolar da criança, como a escola tradicional, a escola nova, a tendência tecnicista, as teorias construtivistas, entre outras. Autores como Aranha (1996b) e Gadotti (2001) apresentam estudos sobre estas diversas tendências desenvolvidas ao longo da história da educação. Diante das diferentes concepções epistemológicas da educação, esta pesquisa focará sua análise nos princípios da pedagogia sócio-construtivista.

Parte-se do princípio que toda prática pedagógica, ainda que, de forma subentendida, apresenta uma concepção de aprendizagem, que pode ser evidenciada a partir das estratégias empreendidas pelo professor no âmbito da escola. Tal concepção pode estar embasada nos princípios de uma das tendências educacionais citadas anteriormente. Segundo Becker (2003), é muito comum encontrar professores que apresentam um discurso construtivista, mas na prática o que predomina é a epistemologia empirista, ou seja, a pedagogia tradicional.

O principal objetivo deste estudo é caracterizar o processo de aprendizagem escolar através da mediação do jogo² RPG digital (em rede de computadores), a partir da perspectiva sócio-construtivista. Busca-se compreender como a criança aprende neste ambiente virtual. Para tanto, o estudo prossegue com uma contextualização da opção teórica que será utilizada durante o desenvolvimento da pesquisa.

A partir da concepção sócio-construtivista, de que parte este estudo, dialoga-se com Freire (1996; 2005), Piaget (1964), Vygotsky (1998), Matta (2006), entre outros, a fim de suscitar um posicionamento acerca da complexidade do processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação escolar, na contemporaneidade. O construtivismo, também visto como uma concepção interacionista, explica o conhecimento como resultado de uma contínua construção, ou seja, o conhecimento nem é inato, nem está dado apenas pelo objeto, mas se constitui pela interação entre ambos (ARANHA, 1996a). Este é o principal pressuposto teórico partilhado pelos referidos teóricos.

Acredita-se que a perspectiva sócio-construtivista consegue abarcar tanto o construtivismo quanto o interacionismo, e será empregada ao longo deste estudo, à medida que o diálogo se desenvolve. Vale dizer que não se pretende analisar as discordâncias entre os autores, mas identificar as relevantes contribuições que ora apresentam para os objetivos desta pesquisa. Inicialmente, o estudo busca uma definição do processo de aprendizagem, a partir da concepção construtivista piagetiana.

² O termo jogo será utilizado neste trabalho segundo a perspectiva vygotskiana, a qual considera que o jogo potencializa o surgimento da (ZDP), “Zona de Desenvolvimento Proximal”, e a concepção de Elkonin de que a base do jogo é social, uma vez que, por meio desta atividade a criança reconstrói as relações sociais. Ambas as concepções encontram-se desenvolvidas no capítulo três deste trabalho.

2.1 Concepção Construtivista piagetiana do Processo de Aprendizagem

De acordo com o construtivismo piagetiano, aprender significa construir e reconstruir conhecimentos já existentes no âmbito dos “esquemas cognitivos” de cada sujeito, aprender não é copiar ou reproduzir a realidade (SOLÉ; COLL, 1998), (PIAGET, 1964). Os esquemas cognitivos ou mapas de cognição constituem as experiências anteriores do sujeito. Esquemas estes que se encontram em processo contínuo de construção, são dinâmicos e podem contribuir para novas construções de conhecimento (MATTA, 2006).

Entende-se que aquele que aprende tem um conhecimento prévio, construído socialmente, a partir das experiências acumuladas ao longo da vida. Tal conhecimento pode ser representado por um esquema cognitivo que se aproxima da realidade concreta. Um conhecimento que pode não ser necessariamente sobre o que se estuda agora. Diante disso, compreende-se que a aprendizagem significativa pode ser garantida através da relação dialética entre os conhecimentos prévios e os novos conceitos a serem construídos, já que assim, o aprendiz pode fazer relações com sentido, entre o que já conhece e os novos conhecimentos com os quais se depara (MIRAS, 1998).

Seguindo a interpretação piagetiana, Coll (1994) afirma que se constrói significados com a integração ou assimilação de novos conteúdos de aprendizagem aos esquemas prévios. Ou seja, o que torna uma aprendizagem significativa para aquele que aprende, é esta possibilidade de estabelecer relações entre o novo objeto de

aprendizagem e os conhecimentos anteriores. Entende-se que tal aprendizagem se constitui por meio do “ato criador”, e, portanto, se distancia dos princípios da pedagogia bancária, a qual tem a memorização como sua principal atividade FREIRE (2005).

De acordo com Matta (2006), a concepção de metacognição é bastante útil para o trabalho com aprendizagem significativa, aplicando-se à abordagem construtivista, na medida em que evidencia a habilidade inerente ao ser humano de pensar sobre o seu pensar, e sobre a organização de suas estruturas de resolução de problemas. Neste sentido, entende-se que o processo pedagógico deve caminhar na perspectiva de auxiliar o educando a aplicar suas próprias estratégias de análise e resolução de problemas.

Para a concepção construtivista, os conteúdos escolares não devem ser um fim em si mesmo, mas um caminho para a transformação dos conhecimentos espontâneos, e devem ser potencialmente significativos do ponto de vista da vertente “lógica e psicológica” (COLL, 1994). Desta forma, como se pode garantir que uma aprendizagem seja significativa para todas as crianças envolvidas no processo pedagógico? Uma vez que, comumente, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, fica a cargo do professor e raras vezes o ponto de partida está no sujeito que aprende?

Sobre este aspecto constata-se que o trabalho com a pedagogia de projetos pode ser uma alternativa para desencadear aprendizagens no coletivo, na medida em que o princípio básico para a escolha do objeto de aprendizagem deve ser a

necessidade real dos sujeitos. Nesta perspectiva, a seleção dos temas deixa de estar exclusivamente centrada no educador, para basear-se na experiência comum de todos os envolvidos. Os conhecimentos prévios são considerados durante a organização dos temas a serem trabalhados.

Para os construtivistas, o conhecimento não deve se configurar em mera cópia da realidade exterior, mas espera-se que os aprendizes construam e descubram diferentes práxis diante do objeto de aprendizagem/conteúdo, já que as experiências anteriores concretizam as singularidades dos sujeitos. Por outro lado, observa-se que da forma como se encontra estruturado o currículo escolar, os professores comumente esperam que os educandos desenvolvam a aprendizagem dos conteúdos propostos, ao mesmo tempo, e assim desconsideram as experiências, interesses, conhecimentos prévios e ritmo de cada sujeito. Esta prática é reveladora da epistemologia que sustenta o trabalho pedagógico da maioria dos educadores.

Normalmente, o objeto do conhecimento/conteúdo é visto como algo que é externo àquele que aprende, o que recai numa postura empirista por parte do professor, pelo fato de não considerar que os educandos iniciam o processo de aprendizagem antes mesmo de ingressar na escola, através das suas vivências pessoais. Ao observar professores em atividade, Becker (2003) constata que os mesmos revelam uma epistemologia empirista do processo de aprendizagem, em suas intervenções pedagógicas, embora apresentem um discurso construtivista, na maioria das vezes.

A abordagem construtivista da educação escolar indica que antes de ingressar na escola, os esquemas cognitivos dos sujeitos encontram-se estruturados pelos

conhecimentos prévios/espontâneos. São os diferentes esquemas de conhecimento que formam a estrutura cognitiva do aprendiz. De acordo com o modelo piagetiano de equilíbrio das estruturas cognitivas, a educação escolar assume um importante papel no processo de modificação destes esquemas, pois o contato com novos conteúdos provocará um desequilíbrio que remeterá imediatamente a uma reorganização dos esquemas prévios do sujeito (PIAGET, 1964).

Nota-se que outros teóricos convergem em relação a este princípio, a exemplo de Freire (1996), quando argumenta que é preciso respeitar os saberes dos educandos, e tomar o universo cultural dos sujeitos como ponto de partida para o ensino dos conteúdos, e Vygotsky (2000) ao concordar que a aprendizagem escolar caracteriza-se pela ascensão de conceitos cotidianos/espontâneos a conceitos científicos. Parte-se do princípio de que a aprendizagem da criança tem início fora dos muros escolares. Para Vygotsky (2000) todo conteúdo escolar terá sempre uma pré-história. Com isso, percebe-se que os autores construtivistas são unânimes em considerar que o conhecimento prévio exerce uma importância fundamental para a aprendizagem escolar.

Este estudo ratifica a divergência entre as idéias de Piaget (1964) e Vygotsky (2000), no que diz respeito ao percurso que o sujeito realiza durante o processo de aprendizagem. Se para a perspectiva piagetiana o ato de aprender é endógeno (ocorre de dentro para fora), para a vygotskiana o processo de aprendizagem é exógeno (ocorre de fora para dentro), pois este parte do princípio de que o sujeito aprende inicialmente numa relação interpessoal, e só posteriormente a aprendizagem é interiorizada pelo sujeito, numa relação intrapessoal. Contrário a

esta idéia, Piaget (1964) concorda que a origem da aprendizagem está no próprio sujeito, parte daquele que aprende, através de mecanismos de “acomodação e assimilação”³.

A princípio, o entendimento suscitado por Piaget (1964) parece não apontar para a importância da interação social no processo de aprendizagem. Porém, quando ele desenvolve a teoria da equilibração, através da qual postula que há um equilíbrio inicial na estrutura cognitiva dos indivíduos, que passa por constantes desequilíbrios (acomodação-assimilação), para depois voltar a um estado de equilíbrio, pode-se inferir a partir de uma visão vygotskiana de Piaget (1964), que este processo não se limita a uma construção meramente individual. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem nunca ocorrerá no sujeito isolado, mas por meio da relação com o outro. Vale ressaltar, que a leitura aqui descrita é sócio-construtiva, e que neste estudo, a visão de Piaget é colocada sob a interpretação vygotskiana, a qual será assumida como principal.

Através da teoria da equilibração, Piaget (1964) investiga o desenvolvimento cognitivo da criança, dividindo-o em quatro estágios: sensório-motor (de 0 a 2 anos), intuitivo ou simbólico (de 2 a 7 anos), das operações concretas (de 7 a 12 anos) e das operações formais (a partir da adolescência). Em relação às idades, o autor destaca que pode existir variação individual, tendo em vista que a sucessão dos estágios dependerá principalmente das interações do sujeito com o meio social.

³ Acomodação: processo de adaptação dos significados do indivíduo (estrutura cognitiva), para ajustar-se a formas que a realidade lhe apresenta. Assimilação: interpretação de algo da realidade externa, por algum tipo de significado já existente na organização cognitiva do indivíduo. Portanto, todo encontro cognitivo com algum objeto da realidade implica numa estruturação ou reestruturação deste objeto, de acordo com um conjunto de significados próprios da organização dos conhecimentos de um indivíduo (organização cognitiva) (PIAGET, 1964).

Desta forma, entende-se que as características e mudanças qualitativas ocorridas em cada estágio devem ser utilizadas apenas como parâmetro, pois é preciso considerar também o contexto social no qual o sujeito está inserido.

As mudanças mais significativas ocorrem na passagem de um estágio para outro, quando se desfaz o equilíbrio instável e busca-se nova equilibração. Assim, os quatro estágios representam o desenvolvimento da inteligência (da lógica), da afetividade e da consciência moral (ARANHA, 1996a, p. 203).

Esta pesquisa considera que o contexto sócio-histórico de cada sujeito exerce influência significativa sobre os referidos estágios do desenvolvimento. Sobre este aspecto, Vygotsky (1998) e Freire (2005) apresentam importantes contribuições, que ajudam a perceber que o sujeito que aprende é antes de tudo um sujeito social. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem se desenvolve primeiramente na relação interpessoal, e só posteriormente ela se dá no nível intrapessoal. Freire (2005) por sua vez, discute sobre a importância de investigar o tema gerador que só pode ser compreendido nas relações do homem com o mundo, ou seja, enfatiza a importância do universo cultural dos sujeitos. Para Freire (2005), portanto, o tema gerador está intimamente relacionado ao pensamento dos homens sobre a realidade, que representa sua práxis.

Segundo Becker (2003), o professor deve observar os estágios sob o ponto de vista das possibilidades que são abertas, deve aprender a “ler” a estrutura cognitiva do educando para saber onde ele se encontra. A partir daí poderá realizar as devidas intervenções para o processo de construção do conhecimento do educando, não bastando saber a idade, para fazer essa “leitura”. É preciso conviver com a criança e descobrir as vivências anteriores, levantar os conhecimentos prévios, para

finalmente poder criar as condições de aprendizagem. Entretanto, é comum observar educadores tomarem apenas a idade dos educandos como ponto de partida das intervenções pedagógicas, o que demonstra uma leitura equivocada da abordagem construtivista piagetiana. De acordo com esta concepção, o ponto de partida deve ser a experiência anterior dos sujeitos.

No que diz respeito à discussão sobre a interação social na perspectiva piagetiana, faz-se destaque aos estudos de La Taille (1992), que argumenta que nada seria mais injusto do que acreditar que Piaget desprezou o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano. O autor enfatiza que Piaget não se deteve longamente sobre a questão, contentando-se em situar as influências das interações sociais sobre o desenvolvimento da inteligência.

La Taille (1992) assinala que Piaget não resume a sua teoria do desenvolvimento cognitivo apenas à relação sujeito-objeto. Ademais, considera o importante papel das relações interindividuais neste processo, enfatizando que nem sempre as relações sociais poderão favorecer o desenvolvimento da criança. Neste sentido, Piaget estabelece uma distinção entre dois tipos de relação social: a coação e a cooperação.

No que se refere às relações de coação o sujeito que aprende tem pouca participação, uma vez que se limita a ouvir e a memorizar. Ou seja, não existe diálogo, mas depósito de conteúdos, característico das relações estabelecidas através da “educação bancária”, fortemente criticada por Freire (2005). Por outro lado, as relações de cooperação possibilitam o desenvolvimento das operações

mentais, através da troca de pontos de vista, da discussão, do conflito sócio-cognitivo. Ao analisar o modelo piagetiano, La Taille (1992) observa que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização e promove o desenvolvimento intelectual.

Considera-se o conceito de “estrutura cognitiva” conforme desenvolvido por Matta (2006) embasado nos estudos de Jonassen (1993), relevante para esta pesquisa, uma vez que se concorda que o processo de aprendizagem escolar acontece por meio das interações sociais. Portanto, a relação entre as estruturas cognitivas de cada sujeito social constitui uma aprendizagem com base na (ZDP) – “Zona de Desenvolvimento Proximal” (VYGOTSKY, 1998). Ao refletir sobre as estruturas cognitivas, Matta (2006) afirma que,

O conhecimento está armazenado em nosso pensamento sob o desenho de uma rede semântica formada por nódulos de conteúdos e elos de relacionamento entre estes conteúdos. A rede é dinâmica e se modifica de acordo com a percepção e experiência do sujeito em seu contexto. Este movimento de modificação é a aprendizagem. A rede semântica pode ser registrada e representada na forma de estruturas cognitivas ou mapas de cognição que possibilitarão o estudo da cognição e o processo de aprendizagem dos sujeitos. Os mapas de cognição podem originar outras construções de conhecimento (MATTA, 2006, p. 87).

Neste processo, percebe-se que o confronto com um novo conhecimento, ou o conflito com a estrutura cognitiva de outro sujeito social, é o que dá origem ao conflito sócio-cognitivo que pode provocar os constantes desequilíbrios. Denomina-se de conflito sócio-cognitivo, o conflito resultante dos esquemas cognitivos entre os diferentes sujeitos em processo de interação social. O conflito cognitivo numa perspectiva vygotskiana passa a ser conflito sócio-cognitivo, uma vez que surge do compartilhamento da práxis social e de diferentes sujeitos em interação. Deste

modo, concorda-se com Vygotsky (1998) quando afirma que a interação social está na origem da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual.

Seber (1997) assinala que a estrutura cognitiva não é observável, podendo ser inferida a partir das ações da criança sobre os objetos. Ou seja, as estruturas resultam de uma real construção através da interação entre sujeito e objeto do conhecimento. Por outro lado, Matta (2006) que se referencia em Jonassen, Beissner e Yacci (1993) concorda que a estrutura cognitiva pode ser observável através da utilização de técnicas que tornem os esquemas representáveis, e, portanto, acessíveis e analisáveis, sob o ponto de vista da aprendizagem. Os autores em questão defendem que os mapas de cognição e as estruturas de conhecimento do sujeito podem tornar-se visíveis a partir de alguma técnica de representação. Assim, convergem com o pensamento de Becker (2003) quando destaca a importância do professor aprender a “ler” a estrutura cognitiva do educando. Considerando-se que a estrutura não é estática, pois, assim como a ZDP, ela muda e se adapta de acordo com o ambiente e os eventos vivenciados pelo sujeito (MATTA, 2006).

Entende-se que a abordagem construtivista pode ser caracterizada como interacionista, uma vez que suscita a relação dialógica existente entre o sujeito e o objeto do conhecimento, o que a distancia, portanto, de concepções que dicotomizam esses dois pólos do processo de aprendizagem, tais como, as concepções empiristas e inatistas do processo de aprendizagem. Ao contrário da relação vertical proposta por estas concepções, o construtivismo propõe o diálogo, por meio do qual os sujeitos compartilham o contexto de aprendizagem de todos,

inclusive do professor, que é legitimado pelo grupo como mediador, o que acaba por construir a relação dialógica, já que nada é imposto. Além disso, a relação pedagógica é circunstancialmente assimétrica, pois o professor não é sempre a pessoa mais experiente no grupo. Em determinados momentos, o professor também aprende, tornando-se educando no ato de ensinar (FREIRE, 2005).

2.2 Concepção Sócio-interacionista vygotskiana do Processo de Aprendizagem Escolar

De acordo com a abordagem interacionista, o ato de aprender envolve sempre um fazer, uma ação do sujeito, e neste sentido está intimamente relacionada com os princípios da concepção construtivista piagetiana, pois se postula que, aprender é construir, é criar, é descobrir. Os teóricos interacionistas constatam que o educando é sujeito da sua própria aprendizagem, o que equivale a dizer que aquele que aprende não é mero objeto, mas co-autor, participante ativo.

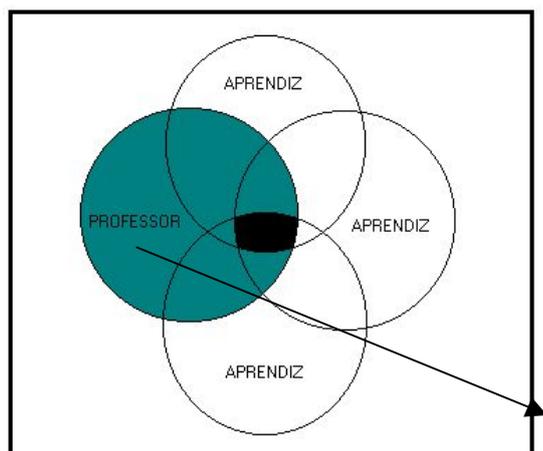
Vygotsky (1998) é considerado pelos estudiosos desta concepção, o principal expoente no desenvolvimento do pensamento sócio-interacionista. Para o autor, o homem se forma a partir da constante interação dialética com o meio social, desde o seu nascimento. Assim como Piaget (1964), o autor também se apresenta radicalmente contrário às teses⁴ que dicotomizam o inato e o que é adquirido durante o processo de produção da existência de cada sujeito. Desse modo, direciona-se para uma concepção não polarizada do processo de construção do conhecimento, a qual o estudo se refere anteriormente. A partir desta concepção,

conclui-se que a aprendizagem é social e se dá num processo de construção progressiva e interativa.

Com base nesta abordagem, a aprendizagem surge mediante um processo de construção social e é interiorizada por aquele que aprende. Nota-se que a aprendizagem é efetivada através da colaboração entre os envolvidos, por meio da interação social. Vygotsky (1998) indica que esta interação ocorre através da mediação com sistemas simbólicos – instrumentos e signos - tais como: a linguagem, a escrita, o sistema numérico. Portanto, os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem (educandos e educador) interagem, mediatizados pelos instrumentos e signos construídos culturalmente. Oliveira (1995) por sua vez, ressalta que estar em contato com parceiros nem sempre resulta em aprendizagem, pois reagir mecanicamente, não é o mesmo que interagir, isto é, trocar, dar e receber simultaneamente.

Com base na abordagem vygotskiana a figura 1 foi construída com o intuito de evidenciar o que se compreende por “Interação Social”, “Mediação”, “ZDP” e “Interatividade”.

⁴ Concepções empiristas e inatistas do processo de construção do conhecimento, a serem desenvolvidas ainda neste capítulo.



MEDIÇÃO – ZDP – INTERATIVIDADE

Figura 1 – Interação Social

A partir desta perspectiva, pode-se notar que, no processo de ensino e aprendizagem todos têm diferentes “ZDPs”. Ou seja, todos estão em processo de aprendizagem, tanto o educador como os educandos. Na intersecção que aparece na figura 1 pode-se inferir o processo de mediação simbólica e identificar as ZDPs dos sujeitos envolvidos na interação social, mediatizados pelos instrumentos simbólicos. Neste processo, tanto o educador quanto os educandos encontram-se em processo contínuo de aprendizagem. Assim, a interatividade passa a ser uma intersecção entre o sujeito conhecedor e o objeto do conhecimento, ou entre os sujeitos envolvidos no compartilhamento de experiências (MATTA, 2006). Nessa perspectiva, os sujeitos se educam por meio da relação interpessoal, e a estrutura cognitiva de cada sujeito é valorizada. Para Vygotsky (1998), a “ZDP”

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [...] Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação [...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será nível de desenvolvimento real amanhã (VYGOTSKY, 1998, p. 112-113).

Enfim, a figura 1 mostra a zona de compartilhamento da práxis de educandos e educador no processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que a práxis é aqui compreendida como a atuação do homem sobre a realidade (FREIRE, 2005). A intersecção apresentada na figura 1 é a parte concreta e dinâmica da ZDP dos sujeitos que se encontram na vivência de uma realidade social. É possível ter infinitas ZDPs envolvendo vários sujeitos, todos compartilhando e sendo ao mesmo tempo singulares no seu contexto social. Este estudo compreende que o compartilhamento de uma práxis comum constitui a base de sustentação de uma comunidade de aprendizagem. Ou seja, é o ponto de encontro dos sujeitos no ato de construção colaborativa em torno de um objetivo comum que favorece a formação de uma comunidade de aprendizagem.

Oliveira (1995) indica que o desenvolvimento proximal só se transforma em possibilidade de tornar-se desenvolvimento real, em uma situação de interação, na qual sujeitos com diferentes níveis de conhecimento colaborem entre si. Seguindo em uma análise vygotskiana observa-se que a estrutura cognitiva de cada sujeito social, encontra-se em mediação, durante o processo de ensino e aprendizagem. Em interação social, educandos e educador são igualmente sujeitos do processo, e todos têm participação ativa. O conflito sócio-cognitivo - discussão decorrente dos diferentes pontos de vista – procedente desta interação social, dá origem à aprendizagem.

Nesta relação, todos os envolvidos estão em aprendizagem contínua, todos se encontram em zona proximal de aprendizagem. Vale ressaltar que a função do professor não se confunde com a do aluno. No entanto, não deve existir uma

hierarquia entre educador e educandos, pois todos são sujeitos legítimos e assumem práticas definidas. De acordo com a concepção sócio-interacionista, o professor tem o papel de problematizador e mediador do processo de construção do conhecimento. Por outro lado, não significa dizer que é sempre o único “mais experiente” no grupo, o educando também pode assumir a posição de educador em determinada situação e assim ter o papel de problematizador.

É interessante perceber que o termo “mais capaz” empregado por Vygotsky (1998) ao discutir sobre a ZDP, pode ser questionável. Quando se busca compreender a aprendizagem no processo social e coletivo, a interdependência e interação pressuposta na “ZDP” fazem de todos, um sujeito único, isso torna todos igualmente colaboradores, mesmo que nunca iguais, pois cada um tem a sua singularidade. Assim, compreende-se que todos são “mais capazes” de serem eles mesmos, interagindo com todos os outros envolvidos.

É importante perceber que no processo de interação social no âmbito da escola, “[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, (FREIRE, 1996, p. 25). Para o autor, não existe docência sem discência, e assinala que...

[...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...] (FREIRE, 1996, p. 25).

Segundo o pensamento de Rogers *apud* Aranha (1996b, p. 180), “é a própria relação entre as pessoas que promove o crescimento de cada uma, ou seja, o ato educativo é essencialmente relacional e não individual”. A troca de experiências

entre os sujeitos enriquece o grupo (constituído por educandos e educador), aspecto que pode levar à formação de uma “comunidade de aprendizagem”. Neste caso, interpreta-se o termo “relacional” empregado pelo autor como similar à concepção de interatividade, conforme a figura 1. Tal categoria é aqui analisada em termos sócio-construtivistas.

A partir deste ponto, o quadro que segue sistematiza toda contextualização anterior, destacando os principais conceitos que serão adotados ao longo do estudo para a análise dos jogos de RPG digital na mediação do processo de aprendizagem da escrita da criança.

Interação Social	Intercâmbios existentes na zona proximal entre as diversas estruturas cognitivas dos sujeitos, que favorecem a construção do conhecimento de todos os envolvidos, inclusive professores. É um dos principais pressupostos da abordagem construtivista e interacionista. Focaliza as relações entre objeto do conhecimento, aprendizes e professores.
Mediação	Caracteriza-se pela relação do homem com o mundo e com os outros homens, através de signos e instrumentos. Estes elementos são mediadores entre o mundo e a aprendizagem do sujeito. Brinquedos, jogos, ferramentas podem estar mediando esta relação. A construção e reconstrução de significados e representações acontecem através da mediação.
Zona Proximal	É a distância entre o nível real e potencial de desenvolvimento. Ou seja, existe um espaço entre o que se consegue realizar de forma independente e o que está fora do alcance de resolução independente, caracterizando-se como desenvolvimento potencial, que é o momento em que se consegue resolver um problema em colaboração com outro companheiro mais experiente.
Estrutura Cognitiva	Organiza-se mediante as experiências vividas e representa sempre o ponto de partida para construções futuras. É dinâmica e se modifica a partir das interações com o outro. O redimensionamento das estruturas do sujeito em seu contexto resulta no processo de aprendizagem.
Conflito Sócio-cognitivo	Acontece quando na interação social, se configura uma confrontação de pontos de vista divergentes, traduzidos mediante a exigência de uma atividade grupal comum, mobilizando as reestruturações cognitivas. Resulta do confronto entre esquemas cognitivos de diferentes sujeitos envolvidos numa interação social.
Aprendizagem Significativa	Equivale a perceber que a construção de significados deve ser o elemento central do processo de ensino/aprendizagem. A aprendizagem escolar deve ser o mais significativa possível para aquele que aprende. Isto é possível quando os novos conhecimentos estabelecem uma interconexão com as experiências anteriores. Em perspectiva sócio-construtivista, a aprendizagem significativa é compreendida aqui como o processo de construção por compartilhamento de contexto, convivência e experiência, e não por equilíbrio como sugere a abordagem piagetiana.

Metacognição	O educando precisa aplicar os seus conhecimentos e utilizar estratégias para a resolução de problemas que se lhes apresentam, compreendendo como se organiza e atua para aprender. É necessário reconhecer a aprendizagem como um processo dinâmico e progressivo.
---------------------	--

Quadro 1 – Conceitos Fundamentais para a Caracterização do Processo de Ensino e Aprendizagem

Fonte: Este quadro foi construído a partir do diálogo com Freire (2005), Matta (2006), Piaget (1964) e Vygotsky (1998).

Com base em tais pressupostos, chega-se ao entendimento de que os sujeitos que aprendem devem ser constantemente desafiados a exercitarem a autonomia, a criatividade e a imaginação, no intuito de que se constituam enquanto sujeitos autores/protagonistas de seu processo de aprendizagem, ao invés de meros coadjuvantes. O processo de imaginação e criação deve ocorrer mediante as interações sociais entre os aprendizes, o professor e o objeto do conhecimento. Ou seja, o centro da aprendizagem está na relação que se estabelece entre estes elementos.

A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve a habilidade de criar. O que se verifica é que durante as situações propostas em sala de aula, ao invés de serem desafiados à criação, os educandos são convocados a fazer cópias, e normalmente espera-se que tenham os mesmos entendimentos para as situações propostas em sala de aula. Isto é impossível, já que são diferentes esquemas cognitivos que se encontram em interação social. Vale dizer que as experiências anteriores, sintetizadas nos esquemas cognitivos dos sujeitos, constituem a base concreta para a “criação e a imaginação” (VYGOTSKY, 2003). Segundo Vygotsky (2003), a imaginação é reconhecida pela psicologia como atividade criadora que tem como fundamento, a capacidade de combinar, inerente ao nosso cérebro. Para o autor,

Toda esta atividade do homem cujo resultado não é a reprodução das impressões ou ações que fizeram parte de sua experiência, mas sim a criação de novas imagens ou ações, pertencem também a esta segunda

função criadora ou combinadora. O cérebro não somente é o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também é o órgão que combina, transforma e cria a partir dos elementos dessa experiência anterior as novas idéias e a nova conduta. Se a atividade do homem fosse limitada à reprodução do velho, seria um ser voltado ao passado e saberia adaptar-se unicamente ao futuro na medida em que fosse reproduzido o seu passado [...] ⁵ (VYGOTSKY, 2003, p. 13) (tradução nossa).

Observa-se que é no processo de interdependência que a criança pode desenvolver a autonomia de criar, inventar, dizer a sua palavra. É importante destacar que ao fazer a reflexão sobre essa relação de interdependência no âmbito da escola, o estudo está concordando com o pensamento de Freire (1979), quando adverte para a necessidade de respeitar a autonomia do educando. O autor considera que a inquietude, a curiosidade e o ímpeto criador caracterizam-se como elementos pertinentes ao ato de aprender. Assim, a educação escolar precisa oportunizar o desenvolvimento deste ímpeto ontológico de criar de cada sujeito. Para Vygotsky (2003), é precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que cria e transforma o seu presente.

A abordagem sócio-construtivista remete à observação de aspectos que são fundamentais para a análise do processo de aprendizagem escolar na contemporaneidade, especialmente, aquela que se encontra mediada pela rede de computadores, sejam elas: autonomia, invenção, criatividade, autoria e co-autoria dos sujeitos envolvidos, características que precisam ser estimuladas pelas escolas. Estes conceitos serão aprofundados no próximo capítulo que busca caracterizar a

⁵ Toda esta actividad del hombre cuyo resultado no es la reproducción de impresiones o acciones que formaron parte de su experiencia, sino la creación de nuevas imágenes o acciones, pertenece también a esta segunda función creadora o combinadora. El cerebro no solo es el órgano que conserva y reproduce nuestra experiencia anterior, sino que también es el órgano que combina, transforma y crea a partir de los elementos de esa experiencia anterior las nuevas ideas y la nueva conducta. Si la actividad del hombre se limitara a la reproducción de lo viejo, sería un ser volcado solo al pasado y sabría adaptarse al futuro únicamente en la medida en que reprodujera ese pasado [...].

aprendizagem da escrita pela criança nas séries iniciais com a mediação de ambientes digitais de aprendizagem.

3 Caracterização da Aprendizagem da Escrita pela Criança nas Séries Iniciais

Até este ponto a análise esteve centrada no processo de aprendizagem, no sentido mais amplo, baseada na perspectiva sócio-construtivista. Neste capítulo, desenvolve-se a construção de um diálogo entre Ferreiro (2001), Freire (2005), Teberosky (1987), Vygotsky (1998), entre outros, visando caracterizar a aprendizagem da escrita, nas séries iniciais, no contexto da escola pública. Faz-se necessário ainda, não perder de vista as discussões que têm sido desenvolvidas sobre a prática da escrita através da mediação do computador e da internet no âmbito da escola, na contemporaneidade.

A reflexão sobre o desenvolvimento da prática de produção escrita⁶ no âmbito da escola pública exige uma análise dos pressupostos teóricos subjacentes à prática

⁶ A fim de atender aos propósitos da pesquisa será mencionada aqui apenas a reflexão relacionada à prática de produção textual (escrita), pela criança, embora se tenha reconhecido que a prática da leitura encontra-se relacionada com a primeira.

alfabetizadora. Desta forma, trata-se inicialmente de desenvolver o conceito de alfabetização, ao mesmo tempo em que se explicita a concepção de língua escrita que norteia a pesquisa. O ponto de partida é o princípio de que toda prática pedagógica apóia-se em determinado modo de conceber o processo de ensino e aprendizagem e o objeto do conhecimento.

Em suas *Reflexões sobre a Alfabetização*, Ferreiro (2001) defende que a escrita deve ser compreendida enquanto um sistema de representação da linguagem que, diferentemente de um sistema de codificação (através do qual, a escrita é concebida como um código de transcrição do sonoro para o visual, e sua aprendizagem mera aquisição de uma técnica), se trata de uma aprendizagem conceitual que se converte na apropriação de um objeto do conhecimento. A autora apóia-se na idéia de que “[...] a língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar)” (FERREIRO, 2001, p. 37). Segundo Ferreiro (1997), a escola, ao longo do tempo, transformou a escrita (objeto social) em objeto exclusivamente escolar, solicitando dos educandos uma atitude de respeito cego em que se deve apenas reproduzir sem modificar. Vygotsky (2000), por sua vez, compreende a linguagem escrita como um instrumento simbólico que medeia as relações sociais, o que engloba a visão de Ferreiro (2001).

Com isso, considera-se que a alfabetização⁷ constitui um processo permanente, no

⁷ Soares (1985), que discute as diferenças conceituais entre “alfabetização” e “letramento”, chama a atenção para o risco de se perder a especificidade ao atribuir-lhe um sentido muito amplo como o proposto por Ferreiro (2001) – Alfabetização como processo. Argumenta que, etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”. Neste caso, a autora em questão parece compreender que a alfabetização se restringe à aprendizagem do código escrito, ao passo que acredita que a proposta de letramento amplia este entendimento.

qual se alfabetiza continuamente. A alfabetização ocorre durante toda existência do sujeito, principalmente porque não inicia, nem termina entre as quatro paredes da sala de aula. A criança tem contato com a escrita muito antes de ingressar na escola. Através da interação social, a criança vivencia e participa ativamente da cultura “letrada”. Entretanto, esta relação pode ser mais limitada se a criança cresce em lares em que os níveis de alfabetização são baixos, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa, o que não significa dizer que sejam menos inteligentes.

Segundo Soares (1985), a alfabetização se expressa em muitas facetas, sejam elas: psicológica, psicolingüística, sociolingüística e lingüística, através das quais se tem desenvolvido estudos e pesquisas, na contemporaneidade. Não constitui objetivo desta pesquisa abordar a discussão sobre uma possível distinção entre os temas “alfabetização” e “letramento”. Por outro lado, entende-se que estes conceitos certamente podem ser compreendidos como sinônimos, desde que se evidencie a função social da escrita, aspecto que vem sendo enfatizado quando se discute sobre processos de aprendizagem da escrita sob a perspectiva do letramento.

Durante muito tempo, as discussões sobre a prática alfabetizadora, no Brasil e na América Latina, giraram em torno da polêmica dos métodos utilizados. Nestes, se priorizava o ato de ensinar, em detrimento de se buscar compreender como os sujeitos aprendem. A opinião de que a aprendizagem da língua escrita (objeto do conhecimento) ocorria em função do método utilizado era consensual. A esta idéia de que o conhecimento é construído em decorrência do método, subjaz a “epistemologia empirista” do processo de aprendizagem, discutida no capítulo anterior. Somente a partir do estudo psicolingüístico de Ferreiro (2001), é que se

pôde identificar uma revolução conceitual, o qual longe de prescrever um novo método ou apresentar uma receita para os educadores buscou investigar a gênese psicológica da compreensão da língua escrita, pela criança.

Durante o 1º Seminário Vitor Civita de Educação⁸, Ferreiro (2006) explica que a *psicogênese da língua escrita* não deve ser entendida como uma metodologia de ensino, mas como uma teoria sobre o processo de aprendizagem, considerando-se que esta é uma das confusões que imperam no Brasil, quando se tenta interpretar tal conceito.

Uma das significativas contribuições trazidas pela autora para o Sistema Escolar na América Latina, através da descoberta da *Psicogênese da Língua escrita* – investigação que se concretizou à luz da abordagem piagetiana – foi demonstrar que a criança problematiza, constrói, pensa, raciocina e inventa, à medida que busca compreender esse objeto social, que é a escrita, ou seja, é participante ativa, é protagonista do processo de construção.

Contrária ao modo tradicional de análise da produção escrita da criança, focada apenas nos aspectos gráficos, Ferreiro (2001) propõe uma análise do ponto de vista dos elementos construtivos, através dos quais se pode observar os meios utilizados pela criança para representar a linguagem escrita. Neste sentido, a autora identifica os níveis pré-silábico, silábico e alfabético de aprendizagem da escrita.

⁸ Evento que encerrou a 9ª edição do Prêmio Vitor Civita Educador nota 10, no dia 11 de outubro de 2006, em São Paulo.

De acordo com Ferreiro (2001) e com base em práticas empreendidas em sala de aula, durante a interação com a língua escrita (objeto do conhecimento), a criança realiza transformações em relação à escrita convencional, a partir dos esquemas de assimilação. Ou seja, ao interpretar o objeto, a criança cria as hipóteses silábica e alfabética da escrita. No nível silábico, em lugar de fazer “omissões de letras” em relação à escrita convencional, ao construir o conhecimento sobre a língua, a criança realiza processualmente o que a autora denomina de “acréscimo de letras”. Quando alcança maior legibilidade, tornando a escrita mais compreensível pelo outro que escreve convencionalmente, diz-se que a criança alcançou o nível alfabético. Esta observação permite que o educador interprete a escrita da criança a partir de uma nova ótica, não como erro, mas como um processo de construção.

Segundo Ferreiro (2006), a concepção social do que é ser alfabetizado mudou. O que se exige de uma pessoa alfabetizada hoje, difere significativamente do que se exigia há tempos atrás. As circunstâncias de uso da leitura e da escrita ganharam outras proporções, ainda mais complexas. Por outro lado, não houve mudanças em relação aos esforços cognitivos exigidos pelo sistema da escrita, conforme descrito no parágrafo anterior (FERREIRO, 2006). Os estudos da autora parecem dar conta do que preconizava Vygotsky (1998) sobre a necessidade de uma investigação científica⁹ que revelasse a pré-história da escrita, a gênese da linguagem escrita na criança, que evidenciasse o que leva as crianças a escrever, que mostrasse o curso do desenvolvimento pré-histórico e sua relação com o aprendizado escolar.

⁹ Os resultados desta investigação encontram-se no artigo escrito por Luria (2001), “O desenvolvimento da escrita na criança”. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Este estudo que foi desenvolvido por Luria nos anos 20 e 30, a partir das idéias de Vygotsky, guardam semelhanças com os estudos realizados a partir dos anos 70 pela pesquisadora Emília Ferreiro e seus colaboradores. Entretanto, Luria se voltou especialmente para a chamada pré-história da escrita, portanto o processo de apreensão do sistema convencional da escrita em situação de escolarização formal não constituiu objeto de atenção deste autor.

Ao refletir sobre a aprendizagem da linguagem escrita no âmbito da escola, Vygotsky (1998) constata que esta é freqüentemente ensinada como uma complexa habilidade motora que é imposta de fora pelos professores, ou seja, não é entendida como uma atividade cultural de construção. As atividades de escrita empreendidas em sala de aula são comumente realizadas de forma mecânica, onde a aprendizagem se processa pelo reconhecimento e cópia de letras, sílabas, palavras ou textos, na maioria das vezes sem sentido. É negada ao sujeito que aprende, a oportunidade de criar e expressar idéias a partir dos esquemas cognitivos, sendo assim, o pensamento de Ferreiro (2001) converge com o sócio-construtivismo vygotkiano.

De forma descontextualizada e fragmentada, o ensino da linguagem escrita, em geral se concretiza mediante explicações verbais por parte de um suposto detentor do conhecimento. Aulas de substantivos, aulas de verbos, aulas de adjetivos, pontuação, ortografia, aspectos relacionados aos diferentes gêneros textuais são trabalhados de forma estanque, e dificultam a assimilação por parte dos sujeitos, que não conseguem perceber uma aplicação prática para tais conceitos.

De outro modo, tais conceitos podem ser apreendidos conforme as necessidades que surgem no próprio ato da escrita. O emprego do pronome como necessidade de substituir alguns nomes que se repetem, por exemplo, pode ser tanto mais significativo quando parte de uma necessidade real do sujeito que escreve o seu texto. É importante compreender a aplicação prática dos referidos conceitos, ao invés de apenas memorizá-los sem saber o uso que vai ter na vida.

Freire (2003) preconizava que os conceitos de regência verbal, sintaxe de concordância, crase, entre outros, não deveriam ser reduzidos a meros tabletes de conhecimentos que precisassem ser engolidos pelos estudantes, pelo contrário, tais conceitos deveriam ser propostos à curiosidade dos educandos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, seja de outros autores, seja de autoria própria, como objetos a serem desvelados, não como algo estático, descrito por outrem, o professor.

O presente estudo posiciona-se contrariamente às práticas que orientam a aprendizagem da linguagem escrita por meio de atividades que só têm o propósito de legitimar a “educação bancária”. É necessário reconhecer a importância de proporcionar aos educandos, o envolvimento em situações reais e interativas de produção escrita, ao invés de vivências mecânicas de aquisição. Em oposição às práticas que colocam o educando em condição de receptáculo que deve ser preenchido de conteúdos, Freire (2005), propõe a “educação problematizadora”, através da qual os conteúdos são definidos em diálogo com os educandos e parte das demandas dos sujeitos, proposta esta que a pedagogia de projetos entra em concordância.

O autor desenvolve a sua “prática alfabetizadora¹⁰”, a partir das “palavras geradoras” ou “temas geradores”, que são levantados com base na investigação prévia do universo cultural dos sujeitos envolvidos. Através desta prática pedagógica, em lugar de memorizar palavras, frases, textos, conceitos apresentados pelo educador que

¹⁰ Empregamos o termo “prática alfabetizadora” em lugar de “método”, para não correremos o risco de sermos reducionistas frente à concepção educacional freiriana, tendo em vista que a profundidade e dimensão das idéias suscitadas pelo teórico sobre o homem, a conscientização, a história, o trabalho, a cultura, a educação e a liberdade, não se restringem a um método.

supostamente “detém” o conhecimento, o educando é convocado a dizer a própria palavra. Palavra que, para o referido autor é práxis, na medida em que surge da atitude reflexiva da realidade, e, portanto, todos precisam ter o direito de dizê-la, em lugar de um único sujeito (o educador) ser autorizado a ditá-la para os demais, conforme ocorre nos moldes da pedagogia bancária.

Para Freire (2005), somente os homens são seres da práxis. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2005, p.106).

Em seu trabalho de alfabetização de adultos, realizado através do “círculo da cultura”, Freire (2005) nos convida a entender que ninguém educa ninguém, tampouco se educa sozinho, mas em comunhão. O teórico defende que o ato de aprender tem início na própria organização do repertório de palavras e temas geradores, que surgem das situações concretas de vida dos sujeitos em trabalho co-participado (BRANDÃO, 1981). Em relação ao tema gerador, Freire (2005) enfatiza que este não se encontra nos homens isoladamente da realidade, somente podendo ser compreendido nas relações do homem com o mundo. Investigar o tema gerador, portanto, significa investigar a práxis, ou seja, o atuar do homem sobre a realidade.

A minha experiência com a alfabetização de adultos no SESI me possibilitou perceber o grande envolvimento dos sujeitos, no momento em que a escrita é trabalhada enquanto prática social, de forma contextualizada, com base nos princípios freirianos. Na referida proposta, os alfabetizandos perceberam a relevância da escrita para a vida. Nas palavras de Ferreiro (1997), torna-se

imperioso ressignificar uma verdade elementar: “[...] a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso” (FERREIRO, 1997, p. 20-21).

Longe de constituir apenas instrumento de leitura e escrita, as “palavras geradoras”, são principalmente instrumentos de releitura coletiva da realidade social. Assim, evidencia-se a dimensão política da alfabetização conforme proposta por Freire (2005). Originada nas frases das pessoas, cada palavra aponta para temas geradores que são temas concretos da vida, daí a possível potencialização da atitude reflexiva do sujeito (BRANDÃO, 1981).

Embora a ação alfabetizadora de Freire (2005) tenha sido desenvolvida com adultos, considera-se que, com algumas adaptações, certamente pode ser adotada para o trabalho com crianças.

Brandão (1981) destaca que, de acordo com o pensamento freiriano, ao invés de ensinar a repetir palavras, deve-se colocar o alfabetizando em condições de re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo para saber dizer a palavra, escrever o pensamento e contar a própria história sempre que houver oportunidade. Somando as idéias de Freire (2005) às de Ferreiro (2001) e Vygotsky (1998), identifica-se uma prática alfabetizadora de base sócio-construtivista e crítica¹¹. No que se refere à aprendizagem da escrita, a presente investigação considera importantes os fundamentos de Freire (2005) sobre o levantamento dos temas concretos da vida dos educandos. Ou seja, os temas geradores e os pressupostos

¹¹ Emprega-se o termo somar aqui intencionalmente, pois se observa que os teóricos partem de uma base sócio-construtivista da aprendizagem, utilizando diferentes procedimentos de alfabetização para segmentos distintos.

de Ferreiro (2001) quanto à possibilidade de interpretação da escrita dos sujeitos, enquanto processo construtivo, por parte do educador.

Prosseguindo com o diálogo aqui proposto para a análise sobre a aprendizagem da escrita pela criança, nota-se que Ferreiro (2001) converge com Vygotsky (1998) que postula:

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, [...] a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (VYGOTSKY, 1998, p. 156).

Diante de tais pressupostos, observa-se que a criança pode ser convocada a empregar a palavra a partir dos esquemas cognitivos - que vão sendo construídos durante as relações interpessoais - enquanto práxis (prática reflexiva). Por meio da linguagem escrita, a criança pode expressar o seu pensamento ao mesmo tempo em que o organiza. O domínio do sistema de escrita fornece novo instrumento de pensamento, “[...] promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento” (REGO, 1995, p. 68).

Para Brandão (1981), a alfabetização adquire sentido em consequência da reflexão que o alfabetizando começa a fazer sobre sua capacidade de pensar o seu contexto social, a sua capacidade de transformar a realidade.

De acordo com Vygotsky (2000), é por meio da palavra que o pensamento se materializa. O pensamento ligado por palavras constitui o que o autor define por fala interior que, diferentemente da linguagem escrita, é uma linguagem para si. A

passagem desta última para a linguagem escrita, linguagem para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária, de ordem semântica. Ou seja, essa transição passa pelo significado. Assinala que a linguagem tem função social e comunicativa, função esta que pode ser evidenciada nos “círculos de cultura” propostos por Freire (2005).

Através da interação social mediada pela linguagem, o sujeito se apropria da experiência acumulada, construindo a sua singularidade. Ao desenvolver seus estudos sobre *A construção do Pensamento e da Linguagem*, Vygotsky (2000) defende que a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da fala, porém, posteriormente, a linguagem falada desaparece como elo intermediário. Deste modo, a escrita não deve ser compreendida como espelho da fala.

A escrita é uma função específica de linguagem [...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração [...] É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material (VYGOTSKY, 2000, p. 312-313).

A aprendizagem da linguagem escrita envolve a construção de um sistema simbólico de representação da realidade constituído por um conjunto de símbolos de segunda ordem que são utilizados como designações dos símbolos verbais. Desta forma, atividades simbólicas como: os gestos, o desenho e o brinquedo contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (em que signos indicam significados), e, para o processo de aquisição da linguagem escrita (REGO, 1995). Assim, aceita-se neste trabalho que o referido raciocínio pode ser aplicado às tecnologias e,

portanto, aos jogos digitais, discussão que se encontra aprofundada no próximo capítulo.

Diante do exposto, preconiza-se que a criação de espaços para que a criança possa expressar esta linguagem de pensamento, convocada a escrever livremente, a expressar idéias a partir da própria história, em lugar de reproduzir modelos, pode constituir um bom caminho. Para tanto, sugere-se que a prática de produção espontânea de textos na sala de aula pode garantir o desenvolvimento da linguagem escrita pela criança, considerando-se que este tipo de atividade favorece o desenvolvimento da atitude reflexiva por parte do sujeito e o emprego da palavra enquanto práxis.

A partir destes pressupostos, o estudo prossegue com a análise mais específica sobre a produção de texto (escrita)¹² na sala de aula, explicitando-se como se espera que seja o emprego desta prática na escola, e propõe possíveis caminhos para potencializar a aprendizagem da escrita pela criança. Produção espontânea aqui está sendo entendida como autoria, uma escrita que é própria da criação do sujeito e que parte de uma necessidade real. É mais significativo que a criança seja autora em lugar de ser “copista”.

¹² O estudo reconhece que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita estão relacionados, contudo é importante destacar que um dos objetivos da pesquisa é caracterizar o processo de aprendizagem da escrita pela criança, e nesta busca a atenção encontra-se voltada para os processos de produção de texto (escrita), ou seja, não se pretende ocupar dos processos de leitura.

3.1 A Produção de Textos na Escola

Cagliari (1998), teórico que também discute sobre o processo de aprendizagem da escrita mediante proposta que se distancia radicalmente dos modelos da cartilha, enfatiza que “os textos livres feitos espontaneamente pelos alunos revelam o que eles realmente sabem e como operam com esses conhecimentos” (CAGLIARI, 1998, p. 209), ao mesmo tempo em que defende a cópia como uma ótima estratégia de ensino, se os professores oferecem espaço para que os educandos perguntem tudo o que quiserem saber sobre o que estão fazendo. Ou seja, o autor considera a cópia um ato mecânico na medida em que é proposta apenas para reproduzir um modelo, mas se desperta para a reflexão sobre a escrita, pode se constituir enquanto uma atividade significativa.

Esta idéia parece colocá-lo em oposição aos autores que vêem a cópia como uma atividade mecânica e sem sentido para aquele que aprende, a exemplo de Ferreiro (2001), para a qual na escola a criança só é autorizada a copiar, mas nunca a produzir de maneira espontânea. A autora ressalta que a cópia não é o único, nem mais importante procedimento usado para apropriar-se da escrita. Aprende-se mais inventando do que copiando, aprende-se mais quando se tenta produzir em colaboração com o outro uma representação para as palavras.

Em pesquisa desenvolvida juntamente com Ferreiro e Palacio (1987), sobre o processo de produção de escrita “em colaboração”, Teberosky (1987) afirma que o que caracteriza essa situação é a grande possibilidade de intercâmbios entre os sujeitos do grupo. Os educandos indagam-se mutuamente, e este processo gera,

potencialmente, conflitos que podem ser evidenciados na interação social. No momento em que se encontram envolvidos na atividade de produção escrita em colaboração, os sujeitos trocam conhecimentos, inclusive entre os que trabalham com hipóteses mais avançadas, ou seja, esta construção ocorre na mediação das “zonas de desenvolvimento proximal”.

Acredita-se que a cópia esconde o real processo de aprendizagem dos sujeitos, ao passo que, os textos espontâneos são verdadeiramente reveladores para o professor, sobretudo por evidenciar o desenvolvimento construtivo da escrita pelo educando. Assim, auxiliam o educador a ler os esquemas cognitivos dos sujeitos ao desenvolverem esta prática por meio da interação social, em colaboração com o outro. Quanto à correção ortográfica, Ferreiro (1997) postula que,

[...] é preciso distinguir a correção ortográfica que é produto da cópia, daquela que corresponde à produção livre. Na produção livre é preciso ter uma larga experiência como leitor para poder antecipar a forma convencional das palavras de baixa frequência, para poder antecipar as separações convencionais entre as palavras, o uso de maiúsculas e sinais de pontuação (FERREIRO, 1997, p. 24).

Vygotsky (1998) afirma que a aprendizagem da linguagem escrita deve ser compreendida como um processo histórico, pleno de discontinuidades, ou seja, ela não é linear. Ao contrário do que pensa muitos educadores, esta aprendizagem não ocorre apenas por evoluções, mas, em movimento progressivo, com avanços e retrocessos. O emprego da cópia como procedimento priorizado para a aprendizagem da escrita remete à idéia de que o erro não faz parte deste processo construtivo, já que copiando, o educando se limita a reproduzir a partir de um modelo (palavras, frases, textos), sem a mínima reflexão, sem discussão e criação das próprias idéias. Azenha observa que,

[...] a escrita da criança é avaliada como errada quando não corresponde à forma socialmente válida. O controle para evitar o erro é deliberado e se apóia na crença de que este se consolida se não é evitado. Mesmo durante a aprendizagem sistemática, a criança só escreve a partir da cópia de um modelo e qualquer desvio do convencional é imediatamente apontado e corrigido (AZENHA, 1994, p. 60).

Nota-se que ao propor a atividade de produção textual livre, o educador costuma valorizar os aspectos gráficos e os resultados em detrimento do processo de construção. A escrita não é compreendida como resultado de uma prática histórica que passa por transformações, e o único conhecimento legitimado pela instituição escolar é a gramática oficial, através da qual o ensino da Língua encontra-se centrado em conceitos descontextualizados e, portanto, desvinculados das necessidades reais dos sujeitos.

Um dos comentários freqüentes entre os educadores, quando se propõe o trabalho com produção de textos espontâneos, no contexto da escola pública é a falsa idéia de que, por serem pobres e oriundos de uma classe desprivilegiada, os educandos não seriam capazes de produzir bons textos, tal como os pertencentes às classes socialmente favorecidas (CAGLIARI, 1998). Entretanto, este trabalho parte da premissa de que independentemente da classe a qual pertencem, todos são igualmente capazes de criar e recriar a partir dos próprios esquemas cognitivos, dos conhecimentos prévios. Construção esta que pode ocorrer em colaboração com o outro que atua na “ZDP”.

Vygotsky (1998) enfatiza que a escola peca por priorizar a mecânica de ler em detrimento do ensino da linguagem escrita, propriamente dita. Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, a escrita é imposta pelo educador que age de forma prescritiva. O teórico postula que a

mediação da aprendizagem da escrita pela criança pode ocorrer através do jogo, que constitui uma atividade que lhe é própria. Argumenta que a brincadeira de faz-de-conta contribui significativamente para o desenvolvimento desta linguagem. A brincadeira é constitutiva do universo cultural da criança.

Com isso, este estudo encontra concordância com os pressupostos de Vygotsky (1998), ao propor a utilização do jogo na mediação da aprendizagem escrita pela criança; com os postulados de Freire (2005), ao propor os “temas geradores” como ponto de partida para ação alfabetizadora; e com os princípios da *Psicogênese da Língua Escrita*, proposta por Ferreiro (2001).

Esta discussão considera que uma prática alfabetizadora de base sócio-construtivista deve criar condições para que a atividade de produção textual (escrita) espontânea seja potencializada. Além disso, precisa estimular a colaboração, e interpretar o erro como etapa construtiva da aprendizagem do objeto social (escrita), considerando a importância do universo cultural dos sujeitos envolvidos.

Seria demasiado ingênuo acreditar que toda prática pedagógica voltada para aprendizagem da escrita nas séries iniciais é retrógrada e baseada em teorias obsoletas. A partir dos estudos de Ferreiro (2006) já se pode observar uma mudança positiva, porém ínfima, com alguns pequenos avanços segundo a autora. Por exemplo, quanto à relação das crianças com o texto escrito, tem-se oportunizado a prática da leitura de textos distintos e valorizado a biblioteca da sala de aula, atitudes que podem enriquecer a prática da escrita.

Para Lerner (2002), de um modo geral, a língua escrita aparece na escola diferente da forma como é praticada socialmente. Assim, nas poucas vezes em que o sujeito é convocado a produzir um texto exige-se que o faça em curto espaço de tempo, quando se sabe que a produção textual exige reiterados rascunhos e revisões. A dinâmica da instituição escolar parece não contribuir positivamente para o desenvolvimento desta prática.

A definição de espaços para a formação de uma “comunidade de escritores” na escola é fundamentalmente necessária. O desafio é conseguir que as crianças sejam produtoras de escrita, em vez de “copistas” que reproduzem o que foi escrito por outros. Colocar o educando em condição de produtor de conhecimento exige, acredita-se, a criação de condições para que coloque em jogo suas próprias estratégias cognitivas e que corra o risco de errar, considerando que o erro é natural e pode ser visto como ponto de partida para novas reflexões. Segundo Lerner (2002),

O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino; é tornar possível que todos os alunos se apropriem da escrita e a ponham em prática, sabendo – por experiência, não por transmissão verbal – que é um longo e complexo processo constituído por operações recorrentes de planejamento, textualização e revisão. É assim que se irá abrindo o caminho para que este conhecimento deixe de ser patrimônio exclusivo de alguns privilegiados que têm a oportunidade de adquiri-lo fora da escola, enquanto outros continuam acreditando no que a apresentação escolar da escrita leva a crer: que é possível produzir um texto quando começa a aula e terminá-lo quando bate a sineta; que é possível começar a escrever no momento mesmo em que foi definido o tema que será objeto do texto; que a escrita foi concluída quando se pôs o ponto final na primeira versão; que corresponde a outra pessoa – ao professor, não ao autor – se encarregar da revisão (LERNER, 2002, p. 28).

Lerner (2002) preconiza que, planejar, textualizar, revisar mais de uma vez representam “comportamentos do escritor”, comportamentos estes que constituem os conteúdos que o educando precisa se apropriar e colocar em ação para então se

tornar praticante da escrita. A autora aponta que é preciso reproduzir na escola, as condições sociais de leitura e de escrita, em lugar de transmitir o conhecimento da gramática de forma fragmentada, e distribuída em pequenas parcelas de tempo, como se a língua materna fosse algo alheio ao sujeito.

A seguir, o quadro 2 busca delinear todas as características apontadas ao longo da discussão, a fim de explicitar os elementos relevantes para uma proposta de intervenção pedagógica voltada para a aprendizagem da linguagem escrita pela criança. Este quadro reúne os aspectos que esta pesquisa acredita serem pertinentes a um processo de aprendizagem da linguagem escrita de base sócio-construtivista.

Alfabetização – Processo permanente que não se esgota no âmbito da escola.
Escrita – Para Vygotsky (1998), a escrita constitui produto cultural construído ao longo da história da humanidade, e por ser um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado, seu aprendizado torna-se um processo bastante complexo. A apreensão da escrita pela criança tem início fora dos muros escolares por meio da interação social.
Hipóteses Silábica e Alfabética - Níveis de aproximação da escrita convencional, através dos quais, a criança demonstra que raciocina, inventa, cria e recria, buscando compreender esse objeto social a partir dos esquemas cognitivos já consolidados.
Aprendizagem da escrita em colaboração – Processo que pode ocorrer em zona de desenvolvimento proximal.
Temas Geradores – Ponto de partida para a ação alfabetizadora, através dos quais se evidencia o universo cultural, os conhecimentos prévios, e a estrutura cognitiva dos educandos.
Produção de textos espontâneos/Autoria – Em lugar de copiar palavras mecanicamente, em mediação com este tipo de atividade, os educandos podem expressar as próprias idéias, por meio da palavra refletida, portanto da práxis. Nesta perspectiva, o erro constitui etapa construtiva do processo de aprendizagem da escrita.
Planejamento – Envolve decidir o tema que será tratado no texto – neste caso trabalhar-se-á com os temas geradores propostos por Freire (2005), acreditando-se que o tema deve estar relacionado com o contexto social dos sujeitos – além de verificar que informação se quer dar ao leitor e qual se quer omitir. Aqui, a estrutura cognitiva do sujeito representa o ponto de partida, estrutura esta que ao estabelecer interconexão com os novos conhecimentos proporcionará a aprendizagem significativa .
Textualização/Revisão – Evita-se ambigüidades e, segundo Lerner (2002), implica numa luta solitária por parte do escritor que tenta imaginar o que sabe ou pensa o leitor potencial. A revisão supõe reescrita sempre que necessário. E, ao revisar, pode refletir sobre a forma de

organização das próprias idéias, o que remete ao conceito de metacognição .
--

Autoria Colaborativa – Prática que agrupa muitos dos aspectos suscitados no segundo capítulo da pesquisa sobre a aprendizagem sócio-construtivista, sejam eles: interação social, ZDP, conflito sócio-cognitivo, mediação . O estudo parte do princípio de que ambientes informatizados, como a internet, podem potencializar esta prática de autoria.
--

Quadro 2 – Características da Aprendizagem da Escrita nas Séries Iniciais

Embora a investigação não tenha o objetivo de discutir sobre as práticas de leitura na sala de aula, entende que se deve favorecer a relação entre a leitura e a escrita, tendo em vista que a prática da leitura pode ampliar as noções dos educandos no que se refere às diferentes estruturas textuais, a função social da escrita, assim como, aos aspectos convencionais relativos à linguagem escrita como a pontuação, a ortografia, etc.

Além disso, pode constituir um caminho através do qual a criança tenha acesso ao patrimônio cultural humano (que se encontra registrado em diversos portadores de texto). Enfim, o contato com diversos textos, pode favorecer o aprendizado deste sistema de representação simbólica, que é a escrita. Para Freire (2003) “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...]” (FREIRE, 2003, p.20). De acordo com o autor, a prática da leitura deve ser um ato de leitura da “palavramundo”.

Acredita-se na importância de envolver os educandos em atividades de produção textual de gêneros diversos, mas de acordo com a especificidade do objeto desta pesquisa, os estudantes envolvidos serão convidados a produzir histórias de cunho narrativo, tipologia que, convencionalmente apresenta características próprias. Produzir textos narrativos envolve imaginar os personagens, planejar os conflitos, explicitar o tempo e ambiente dos acontecimentos e elaborar desfechos sempre que

necessário. Esta prática deverá acontecer em colaboração com o outro, portanto, em “autoria colaborativa”, e através da mediação do jogo RPG digital, ferramenta que pode potencializar a interação e colaboração entre os sujeitos.

Em processo de “autoria colaborativa”, o grupo encontra-se integrado na construção de um resultado coletivo (MATTA, 2006). Parte-se da premissa de que um ambiente digital que favoreça a socialização dos conhecimentos e das tarefas pode ser um bom contexto para a formação de “comunidade de escritores”, no âmbito da escola. Este ambiente digital pode ter a forma de um jogo digital, em especial, os chamados jogos de RPG digital – que pode ser jogado por meio de computadores conectados em rede.

Por se tratar da versão digital, o jogo RPG será analisado neste estudo dentro da abordagem das Tecnologias¹³ da Informação e da Comunicação (TICs), focando especialmente as potencialidades da internet por ser o veículo de interconexão entre os jogadores desta modalidade. Assim, analisar-se-á as possibilidades que este ambiente pode oferecer para o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita numa perspectiva sócio-construtivista, conforme defendida até aqui.

¹³ Neste trabalho compreende-se a tecnologia a partir do conceito grego de *teckné*, com base no pressuposto de que “... a tecnologia tem uma gênese histórica e, como tal, é inerente ao ser humano que a cria dentro de um complexo humano-coisas-instituições-sociedade” (LIMA JR, 2004, p. 402), de maneira que não se restringe a aparato maquínico como quer propor a ciência moderna, mas um processo de produção, criação e transformação, empreendida pelo homem. Desta forma, o autor trabalha com a noção de imbricamento homemáquina.

3.2 A Escrita na Internet: Limites e Possibilidades

Não se pode refletir sobre a produção da escrita no âmbito da escola na contemporaneidade, sem pensar nas relações, implicações e potencialidades pedagógicas evidenciadas pela internet no atual contexto sócio-histórico. É preciso atentar para o fato de que a escola não é uma ilha isolada, que os sujeitos que convivem neste espaço de construção vivem em um contexto mais amplo e, portanto, interagem com ambientes virtuais que despertam para a necessidade da prática da escrita.

Geralmente os sujeitos apresentam dificuldades para escrever textos na sala de aula ou têm poucas oportunidades para fazê-lo. Por outro lado, pesquisas têm demonstrado que a internet, contexto que veicula novas autorias e novos gêneros de escrita (E-mails, Chats, Fóruns de discussão, Blogs, Diários, Orkut, Portfólios, dentre outros), pode potencializar esta prática. Deste modo, considera-se importante refletir ainda que brevemente, sobre os limites e possibilidades de uso da internet, enquanto prática social e cultural, no âmbito da escola, e sobre o uso do computador na educação escolar.

Será que a vivência destes sujeitos, sobretudo da criança, com estas interfaces de comunicação, favorece a aprendizagem da escrita alfabética na escola? Desperta maior interesse pela prática da leitura e da escrita, possibilitando o processo de construção do conhecimento? A priori, buscar-se-á ao longo deste tópico, caracterizar de forma breve, especialmente os gêneros: E-mail, Chat e Fórum de discussão, por serem as interfaces de comunicação presentes nos jogos de RPG digital.

Segundo Ferreiro (2006), o advento das tecnologias digitais, a exemplo da internet, proporcionou mais ocasiões para praticar a leitura e a escrita do que antes. Contudo, a autora chama a atenção para o fato de não existir uma relação de causa e efeito no que se refere ao uso destas tecnologias e uma melhoria na qualidade da aprendizagem da escrita na escola. Por outro lado, considera que se alguém pratica mais, certamente pode tornar-se mais capaz.

Em entrevista concedida à Revista Nova Escola¹⁴ on-line, Ferreiro (2006) avaliou as mudanças ocorridas na prática da leitura e da escrita em consequência das inovações tecnológicas, sobretudo no campo da informática. A autora acredita que as novas tecnologias trazem mudanças importantes. Neste sentido, afirma “que o conceito de alfabetização não é fixo, mas uma construção histórica que muda conforme se alteram as exigências sociais e as tecnologias de produção de texto”.

Segundo Ferreiro (2006), outras formas de escrita que foram efetivamente utilizadas no século passado, a exemplo da carta e do telegrama, já não existem mais. Ocorre a desaparecimento de determinados gêneros e a aparição de outros, como é o caso do e-mail, que na atualidade vem substituindo a escrita da carta. Contudo, considera-se que tal afirmativa é discutível, e que a carta foi reestruturada com o surgimento das tecnologias digitais, especificamente a internet. Hoje no Brasil, por exemplo, é possível enviar a carta e o telegrama via internet. A ECT – Empresa de Correios e Telégrafos oferece o serviço para pessoa física e empresas. Para enviar a mensagem é preciso acessar o site dos Correios www.correiosonline.com.br, a

¹⁴ Durante o 1º Seminário Vitor Civita de Educação realizado em 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0197/aberto/mt_185062.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2007.

mensagem é impressa e entregue a domicílio. Este fato demonstra que a empresa adaptou a carta dos moldes tradicionais, às possibilidades oferecidas pela internet.

Para Ferreiro (2006), a escrita de e-mail não tem regras definidas como uma carta. Não existe um paradigma claro para a escrita do correio eletrônico. “É uma espécie de escrita selvagem. Não está normatizada e se prolifera” (FERREIRO, 2006, [s/p]). Ocorre o mesmo em relação à escrita empreendida nos chats, devido à rapidez com que se escreve, a quantidade de erros é enorme e não se costuma exigir correção. A autora classifica os e-mails e os chats como gêneros de escrita. Observa que é um fenômeno mundial o fato dos adolescentes fazerem um jogo muito divertido com a escrita, criando um novo código para se comunicar na internet, ao mesmo tempo, enfatiza que para fazê-lo é preciso conhecer a língua, pois esta constitui referência para novas construções.

Segundo Costa (2005), alguns aspectos particulares caracterizam a escrita dos chats e dos e-mails, sejam eles:

[...] os emoticons (carinhas ou caracteretas), abreviações, reduções de palavras, acrônimos e neologismos a partir da língua materna ou estrangeira, letras maiúsculas para gritar, letras em tamanho menor para murmurar, uso excessivo dos sinais de pontuação (reticências, pontos de interrogação e exclamação), alongamento de vogais e consoantes [...] (COSTA, 2005, p.25).

Entretanto, o autor parece discordar de Ferreiro (2006) quando se refere à criação de um novo código, argumentando que se trata de mudanças no processo de construção discursiva da linguagem, em lugar de uma possível construção de novos códigos. Já Santos (2006), parece convergir com as idéias de Ferreiro (2006) ao afirmar que a interface chat vem condicionando a emergência de um novo gênero

textual. A autora analisa esta forma de comunicação síncrona, a partir dos pressupostos teóricos de Marcuschi e Xavier (2004), que identificam nestes ambientes digitais, contribuições geralmente curtas, que não passam de poucas linhas, mas podem chegar a textos maiores. São produções escritas no formato de um diálogo, podendo ocorrer muitas confusões, dependendo da multiplicidade de sujeitos presentes na sala.

Bernades e Vieira (2005) se apóiam na categoria da “interação verbal”, proposta por Bakhtin (1999), para conceber o fenômeno chat enquanto produção de linguagem. Assim, o chat é visto como um diálogo concreto entre pessoas, uma conversa. Bakhtin (1999) elege o enunciado como resultado do processo de interação verbal, que consiste na unidade básica do discurso oral ou escrito. A partir daí, as autoras consideram que os enunciados que se apresentam nos chats devem ser “[...] apreendidos no fluxo de uma interação verbal específica que se processa nesse novo contexto, através de relações de sentido que são, portanto, dialógicas” (BERNADES e VIEIRA, 2005, p. 49).

Os fóruns de discussão são interfaces de comunicação assíncrona que possibilitam o registro e o compartilhamento das produções entre os sujeitos envolvidos. Segundo Santos (2006), a maioria dos “[...] ambientes virtuais de aprendizagem disponibilizam a interface fórum, com o objetivo de mediar a comunicação assíncrona entre os sujeitos [...]” (SANTOS, 2006, p. 133). Pode-se dizer que a base da interface fórum é a interação social, através da qual se permite o processo de autoria individual e coletivo, e, portanto, construção colaborativa do conhecimento.

Pensar na utilização das tecnologias digitais e, principalmente, na introdução do computador na educação escolar envolve discutir sobre os softwares educativos que podem ser utilizados pela escola, mediante o uso de computadores e em rede. Vale observar, que muitos destes softwares são concebidos apenas para instruir, para transferir conteúdos, muitas vezes são utilizados pelas escolas de forma mecânica e instrumental, em consequência, não há construção de conhecimento, mas memorização.

Ao analisar softwares educativos destinados à alfabetização de crianças com faixa etária entre 4 e 6 anos de idade, Stemmer (2001) constata que o “velho” encontra-se disfarçado no “novo”. A concepção de aprendizagem que aparece implícita ou explicitamente nestes softwares, ainda é a da pedagogia tradicional. No que diz respeito à atividade de leitura e escrita, a preocupação continua sendo com a decodificação do código escrito pela criança, de forma mecânica. Aspecto que leva a autora a afirmar que “[...] não é possível acreditar que o fato de utilizar o computador para o ensino seja suficiente para proclamar uma nova forma de aprender ou de alfabetizar” (STEMMER, 2001, p. 3).

Assim, repete-se no ambiente virtual, a prática educativa bancária em que os educandos são meros consumidores de informações. A internet também veicula diversos softwares livres e/ou gratuitos, ou até mesmo pagos que podem ser utilizados na mediação pedagógica. Neste estudo, considera-se que os softwares que proporcionam interatividade entre os sujeitos, que estimulam a criatividade e autoria individual e coletiva parecem ser os mais apropriados para serem utilizados na educação escolar.

Segundo Stemmer (2001), os softwares desenvolvidos com a finalidade de alfabetizar as crianças em idade pré-escolar, que são também editores de texto, são os que possibilitam de forma concreta o trabalho com a leitura e a escrita. Ou seja, o uso de computadores, principalmente para a produção e edição de textos, é mais interessante para o trabalho com as crianças.

Neste caso, volta-se para a discussão feita no início deste capítulo, sobre a importância de criar condições para que a criança possa se tornar produtora de texto (escrita), e para tanto não se pode prescindir da mediação do educador, durante o uso das tecnologias digitais na escola, com propósitos de produção, criação e transformação.

Vistos como possibilidade de mediação do sujeito com o mundo e com outros sujeitos, o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) - mas precisamente do computador, e da internet - pela escola, na contemporaneidade, não deve se restringir a meros instrumentos de transmissão de conteúdos como quer propor a abordagem instrucionista¹⁵ do uso do computador na educação. Esta perspectiva acaba por reproduzir em ambientes virtuais e através de softwares instrutivos, a lógica da educação bancária, onde os educandos, assim como, os educadores são apenas espectadores do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Valente (1999), que estuda sobre os "*Diferentes usos do Computador na Educação*", a partir dos anos 60 diversos programas de instrução programada foram implementados no computador – nascem os programas do tipo Instrução Auxiliada

por Computador (IAC), em inglês (CAI) Computer Aided Instruction, ou ainda Programas Educacionais por Computador (PEC), em versão brasileira – que têm como fundamento a teoria comportamentalista. Este tipo de software é elaborado por especialistas e colocado à disposição de educadores e educandos, conduzindo-os a uma atividade mecânica e repetitiva, que dificilmente proporciona a construção do conhecimento, tais como os softwares analisados por Stemmer (2001).

Por outro lado, Valente (1999) observa que o computador pode ser uma importante ferramenta para promover aprendizagem. A partir do momento em que o sujeito é convocado a criar algo em mediação com o computador, a aprendizagem possivelmente é concretizada. Verifica que novas modalidades apontam para o uso do computador na educação não como “máquinas de ensinar”, mas como uma ferramenta educacional.

Existem duas abordagens distintas para o uso do computador em ambientes educacionais, sejam elas: “instrucionista” e a “construcionista”. Os programas de base instrucionista enfatizam o uso da máquina (o computador), com vistas à “ensinar” o educando, e não com a finalidade de provocar conflitos cognitivos, ao passo que os programas que se desenvolvem numa abordagem construcionista centram-se no pensamento e na criação, no desafio, no conflito e na descoberta¹⁶ (BRASIL, 2000a, v.1). Neste último caso, a ênfase está na aprendizagem e na construção do conhecimento, aspecto que remete aos princípios da concepção sócio-construtivista.

¹⁵ A referida abordagem encontra fundamento na perspectiva skineriana que propôs um método de aprendizagem por instrução programada, através do uso de máquinas de ensinar que prevê uma única resposta para um determinado estímulo.

¹⁶ BRASIL/MEC/SEED, 2000. Série de Estudos Educação a Distância v. 1.

A proposta de ensinar *com* ou *através* do computador, conforme mencionado por Valente (1999) anteriormente, remete a mais recente abordagem acerca do uso do computador na educação que vem sendo definida por Matta (2006) como “abordagem cognitivista”, e compreende as tecnologias da informação enquanto ambiente mediador para o processo de ensino e aprendizagem.

Neste caso, Matta (2004) caracteriza as tecnologias da informação como “colaborativa e de intensa interatividade social”, referindo-se ao fato de que desde os anos 40, as tecnologias têm favorecido a construção da práxis e do conhecimento coletivizado. Ou seja, as tecnologias da informação potencializam as relações de colaboração e de interatividade entre os sujeitos, concepção que é adotada pela pesquisa.

A internet - rede de computadores – pode ser um exemplo deste tipo de tecnologia colaborativa, que surge, principalmente, para atender a uma demanda social por intercomunicação e interatividade social. Aqui, se trabalha com a idéia de que a internet pode ser um contexto favorável para a formação de escritores na escola, capaz de potencializar¹⁷ o surgimento de uma “comunidade de escritores”, em processo de colaboração, especialmente se esta interação ocorre em mediação com o jogo RPG digital, em rede de computadores conectados à internet. Vale dizer, que o contexto deste jogo constituirá o campo de aplicação do quadro 2 e das perspectivas teóricas e didáticas abordadas ao longo do estudo.

¹⁷ É importante dizer, que se acredita na formação de uma comunidade de escritores em processo de autoria colaborativa, sem o uso da TIC, principalmente, quando se compreende o processo de aprendizagem em perspectiva sócio-construtivista. Ou seja, esta construção independe das

Em relação ao conceito de colaboração observa-se que no dicionário Houaiss (2003) significa cooperação, ajuda, auxílio, participação em obra alheia. Esta definição leva Torres e Marriott (2006) a sugerirem que talvez esse seja o motivo de os conceitos serem muitas vezes utilizados como sinônimos. Neste sentido, as autoras dão importante contribuição para a compreensão dos referidos termos, indicando que “aprendizagem colaborativa” e “aprendizagem cooperativa” apresentam diferença de cunho conceitual. Para tanto, as autoras se referenciam em Dillenbourg (2000) que afirma que a cooperação é realizada pela divisão de trabalho entre os participantes, já a colaboração se caracteriza pelo engajamento mútuo dos sujeitos em um esforço para resolver um objetivo comum.

Com base nesta perspectiva considera-se que um contexto que potencialize a colaboração entre os sujeitos, pode ser favorável para a aprendizagem da linguagem escrita, a exemplo da internet e dos diversos softwares que este ambiente veicula, mediante as possibilidades de interação e criação que proporcionam. A figura¹⁸ abaixo pode ilustrar como se organiza o grupo em processo de “aprendizagem cooperativa” e “aprendizagem colaborativa”, ou seja, através da ilustração se expressa que a diferença está na forma como a atividade é executada.

Tecnologias da Informação e da Comunicação. Por outro lado, considera-se que estas tecnologias podem potencializar esta prática, especialmente por favorecer a interatividade entre os sujeitos.

¹⁸ Figura utilizada pelas autoras no estudo para ilustrar as diferenças entre o trabalho cooperativo e o trabalho colaborativo, referenciando-se em Paas (1999). Aqui, será empregada para exemplificar processos de aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa.

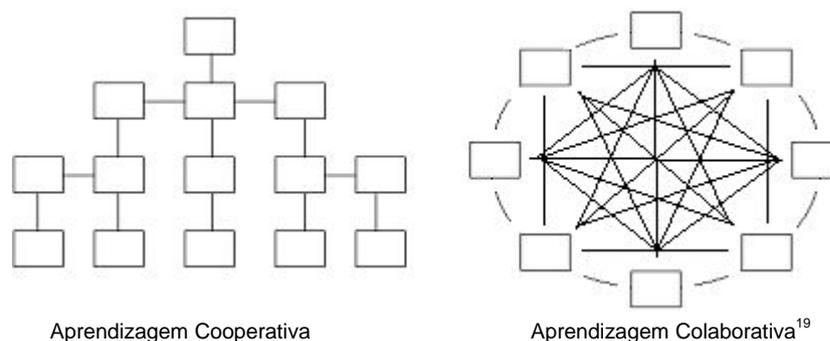


Figura 2 – Aprendizagem Cooperativa x Aprendizagem Colaborativa

Fonte: (TORRES e MARRIOT, 2006, p. 164)

Numa perspectiva sócio-construtivista, este estudo analisa o processo de aprendizagem da escrita através da produção de histórias de ficção, nas séries iniciais da escola pública municipal, através da mediação com o jogo RPG digital, por meio de computadores conectados em rede. Considerando todos os aspectos discutidos até aqui, a figura 2 ilustra a mediação que se quer fazer, demonstrando como os sujeitos deverão estar reunidos e engajados no processo de “aprendizagem colaborativa” da escrita. Ou seja, busca-se ilustrar a possibilidade da formação de uma comunidade de escritores interconectados em rede, engajados na resolução de objetivos comuns, durante o desenvolvimento da escrita colaborativa, através da mediação com o RPG digital, sendo o professor o sujeito responsável pela construção do processo.

Conforme propunha o sócio-construtivismo vygotskiano, o professor tem um papel importante nesta mediação, porém não fora evidenciado na figura 2. Ao se encontrarem em colaboração todos os sujeitos são iguais em termos de participação, mas o professor é efetivamente a pessoa responsável pelo processo, principalmente, por ter uma vivência maior em relação aos educandos.

¹⁹ No que se refere à parte interna da figura, é importante esclarecer que foi feita uma adaptação da figura original apresentada pelas autoras citadas na fonte, com a representação de rede elaborada por Jonassen (1996).

Em colaboração, todos têm um papel protagonista, de participação ativa. A figura 2 é importante, especialmente a que se refere à aprendizagem colaborativa, por evidenciar sua característica relação dialógica, na qual todos são igualmente sujeitos do processo. Porém, a figura deixa de explicitar o papel do professor que é a pessoa mediadora do processo de aprendizagem, e que, portanto, cria as condições para que a “ZDP” aconteça. Ao deixar de evidenciá-lo no processo, corre-se o risco de cair na velha crítica feita ao construtivismo, de uma certa ausência por parte do professor, no processo de ensino e aprendizagem. A partir desta reflexão, o estudo prossegue com a apresentação da figura 3, na tentativa de preencher tal lacuna.

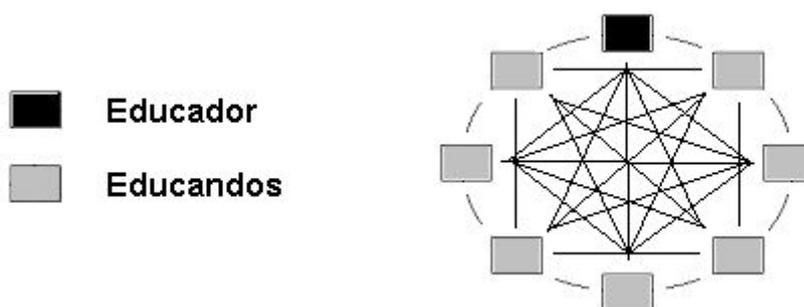


Figura 3 – Aprendizagem Colaborativa de base Sócio-construtivista

O quadro que segue foi elaborado por Torres e Marriott (2006), no intuito de melhor explicitar os princípios que a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa têm em comum, além dos pontos divergentes. Com o acréscimo de algumas idéias que estarão em *itálico*, esta abordagem será adotada por esta pesquisa com a finalidade de auxiliar na compreensão do processo de aprendizagem de escrita em colaboração, com o outro, e em mediação com o jogo RPG digital, por meio de computadores conectados em rede.

Aprendizagem colaborativa	Aprendizagem cooperativa
<i>Acredita-se que é centrada na relação entre os sujeitos e o objeto do conhecimento, por conseguinte, na interação social.</i>	É centrada no professor.
<i>O professor é o mediador do processo de aprendizagem e cria as condições para que a ZDP aconteça.</i>	O professor acompanha as interações de grupo a grupo, ouve as conversas e intervém quando acha apropriado.
<i>O professor é responsável por organizar o processo que vai mediar os educandos, inclusive ele na relação com o contexto social.</i>	Os alunos participam de atividades de grupo estruturadas na resolução de problemas. Às vezes lhes é atribuído um papel específico para ser desempenhado no grupo.
<i>Valoriza-se o processo em detrimento dos resultados.</i>	No final da aula, o professor faz um resumo da sessão. Pode pedir para algum grupo comentar oralmente sobre os resultados atingidos, ou que seja entregue um relatório por escrito para ele avaliar.
<i>Todos podem se ajudar mutuamente, educandos-educandos e principalmente educador-educandos.</i>	Os alunos recebem <i>orientações</i> em habilidades sociais para o trabalho em pequenos grupos, tais como, ouvir ativamente e oferecer um feedback construtivo aos colegas.
<i>Sugere uma forma de lidar com pessoas de maneira que haja respeito e valorização das habilidades dos participantes do grupo. Os sujeitos reconhecem no professor uma liderança legítima na mediação da aprendizagem.</i>	É mais direcionada que a aprendizagem colaborativa e controlada mais de perto pelo professor.
Tem uma abordagem mais qualitativa.	Tende a usar métodos quantitativos que se concentram no resultado, isto é, no produto da aprendizagem.
<i>A opção por esta prática é reveladora da concepção que se tem sobre o processo de aprendizagem.</i>	Os pesquisadores e teóricos dessa metodologia são psicólogos sociais ou educacionais, ou sociólogos, cujo trabalho foi direcionado aos alunos dos ensinos fundamental e médio.
Os membros do grupo compartilham autoridade e aceitam responsabilidade pelas suas ações.	Tem base na criação, análise e aplicação sistemática de estruturas.
<i>A autonomia do grupo é preservada.</i>	O professor continua com a autoridade sobre a atividade estabelecida, e o resultado deste trabalho ou é conhecido pelo professor, ou é de fácil previsão.

Quadro 3 – Aprendizagem Colaborativa x Aprendizagem Cooperativa

Fonte: (TORRES e MARRIOTT, 2006, p.166-167).

As autoras em questão observam que os princípios divergentes entre as duas formas de aprendizagem podem ser: o estilo e o grau de envolvimento do professor; a forma como o conhecimento é assimilado ou construído; a questão da autoridade entre professor e estudantes; bem como as orientações que os estudantes recebem para realizar trabalhos em grupo. É necessário enfatizar que embora as duas linhas

de trabalho apresentem singularidades, não devem ser encaradas como idéias excludentes, já que podem ser complementares e trabalhadas conjuntamente.

A presente pesquisa observa que tanto na perspectiva de colaboração quanto de cooperação, o educador deve ser a pessoa que cria as condições para que a “ZDP” seja impulsionada, e que a construção do conhecimento ocorra em interação social. Acredita-se que o jogo RPG Digital pode potencializar o processo de aprendizagem em colaboração. Assim, o capítulo seguinte apresenta uma discussão sobre a utilização deste tipo de jogo na mediação da aprendizagem.

4 O RPG Digital na Mediação da Aprendizagem

Antes de caracterizar em específico, o jogo RPG digital na mediação da aprendizagem da escrita, o estudo explicita de forma mais ampla, algumas análises sobre a relação do jogo com o processo de aprendizagem. Parte-se do princípio de que o jogo oferece importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo da criança.

4.1 O Jogo e o Desenvolvimento Cognitivo

Durante a revisão de literatura sobre o tema, observou-se que existem inúmeras teorias sobre o jogo, e com isso, muitos termos são utilizados para designá-lo. Fala-se de jogo infantil, jogo imaginativo, jogo social, jogo cooperativo, jogo de ficção, jogo sóciodramático, jogo criativo, jogo de representação de papéis, jogo protagonizado, jogo educativo, jogo simbólico, jogo digital, jogo eletrônico, jogo de computador, dentre outros. Ou seja, o jogo pode ser analisado sob diversos pontos de vista e entendido de diferentes perspectivas. E, embora pertencente a uma mesma categoria, cada tipo de jogo tem a sua especificidade.

A obra intitulada *O Brincar e suas Teorias apresenta* discussões sobre o jogo em diferentes perspectivas, sejam elas: socioantropológica, filosófica e psicológica (KISHIMOTO,1998). Para a interpretação socioantropológica o jogo é antes de tudo o lugar de construção de uma cultura lúdica, ou seja, para esta concepção o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir.

Os estudos de cunho filosófico, desenvolvidos por Amaral (1998), apresentam Dewey como o principal representante que ao atribuir à educação a importante missão de reorganizar a experiência democrática de vida, sugere que a escola utilize dentro do horário escolar, os mesmos tipos de jogos vivenciados fora da escola, não somente como método, mas, principalmente, como uma via possível para que as crianças possam praticar idéias e ideais adequados em relação à vida quotidiana.

Já as teorias psicológicas trazem Vygotsky (1998) e Elkonin (1998) como principais autores que analisam o jogo numa perspectiva sócio-histórica, sendo esta a abordagem que será adotada pelo estudo sobre o *Jogo RPG Digital na Mediação Pedagógica*. Elkonin (1998) apresenta uma densa discussão sobre o jogo protagonizado e sua influência para o desenvolvimento intelectual da criança. Aqui, o jogo protagonizado será empregado no mesmo sentido do jogo de papéis e do faz-de-conta.

Este último possui muita semelhança com o jogo RPG de mesa, porque ambos contam com o apoio da imaginação para a simulação de uma dada realidade. Assim como acontece no faz-de-conta, durante as partidas de RPG os sujeitos criam e compartilham um universo imaginário e paralelo, por meio do qual as mentes compartilham vivências em “ZDP”, no próprio processo do jogo. Tal característica

está presente, principalmente, no RPG de mesa, pois o fato de alguns dos jogos de RPG digital, terem um mundo virtual pré-definido, limita a atitude criadora da imaginação por parte dos sujeitos envolvidos. O universo previamente definido em RPG digital com ambiente imagético virtual produz um certo “aprisionamento” nas imagens virtuais presentes no jogo.

Mesmo sem o computador, no jogo RPG de mesa, cria-se a simulação de uma realidade em efetiva práxis social, na qual as mentes dialogam e compartilham idéias, experiências, encontrando-se em “ZDP”. Neste aspecto, destaca-se a visão vygotskiana do jogo, que contribui significativamente para o estudo da relação do jogo e a educação.

Kishimoto (2000) afirma que a dimensão educativa do jogo surge quando as situações lúdicas são criadas intencionalmente pelo educador, com objetivo de estimular a aprendizagem de determinados conceitos. Chama a atenção para o fato de que o jogo livre parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, atitude peculiar ao processo pedagógico. Neste caso, o faz-de-conta e o RPG em contexto social, constituem exemplos de jogo livre. A autora afirma que quando emerge a função educativa, perde-se o caráter voluntário, próprio da ação lúdica inerente aos jogos, cujo propósito é apenas entreter. Para a autora, a utilização do jogo na educação tem como significado,

[...] transportar para o campo do ensino aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2000, p. 37).

Para Kishimoto (2000), a utilização do jogo na educação escolar potencializa a construção do conhecimento, sobretudo pela motivação interna que é própria do lúdico, mas ao mesmo tempo considera que o trabalho pedagógico requer a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Neste sentido, este estudo acrescenta que o próprio jogo livre envolve aprendizado, compartilhamento de experiências, de vivências e, por conseguinte, deve ser valorizado pela escola como elemento favorável ao desenvolvimento cognitivo.

Kishimoto (2002) concorda com Vygotsky (1998) quando o mesmo enfatiza que uma característica singular do jogo é a sua capacidade de preencher necessidades da criança, incluindo tudo o que representa motivo para a ação. Vygotsky (1998) assinala que muitos autores ignoram erroneamente, o papel essencial da motivação no jogo, que aqui tem o significado de engajamento, ou seja, interesse legítimo e interior do sujeito em participar, e não fruto de algum tipo de estímulo vindo do exterior. Este é um aspecto a ser considerado quando se pensa na relação entre o jogo e a aprendizagem escolar, pois é uma via possível para atrair pessoas interessadas e engajadas em sua própria aprendizagem.

Diferentemente do papel que a escola costuma atribuir ao educando, de submissão e passividade aos saberes que em geral pertencem ao professor, quando envolvida no jogo, fora dos muros escolares, a criança é instigada a agir ativamente, reconstruindo as vivências interpessoais, e atuando enquanto protagonista. Deste modo, o jogo constitui espaço de aprendizado. A ação ativa do sujeito é outra importante característica para se pensar na importância do jogo para a aprendizagem escolar.

Os professores costumam se queixar de que os educandos estão desmotivados em sala de aula e pouco envolvidos nas atividades propostas. Seber (1997) desenvolveu uma pesquisa para analisar a percepção que crianças de diversos níveis de escolaridade têm, em relação à escola. Através das falas das crianças, a pesquisa constata a existência de um enorme desagrado. Algumas das frases são aqui referenciadas: “A escola é chata”, “Os professores são chatos”, “Eu não gosto de estudar”, “Saber não é alegria”. E muitas se queixam de não compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Este aspecto leva a autora a concluir que existe uma enorme distância entre o que a escola propõe e as estruturas cognitivas já consolidadas nos educandos, um dos elementos importantes para o processo de aprendizagem significativa. Esta talvez seja uma das causas que explica a falta de interesse, de motivação, de empenho, de engajamento por parte das crianças em relação à sua própria aprendizagem no contexto escolar. Segundo Seber (1997), “[...] Dizer então que ela se interessa por algo significa afirmar que ela está de posse de certas estruturas passíveis de assimilar o que lhe propõem” (SEBER, 1997, p. 216).

Dentre os estudos já desenvolvidos sobre a relação do jogo e o processo de aprendizagem da criança, destaca-se a valiosa contribuição de Piaget (1964), que na obra *A Formação do Símbolo na Criança* apresenta um estudo significativo sobre a temática. O autor analisa a função do jogo no desenvolvimento intelectual da criança, em seus diferentes estágios, considerando que o jogo é essencialmente “assimilação” que predomina sobre a “acomodação”, conceitos já desenvolvidos no segundo capítulo desta pesquisa. Piaget (1964) também identifica que a “motivação

intensa” constitui um dos critérios utilizados no jogo, idéia convergente à abordagem vygotskiana e aos postulados de Kishimoto.

Ao caracterizar o jogo infantil, Piaget (1964) propõe a seguinte classificação: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. Os jogos de exercício surgem no nível sensório-motor, desde o nascimento até o aparecimento da linguagem; os simbólicos têm início nos níveis do pensamento verbal e intuitivo, com o aparecimento da linguagem, até aproximadamente os 6/7 anos, e os jogos de regras no nível da inteligência operatória concreta, caracterizam a fase dos 6-7 anos em diante. Sobre este último, o autor chama a atenção para o fato de que a regra supõe relações sociais, e que estes podem conter os dois primeiros tipos de jogos. Os estudos de Piaget (1964) sobre o jogo infantil resultam da observação das atividades de seus próprios filhos. Piaget (1964) e Vygotsky (1998) convergem sobre a importância do jogo para o desenvolvimento cognitivo.

Conforme dito anteriormente, este estudo considera a relevância das investigações de Piaget (1964) sobre a relação do jogo com o processo de aprendizagem da criança. Mas, para os objetivos desta pesquisa, os estudos de Vygotsky (1998) e Elkonin (1998) em relação ao jogo e o desenvolvimento intelectual infantil constituirão a base de análise, considerando-se que os autores abordam o tema no contexto das interações sociais. Este elemento não foi tão enfatizado por Piaget (1964), que priorizou analisar o jogo, principalmente, em cada fase do desenvolvimento cognitivo da criança. Deste modo, parte-se para a caracterização sócio-histórica do jogo infantil.

4.2 Abordagem Sócio-Histórica do Jogo Infantil

Vygotsky (1998) atribui grande importância ao jogo, reconhecendo neste uma estreita relação com a aprendizagem. Para o autor, “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva [...]” (VYGOTSKY, 1998, p. 126). Nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo resultaria da interação social com os outros, assumindo importante papel, na medida em que se estabelece num contexto de trocas entre os envolvidos, o que reforça o posicionamento de que a aprendizagem ocorre primeiramente na relação social, e só depois ela é interiorizada por aquele que aprende.

Para Vygotsky (1998), o “bom aprendiz” é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem, que atua na “ZDP”. Diante desta premissa, percebe-se a relevância da utilização do jogo no processo de ensino e aprendizagem, por ser um potencializador do surgimento da ZDP. De acordo com esta abordagem, ao estarem envolvidos no jogo, educandos e educador constroem o conhecimento de forma significativa.

Em mediação com o jogo, educandos mais experientes podem auxiliar os menos experientes, e construir conhecimento coletivamente. Cabe, portanto, ao educador, lançar mão de estratégias que favoreçam esta forma de interação social. O autor analisa, especialmente, o jogo de papéis ou o faz-de-conta, jogos que envolvem situação social e imaginária e aqui têm o mesmo sentido do jogo protagonizado definido por Elkonin (1998).

Ao refletir sobre o jogo infantil, Vygotsky (2003) argumenta que a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e diversidade da experiência anterior do sujeito, já que esta presenteia o material com o qual se estrutura a fantasia. Quanto mais rica a vivência do sujeito, maior será a bagagem com que contará sua imaginação. Para esta concepção, o jogo simula a realidade e é imitação, imaginação, criação, recriação. “[...] Esta habilidade para organizar os elementos, combinar o velho com o novo constitui a base da criação²⁰” (tradução nossa) (VYGOTSKY, 2003, p.17).

Em convergência com Vygotsky (2003), Elkonin (1998) postula que o jogo é uma atividade de reconstrução das relações sociais. Ademais, ressalta que a esfera da atividade humana, do trabalho e do relacionamento de troca entre as pessoas influencia sobremaneira o “jogo protagonizado”. Os estudos deste autor mostram com clareza que este tipo de atividade é de origem social. Na medida em que a criança observa a variedade de inter-relações entre as pessoas, os temas dos jogos se apresentam de forma bastante diversificada.

Elkonin (1998) assinala que os temas dos jogos protagonizados são extremamente variados e estão imbricados às condições concretas da vida da criança em sociedade. O conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos. Acredita-se que a base do jogo é social e nasce das condições de vida da criança em sociedade.

²⁰ “[...] Esta habilidad para organizar los elementos, combinar lo viejo con lo nuevo constituye la base de la creación” (VYGOTSKY, 2003, p.17).

De acordo com esta abordagem, as ações que a criança realiza durante o jogo faz-de-conta refletem as relações sociais re-elaboradas a partir da própria estrutura cognitiva, que vai sendo consolidada ao longo das vivências interpessoais. Esta característica aproxima o jogo protagonizado ou de faz-de-conta, do jogo de RPG, uma vez que os jogadores contam com o acúmulo de vivências para imaginar, criar e contar histórias.

Elkonin (1998) concorda com Vygotsky (2003) quanto à importância das experiências pessoais neste processo de criação e imaginação. Ambos concebem o jogo enquanto situação imaginária, que se constitui a partir das relações interpessoais, o que reforça o uso das duas visões conjuntamente.

Para a concepção sócio-construtivista, a construção e reconstrução de significados e representações acontecem através da mediação, que se caracteriza pela relação do homem com o mundo e com os outros homens, através de signos e instrumentos. Estes elementos são mediadores entre o mundo e a aprendizagem do sujeito, a exemplo da escrita, do sistema numérico, do jogo, etc, conforme já suscitado anteriormente.

Neste sentido, o jogo RPG com as suas regras próprias pode constituir-se um instrumento de mediação do homem com o mundo e com o outro social. Vale dizer que o jogo RPG não surge com objetivos pedagógicos, tampouco em formato digital para ser jogado por meio de computador, o que remete a necessidade de explicitar o seu surgimento no formato “RPG de mesa”, como prática cultural, antes de analisá-lo em modalidade digital, discutir sobre sua relação com a educação, e partir para

analisar e caracterizar as potencialidades que o jogo RPG digital pode oferecer para a aprendizagem da escrita, pela criança, no contexto escolar.

4.3 O Jogo RPG de Mesa

RPG é a sigla inglesa de *Role Playing Game*, “jogo de interpretação”, de produzir história. Começou nos EUA no início dos anos 70, surgiu como uma brincadeira, como um jogo de estratégia, a partir de uma combinação entre jogos de guerra (são simulações de batalhas, nas quais se espalham miniaturas sobre uma mesa e encenam-se batalhas históricas, ou de fantasia), e a narrativa de fantasia. Para Ricon (2004), o RPG é uma mistura de jogo, brincadeira e teatro. O estudioso prefere caracterizá-lo como “uma brincadeira de criar e contar histórias coletivamente” (RICON, 2004, p. 15), definição que será adotada aqui.

No Brasil, inicialmente, o acesso ao jogo foi restrito a grupos reduzidos de adolescentes que dominavam o inglês. Somente depois, surgiram as primeiras traduções para o português, cativando quantidades expressivas de jovens. Hoje, já se pode encontrar publicações de RPG sobre a cultura nacional, a exemplo do “Desafio dos Bandeirantes”, “Retirantes”, “O Descobrimento do Brasil”, dentre outros da editora Devir e principalmente da Akritó, e também com personagens que fazem parte da mitologia nacional como o Saci, a lara, o Curupira e o Boitatá.

Rodrigues (2004), que desenvolveu o primeiro estudo acadêmico sobre o RPG, numa Universidade brasileira, a PUC (Pontifícia Universidade Católica) – RJ, argumenta que o RPG poderia ter surgido no Brasil, influenciado pela literatura de

Monteiro Lobato. Em seu estudo, aborda a modalidade de jogo de mesa como instrumento para construção de ficção.

Encontram-se envolvidos neste tipo de jogo, o mestre e os jogadores, chamados de players. Os sujeitos interpretam os personagens na história ao mesmo tempo em que jogam, como se fosse um teatro. Os co-autores da história de ficção construída no jogo são protagonistas, uma vez que todos os jogadores assumem os personagens principais da história, conhecidos como PC (*Player Character*), não existindo um único personagem principal, ou seja, todos podem ser heróis. Os personagens que são controlados pelo mestre são chamados de NPC²¹ (*Non Player Character*), e representam os personagens coadjuvantes da aventura (são não-jogadores que aparecem ao longo da história). Tanto os personagens como a história se desenvolvem em uma partida de RPG.

Para jogar o RPG de mesa, é possível lançar mão de aventuras prontas ou criar novas. Para tanto, utiliza-se da imaginação ou de outros recursos, tais como: livros de ficção, filmes, peças teatrais, histórias em quadrinho, desenho animado, ou seja, as histórias de ficção são construídas a partir do repertório de leituras do mestre e dos jogadores. Os sujeitos envolvidos tomam as vivências pessoais que são construídas nas relações sociais como ponto de partida, redimensionando-as por meio da imaginação.

²¹ Termo empregado para designar personagens que são controlados pelo mestre, e não pelos jogadores. Os NPCs geralmente são os personagens coadjuvantes nas histórias. Eles servem para enriquecê-la, dando informações úteis aos personagens/jogadores ou para atrapalhá-los, servem de adversários.

A esta relação com os diversos suportes de leitura como referência para o jogo, Pavão (2000) e Rodrigues (2004) denominam de “pilhagem narrativa”, enquanto Silva (2004) chama de “hipertextualidade”, essa possibilidade de o leitor recorrer a diversas fontes sem seguir a uma ordem própria, mas de acordo com seus interesses e necessidades. Aqui, a autora se referencia em Marcushi (2004) que afirma que o hipertexto não tem uma única ordem de ser lido. Com o hipertexto muda-se a noção de autor e de escritor, dando uma impressão de autoria coletiva ou de uma espécie de co-autoria, característica fortemente presente na internet.

Outro recurso utilizado pelos jogadores é o sistema de regras específico a cada modalidade. Existem vários sistemas de RPG, a exemplo do *Advanced Dungeons e Dragons (AD&D)*, *Generic Universal Role Playing System (Gurps)*, *Vampiro* ou *Live Action*, entre outros. Estes sistemas são os mais conhecidos entre os jogadores de RPG e podem ser encontrados em livros que orientam o mestre durante a criação das aventuras e nas sessões de RPG. As regras definem o que um personagem pode e o que não pode fazer, o que ele consegue e o que ele não consegue fazer, através da mediação do mestre.

Os livros de RPG, geralmente são lidos pelo mestre do jogo. Durante uma partida, este apresenta a história inicial, rica em desafios. Os desafios propostos pelo mestre constituem o chamado para a criação coletiva da história de ficção. O personagem se constitui de acordo com a imaginação do mestre e dos jogadores. Uma sessão de RPG pode durar muitas horas, dias ou até meses, dependendo do envolvimento do grupo. Para Lourenço (2004), o jogo RPG inicia quando os jogadores/personagens saem do cotidiano e são colocados diante de uma situação-problema, ou então, tem início com um objetivo, uma busca, uma *quest*, um desafio.

O ambiente onde se desenvolve a história, na linguagem dos jogadores, é chamado de mundo ou cenário. Existe uma variedade de mundos, dentro do universo de sistemas de jogo de RPG, que ambientam as histórias. Os mundos medievais, futuristas, de vampiros e dragões são considerados mundos clássicos.

Cada sistema de RPG apresenta um conjunto de regras próprias que definem estes universos. O sistema GURPS de RPG é considerado pelos estudiosos e jogadores, como um sistema genérico e flexível, posto que apresenta um conjunto de regras que servem de base para o desenvolvimento de histórias em diversas épocas e lugares – elementos que constituem os cenários (JACKSON; REIS, 1999). De igual maneira, pode ser considerado o Sistema Interativo Genérico Múltiplo Ambiente (SIGMA)²², que se trata de um sistema para RPG recentemente desenvolvido por André Diniz Pimenta Polux, que propõe que o sistema seja aplicado em jogos pedagógicos, em MMOGs (Massive Multiplayer Online Game) e Live Actions.

Outro aspecto a ser observado quando se estuda esse tipo de jogo é que além do RPG de mesa, existem várias outras modalidades de RPG que, portanto, apresentam particularidades, tais como: Aventura-Solo; Live Action; RPGs digitais ou eletrônicos - PbEM (*Play by E-Mail*), PbF (*Play by Fórum*), MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role Playing Game*) – Storyteller; D&D. É importante destacar que alguns estudiosos não consideram a Aventura-Solo uma modalidade de RPG. Durante o *IV Simpósio RPG e Educação*, Zanini (2006) afirmou que esta

²² O manual básico deste sistema encontra-se disponível na internet através do site: <<http://www.sistemasigma.com.br>>. Acesso em: 21/02/2007.

classificação é injusta, pelo fato da Aventura-Solo ter surgido anteriormente ao jogo RPG (informação verbal)²³.

O RPG de mesa é reconhecido no universo de jogadores, como a modalidade tradicional em que se joga com livros, dados multifacetados, tabuleiro, lápis e papel, e as pessoas se reúnem, geralmente, em volta de uma mesa, para construir uma aventura coletivamente. É um jogo que oferece bastante interatividade. A Aventura-Solo é apresentada em um livro ou um site, em sua maioria, e é uma versão simplificada do RPG de mesa que se caracteriza como uma leitura não-linear. Já o estilo Live Action lembra muito uma peça teatral. Neste tipo de RPG cada jogador interpreta um personagem como um ator, cria a história, ao mesmo tempo em que a vivencia. Conforme já dito, joga-se RPG digital por meio de computadores em rede. O quadro que segue sistematiza a discussão sócio-histórica do jogo e sua relação com o jogo RPG de mesa.

Jogo protagonizado, faz-de-conta ou jogo de papéis são vistos pelo estudo como equivalentes ao RPG, principalmente por envolver situação imaginária e redimensionamento da realidade social.
O jogo para Vygotsky amplia o surgimento da ZDP. Aqui, esta concepção é aplicada ao RPG, porque durante uma partida de mesa, sujeitos mais experientes auxiliam os menos experientes, em termos de conhecimentos que são construídos no próprio processo do jogo.
A motivação inerente ao jogo é outro aspecto relevante. Num grupo de RPG, os players encontram-se engajados na solução de objetivos comuns. Existe o interesse interior do sujeito em participar. Há um motivo para a ação.
As condições concretas da vida do sujeito influenciam os temas dos jogos protagonizados, da mesma forma que influenciam os jogos de RPG. A interação social é a base destes jogos.

Quadro 4 - Abordagem Sócio-histórica do Jogo/ uma relação com o RPG de Mesa

Diante de tudo que foi discutido até aqui e dos objetivos da pesquisa, faz-se necessário suscitar a relação do jogo RPG e a educação, antes de caracterizar o jogo RPG digital, uma vez que se pretende fazer uma aplicação com esta modalidade dentro da escola.

²³ Na ocasião, a palestrante Zanini coordenou a *Oficina O que é RPG?*

4.4 RPG e Educação Escolar

O fascínio que o jogo RPG²⁴ exerce sobre milhares de jovens brasileiros atraiu a atenção de educadores e pesquisadores que passaram a estudar sobre a temática. Observa-se que professores de diversas áreas têm utilizado o RPG como ferramenta na mediação pedagógica. Algumas experiências de aplicação do RPG na sala de aula foram explicitadas durante o 1º Simpósio RPG e Educação, que aconteceu em 2002, publicado em Anais em 2004.

Naquela ocasião, estiveram reunidos, pesquisadores, educadores e aficionados em RPG, para discutir e refletir sobre uma brincadeira de faz-de-conta, com grande potencial como ferramenta pedagógica. Surgiu inclusive, o relato de uma experiência com o uso do jogo RPG via internet, em PbEM, numa escola da rede particular no Rio de Janeiro, como atividade extra-classe, realizada por Pereira (2004). Durante a sua exposição, o autor diz nunca ter tido uma vivência prática com o RPG em escolas da rede pública de ensino.

O evento marcou o primeiro momento em que educadores puderam conhecer diversas pesquisas acadêmicas sobre o uso do RPG em sala de aula. O principal objetivo do encontro foi possibilitar que os professores aprendessem a criar algumas histórias de ficção, envolvendo as diversas áreas do conhecimento, e refletissem

²⁴ Existe uma comunidade virtual de nome “RPG_em_debate” disponível na web, cujos participantes são jogadores, educadores, pesquisadores que se interessam pelo assunto e que utilizam o espaço para discutir sobre este jogo, não somente relacionado à educação, mas sob diversas perspectivas, inclusive enquanto hobby, pois é para esta finalidade que surge o RPG, para entreter. Esta comunidade representa um contexto que proporciona a troca de experiências e favorece a produção de conhecimento sobre a temática. Eu participo desta comunidade desde 2005, quando teve início a pesquisa.

sobre possibilidades de aplicação do jogo RPG no processo de ensino e aprendizagem.

Algumas características podem ser apontadas no jogo RPG, quando se pensa na sua relação com a educação. Com alguns acréscimos, o quadro abaixo sistematiza as características que são intrínsecas à prática de RPG, e que a tornam saudável e aplicável no contexto escolar, conforme apontadas por Pereira (2004) que estuda a relação RPG e educação.

<ul style="list-style-type: none"> • Socialização: Os jogadores conversam entre si e com o mestre, trocando idéias e expondo as ações de seus personagens. Todos têm participação ativa no processo. Todos se encontram em interação social.
<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração: Partindo da relação interpessoal é possível que os praticantes desenvolvam habilidades para resolver problemas individualmente sempre que for necessário, inclusive em outros espaços. A aprendizagem se constitui em ZDP.
<ul style="list-style-type: none"> • Criatividade e imaginação: Os jogadores desenvolvem sua criatividade ao decidirem como os seus personagens reagem e resolvem os desafios das histórias.
<ul style="list-style-type: none"> • Interatividade: Acompanha a socialização ou a interação social. Os jogadores estão constantemente interagindo entre si e com o mestre, seja <i>in loco</i> ou via internet. Vale dizer que no RPG de mesa, esta é uma característica fortemente presente, em relação ao RPG digital.
<ul style="list-style-type: none"> • Interdisciplinaridade: Uma única história pode abordar temas de várias disciplinas harmonicamente. A aventura pode abordar elementos de História (a época em que se passa a aventura), Geografia (o local da aventura, atividades humanas) e Biologia (conhecimentos de botânica, Ecologia).
<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação: Numa história de RPG, os desafios são vencidos pela cooperação do grupo, e não individualmente. Não há competição, o mestre não compete com os jogadores em nenhum momento. Educacionalmente, o mestre pode ter como objetivo conduzir o processo, de maneira que os jogadores/educandos construam novos conhecimentos, a partir da sua estrutura cognitiva.
<ul style="list-style-type: none"> • Hábito de leitura e escrita: Além do próprio hábito de ler o livro de RPG, o jogador pode sentir interesse em algo relacionado ao assunto tratado na história, e também em produzir textos sobre a aventura, a manter um diário do personagem ou algo assim.

Quadro 5 – Características dos Jogos de RPG

Tais características sugerem que este jogo pode ser recomendável para o trabalho pedagógico. Ao refletir sobre esta relação, Pereira (2004) chama a atenção para o

fato de não existir RPG educacional, e sim paradidáticos, jogos já utilizados com fins educacionais e terapêuticos. Os sistemas de regras de RPG como prática cultural, podem ser utilizados em sala de aula, mas necessitam de adaptação, uma vez que não foram criados para atender a objetivos pedagógicos, até agora. O autor preconiza que,

[...] Uma coisa é o RPG para fins lúdicos, uma coisa é o RPG para fins educacionais, uma coisa é o RPG para fins terapêuticos e uma coisa é o RPG para fins de treinamento em empresa. No RPG com finalidade lúdica, os objetivos são determinados em conjunto pelo narrador e pelo grupo de jogadores [...] Trata-se de uma parceria, uma troca. No caso do RPG com fins educacionais, a definição de objetivos, que podem ser amplos, já passa diretamente pelo educador e pela escola [...] (PEREIRA, 2004, p. 190).

Contudo, numa perspectiva sócio-construtivista, é provável que os educandos também estejam envolvidos e participem da definição dos objetivos em diálogo constante, estabelecendo uma relação de troca. Distanciado da prática da pedagogia bancária, Pereira (2004) enfatiza que não se deve enfiar RPG goela abaixo nos estudantes. Aliás, esse é um cuidado que se deve ter em relação a todos os aspectos relacionados à aprendizagem escolar.

Uma das características suscitadas no quadro 5 se refere à possibilidade do RPG favorecer o desenvolvimento da prática de leitura e escrita. Sobre este aspecto, Pavão e Sperber (2004) afirmam que o RPG assume um papel muito importante na formação de comunidades de leitores e escritores. A autora desenvolve seus estudos com base em uma abordagem antropológica, fora da escola, e analisa o jogo RPG de mesa como prática cultural. Em sua pesquisa, a autora observa, principalmente, o papel que o RPG tem na formação de leitores, especialmente na periferia, onde as pessoas dificilmente têm acesso à cultura letrada. De acordo com Pavão e Sperber (2004), o mestre do jogo é um grande formador de leitores, por ter

uma influência muito grande sobre o grupo e sugerir leituras. Observa também que há uma riqueza de produção de escrita entre jogadores de RPG, muitos deles tornaram-se escritores de livros.

O que fala Pavão e Sperber (2004) faz pensar que o “mestre” no jogo de RPG pode ser um “professor”. Essa é uma das possibilidades de utilização do RPG no contexto da educação escolar, fazendo com que o professor seja o mestre durante as partidas e, conscientemente, trabalhe na perspectiva apontada pela autora, no intuito de contribuir para o processo de formação de leitores e escritores. Ao assumir o lugar do mestre numa partida de RPG, o educador passa a mediar a aprendizagem, de forma a incentivar a criatividade por parte do educando, que sai da condição de sujeito passivo no processo de construção do conhecimento. A pesquisa da autora remete à necessidade de uma caracterização da utilização do *RPG* na educação escolar.

Dentro do universo do RPG, principalmente como prática cultural de entretenimento, o mestre desempenha um papel fundamental durante as partidas, é a pessoa que detém maior controle sobre a história, e é responsável pela construção do processo, tal como o professor é em relação ao ensino e aprendizagem. O jogador é um participante ativo, que representa um papel e escolhe caminhos, tomando decisões que na maioria das vezes nem são previstas pelo mestre (ROSA, 2004). Este pode ser um dos aspectos que contempla as exigências do processo de ensino e aprendizagem em abordagem sócio-construtivista. Trata-se de uma relação dialógica, em que todos são igualmente participantes ativos, mas o mestre e o professor são as pessoas responsáveis pelo processo.

Sobre a utilização do jogo RPG na escola, Marcatto (2004) afirma que este pode ser aplicável a qualquer área do conhecimento, a diversas temáticas. O autor concorda com Pereira (2004) no que se refere a importância dos sujeitos terem contato com o assunto previamente, mas ambos reconhecem que o RPG também estimula a busca, a pesquisa. Durante o IV Simpósio RPG e Educação, que aconteceu em 2006, constatou-se que o RPG está sendo utilizado no ensino da Matemática, da Literatura, de Língua estrangeira (inglês), da Biologia e de História.

Durante o 1º Simpósio RPG e Educação, não se verificou relato de aplicação com o RPG digital no âmbito da educação escolar de séries iniciais do ensino fundamental, em rede pública de ensino. Esta modalidade de jogo envolve algumas discussões que têm sido desenvolvidas na contemporaneidade, dentro da área de educação, sobre a possível inserção dos games digitais no contexto escolar.

A escola, assim como os pais, parecem não ver o game digital com bons olhos, principalmente por acreditarem serem nocivos à criança. A rejeição de alguns pais e professores, em relação aos games digitais, pode ser explicada pelo fato de que boa parte destes jogos veicularem temas de agressão física. Existe uma forte crença de que o conteúdo violento presente nesta mídia possa induzir a comportamento violento. Entretanto, os estudos de Alves (2005), indicam que a violência é um fenômeno complexo que envolve questões de ordem social, econômica, cultural, política e afetiva, e, portanto, não pode ser compreendida de forma simplista.

A autora faz uma incursão em diferentes campos do saber para compreender a questão da violência presente nas diferentes mídias, e especialmente nos jogos eletrônicos, preconizando que a violência é uma linguagem que se constrói no social

e os sujeitos lançam mão para indicar que algo não vai bem. Segundo Alves (2005), os jogos considerados “violentos” atuam como espaços de catarse²⁵, que possibilitam aos jogadores ressignificar suas dores e angústias sem transpor os limites da tela, pois os jogadores conseguem distinguir o real da fantasia, desde os jogos de faz-de-conta, quando reconhecem tratar-se de uma “mentirinha”.

Muitos encontros científicos têm sido realizados, na área de educação, com a finalidade de reunir pesquisadores, educadores e jogadores para refletir sobre as possibilidades pedagógicas dos games digitais, e desmistificar algumas idéias errôneas em relação a este tipo de jogo, a exemplo do *II Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação – Construindo novas trilhas*²⁶, sob a coordenação de Alves.

Os pesquisadores e educadores de todo país que estiveram reunidos no Seminário que aconteceu em setembro/2006, na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) preconizam que os videogames representam uma poderosa ferramenta educativa. Para Alves *et al* (2006) em tempos de novas tecnologias, em que o ensino tradicional encontra-se em crise, com estudantes desmotivados e educadores desorientados sem saberem o que fazer para engajá-los no processo de ensino e aprendizagem, uma boa saída, pode ser “[...] usar os videogames para educar os jovens sobre questões do mundo real e tornar menos árido o aprendizado em sala de aula²⁷”.

²⁵ A palavra tem origem no grego *Kátharsis* e de acordo com o dicionário Houaiss (2003) significa liberação de emoções ou tensões reprimidas.

²⁶ Eu apresentei o trabalho intitulado *O Jogo RPG visto como uma Comunidade de Aprendizagem*, durante o Seminário. Artigo de minha autoria com Alfredo Matta.

²⁷ Em matéria do Jornal A Tarde, realizada durante o II Seminário Jogos Eletrônicos Educação e Comunicação, Construindo novas trilhas, que aconteceu nos dias 11 e 12 de setembro de 2006, no Campus I da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Ainda sobre a relação dos videogames e o processo cognitivo, Greenfield (1988) expõe significativas idéias após observar crianças que interagem com a televisão e os videogames, e evidencia possibilidades de aprendizagem a partir da interação com estes ambientes. Para a autora, uma das características mais gerais dos videogames é sua contribuição importante para o potencial de aprendizagem.

Ao observar crianças interagindo com os videogames, especialmente com o jogo *Pac-Man*, Greenfield (1988) concluiu que esta interação requer muitas habilidades que são adquiridas pelos jogadores, durante a prática de jogar videogames, tais como: *observação*; *processamento paralelo* (que se refere à habilidade de tomar informações de diversas fontes simultaneamente); envolve lidar com *variáveis interativas* (que é uma qualidade que caracteriza quase todos os jogos de ação de computador), ou seja, as variáveis devem ser percebidas enquanto interagentes e não independentes; além de desenvolver a capacidade de coordenar informação visual proveniente de múltiplas perspectivas. Os referidos postulados remetem à idéia de que os jogos de videogame constituem espaço de aprendizado, e, portanto, podem ser excelentes ferramentas para o contexto pedagógico.

O estudo acima suscita características que podem estar presentes em uma grande variedade de jogos. Entretanto, com base no sócio-construtivismo, esta pesquisa limitar-se-á em analisar o RPG digital em uma aplicação no âmbito da escola pública, como instrumento mediador de aprendizagem da escrita, pela criança, em colaboração, a fim de caracterizá-lo neste processo. Desta forma, os fundamentos que ora são ressaltados são valiosos e podem auxiliar a investigação.

4.5 O RPG Digital e o Sócio-construtivismo

A partir deste ponto o estudo focará a análise sobre o “RPG digital”, modalidade que será utilizada na mediação da aprendizagem da escrita no contexto da escola. Neste tipo de jogo, pode-se utilizar as ferramentas da internet, tais como: e-mail, chat, fóruns de discussão. Os sistemas de regras utilizados nesta modalidade podem ser os mesmos do RPG de mesa, já explicitados. Também conhecido como RPG eletrônico ou RPG de computador, o jogo RPG digital originou-se na década de 80,

Após o surgimento do RPG são criadas, no início dos anos 80, as primeiras versões para o computador com os jogos *Wizardry* (Magia) e *Ultima*, cujas continuações são lançadas até hoje. Aqui, o mestre é o computador e o número de opções já vem restrito tanto pelos programadores quanto pelos limites do próprio computador, como capacidade de memória, velocidade e recursos, não deixando espaço para improvisação. Mesmo assim, *Wizardry*, o maior jogo elaborado para computador, nasce revolucionário, originando novas versões e inspirando a criação de outros, aumentando as possibilidades de exploração do mundo ficcional. O RPG de computador ajuda a difundir o RPG convencional, ampliando o número de jogadores e dando àqueles que não conhecem o jogo ou não tem um grupo a possibilidade de jogarem sozinhos (HIGUCHI *apud* ROSA, 2004, p. 46).

Dentro do universo dos RPGs de computador encontra-se o MMORPG, que é uma modalidade de jogo digital para múltiplos jogadores. Através de um mundo virtual interage-se com milhares de players (jogadores) em tempo real. Os jogadores se comunicam, fazem trocas, negociam com a finalidade de conseguir armas e outros equipamentos disponíveis que os deixem mais fortes para enfrentar as batalhas e os monstros existentes no jogo. Esse estilo de jogo tem tido uma grande aceitação no mundo todo e, no Brasil, é um dos mais procurados em *lan houses*²⁸. O Ragnarök e

²⁸ Lan houses são casas de entretenimento que dispõem de computadores de última geração conectados em rede local e com a internet. Na maioria das vezes, os usuários freqüentam estes estabelecimentos para jogar individualmente ou em grupo, para digitar textos ou acessar a internet e também para encontrar grupos de amigos.

o Tibia são exemplos de MMORPGs que vêm conquistando muitos jogadores no Brasil.

O RPG digital possibilita processos de interação com um grupo maior de pessoas, enquanto no RPG de mesa, joga-se com um grupo menor. Verifica-se que o RPG de mesa proporciona maior interatividade em relação ao RPG digital do tipo MMORPG, a exemplo do Ragnarök que, em sua maioria, apresenta mundo virtual predefinido, o que acaba por limitar a participação criativa dos sujeitos. Contudo, dentro do universo dos jogos de RPG digital há aqueles que simulam muito bem o jogo de mesa tradicional, oferecendo espaço para a improvisação, criatividade, e interatividade tal como ocorre no de mesa. Ou seja, existem jogos de RPG Digital que se aproximam mais da interatividade proporcionada pelo RPG de mesa, a exemplo do RPG2ic, PbEM e do PbF.

Observou-se a presença de princípios sócio-construtivistas nos ambientes dos jogos de RPG digital. Com isso, a análise deste jogo prossegue com base nos pressupostos apresentados por Vygotsky (1998) e Elkonin (1998) que se encontram desenvolvidos no quadro 6. O referido quadro apresenta uma caracterização do jogo RPG, em perspectiva sócio-construtivista, e foi construído com base na análise dos ambientes digitais do Ragnarök, do RPG Maker e do RPG 2ic. Tais características encontram-se evidenciadas antes da descrição dos referidos ambientes, tendo em vista que posteriormente apresenta-se um quadro comparativo do RPG de mesa e do RPG digital, no qual se objetiva explicitar as semelhanças e diferenças entre as duas modalidades.

RGP Digital	Interação social	A interação social é um dos fundamentos básicos do jogo de RPG digital. Nestes ambientes, os jogadores constroem uma história em colaboração com o outro, por meio das interfaces de comunicação chat, fórum ou e-mail. Os sujeitos envolvidos nesta interação ajudam-se mutuamente para resolver objetivos comuns.
	ZDP	O jogo, de modo geral, potencializa o surgimento da ZPD. E o RPG digital, certamente favorece a produção do conhecimento dos sujeitos envolvidos. Pois, durante o processo do jogo, os <i>players</i> cooperam entre si, de maneira que, os mais experientes auxiliam os menos experientes.
	Mediação	O RPG digital é visto como um instrumento mediador de aprendizagem significativa, na medida em que os <i>players</i> são convocados a participarem ativamente. Além disso, podem contribuir com o desenvolvimento da aventura no jogo, com base nas suas vivências diversas.
	Criação – imaginação	Assim como o faz-de-conta, o jogo de papéis e o jogo protagonizado, o jogo RPG digital também envolve situação imaginária, especialmente o RPG 2ic, o PbF e o PbEM, pelo fato de não terem um ambiente virtual pré-definido como o Ragnarök.

Quadro 6 – Características do Jogo RPG Digital com base no Sócio-construtivismo

Julgou-se importante analisar os ambientes de diferentes jogos de RPG digital, com o objetivo de identificar as suas potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem, e, principalmente, a possibilidade de favorecer a aprendizagem da escrita pela criança em colaboração, no contexto da escola. Como se trata de uma aplicação em sala de aula é necessário ainda, conhecer os prováveis instrumentos mediadores de aprendizagem para utilizá-los da melhor maneira possível.

Todos os aspectos explicitados no quadro 6 encontram-se contemplados nos ambientes que seguem. Por outro lado, no que diz respeito às características pertinentes à aprendizagem da escrita pela criança, em colaboração, conforme suscitadas no capítulo três, determinados ambientes demonstraram-se mais adequados para a aplicação que se pretende fazer que outros.

Por meio da análise dos ambientes dos jogos de RPG digital verifica-se a possibilidade de produção livre e espontânea, a participação ativa, autoria individual e coletiva, a prática da escrita enquanto atividade cultural de construção e de práxis, a formação de uma comunidade de escritores, a prática da escrita envolvendo as três dimensões do comportamento escritor (planejamento, textualização e revisão), enfim todos os pontos de vista defendidos no capítulo anterior, em relação à aprendizagem da escrita nas séries iniciais. A partir deste ponto, o Ragnarök é o primeiro ambiente a ser caracterizado.

4.5.1 Ragnarök

O Ragnarök²⁹, primeiro jogo a ser trazido para o Brasil pela Level-Up³⁰, é exclusivamente on-line, faz parte da modalidade MMORPG, e, portanto, é jogado via internet, por múltiplos jogadores. O jogo pode ser baixado da *web* gratuitamente, e, a priori, ganha-se uma quantidade de horas para jogar, mas para continuar é preciso pagar uma taxa mensalmente. De acordo com a Level-Up, o jogo, apesar de instalado no micro de cada jogador, tem as partidas disputadas nos servidores da empresa, por pessoas de diversas partes do Brasil. O ragnarök proporciona interação social constante entre os jogadores através da interface *chat* de comunicação, aspecto que o torna bastante interessante.

Nesta relação social reside a noção de comunidade, os jogadores encontram-se engajados em fazer novas amizades e a interagir de forma síncrona e assíncrona

²⁹ As informações sobre este jogo podem ser encontradas no site: <<http://www.ragnarok.com.br/website/empresa.aspx>>. Acesso em 21 jan. 2006.

com milhares de pessoas. Os jogadores também se comunicam através do fórum. A comunidade de jogadores utiliza a interface fórum de comunicação como espaço alternativo para a troca de informações, para postar sugestões. Nestes fóruns, os sujeitos atuam na “ZDP”, se ajudam mutuamente, e os mais experientes auxiliam os “aprendizes”, como são denominados os jogadores iniciantes. Muitas *lan houses* em Salvador disponibilizam o jogo ragnarök.

Neste jogo não existe um objetivo definido, pois se trata de uma história não-linear e hipertextual. O jogador é quem escolhe o que fazer e quando fazer. Dentre as inúmeras opções estão: enfrentar monstros, participar de eventos como caçadas e buscas, conversar, formar grupos, comercializar itens, etc. Cabe apenas ao jogador decidir o destino de seu personagem. Observa-se que neste tipo de jogo a figura do mestre fica a cargo do computador, e os jogadores se destinam em explorar o ambiente virtual do jogo, realizando ações que já se encontram previamente programadas com a finalidade de adquirir itens que os tornam mais capazes, mais experientes no jogo.

O fato de apresentar um ambiente virtual pré-definido impede que os jogadores realizem modificações em atitude criativa no ragnarök, aspecto que parece distanciá-lo da proposta de contar e produzir história de ficção, como ocorre tradicionalmente no jogo de RPG. Com isso afastou-se a possibilidade de utilizá-lo na aplicação prática da pesquisa que se desenvolveu em âmbito escolar, uma vez que um dos objetivos era caracterizar a aprendizagem da escrita pela criança, através da mediação com o RPG digital.

³⁰ Empresa fundada na Ásia em 2002, está no Brasil desde 2004, associada à Tec Toy, empresa nacional consolidada no mercado de games. O site da Level Up é: <www.levelupgames.com.br> .

4.5.2 RPG Maker

O RPG Maker é um software gratuito (disponível na internet) que possibilita a construção de jogos eletrônicos, no estilo de RPG. A princípio, pensou-se que para utilizar o RPG Maker³¹ (editor de jogos de RPG eletrônico) seria necessário dominar uma linguagem de programação específica e design gráfico, mas o software não exige tais conhecimentos, uma vez que o mesmo já dispõe de recursos visuais pré-definidos que possibilitam a montagem dos cenários do jogo.

Rosa (2004) afirma que esta é só a primeira impressão que se tem, pois as linguagens de programação evoluíram muito com o surgimento do código reutilizável que, em consequência, viabilizou o surgimento de vários criadores de jogos, a exemplo do RPG Maker 95. Posteriormente, criou-se uma versão mais atualizada, o RPG Maker 2000 e também o RPG Maker 2003, fato que permitiu que simples usuários, desconhecedores da linguagem de programação, pudessem construir seus próprios jogos sem grandes dificuldades. Hoje já existe a versão RPG Maker XP.

O autor observa que o *software* RPG Maker possui uma diversidade de ferramentas que possibilitam a construção do jogo eletrônico no estilo de RPG, conservando quase todas as características de uma partida convencional (na modalidade de mesa).

Acesso em: 21 jan. 2006.

³¹ Este software foi criado por uma empresa japonesa chamada ASCII, e tem versões para o inglês e para o português. Encontra-se disponível para download na internet através do site: <<http://superdownloads.ubbi.com.br>> . Acesso em: 21 jan. 2006.

Rosa (2004) demonstra minuciosamente a utilização de cada recurso disponível no ambiente do referido *software*. Considera-se relevante toda exposição desenvolvida pelo autor, mas devido à limitação de tempo e propósitos que se tem, este estudo enfoca a análise das possibilidades de aplicação deste instrumento na educação escolar, especialmente no que se refere à prática de escrita, em colaboração, aspecto que não fora tratado pelo pesquisador.

Rosa (2004) realiza uma aplicação deste *software* com uma turma da 6ª série do ensino fundamental para observar as contribuições que a construção e aplicação de RPGs eletrônicos podem trazer para o aprendizado de Matemática, no que se refere a Números Inteiros, definindo o RPG Maker enquanto tecnologia lúdica.

Em relação à utilização deste *software* no âmbito da escola, sobretudo no que se refere à prática da escrita, é possível perceber que o ambiente de desenvolvimento do RPG Maker 2003 permite que a história seja construída pelo grupo de jogadores/educandos, antes mesmo da distribuição dos elementos pertinentes à aventura criada. Pode-se ainda, priorizar toda a programação visual do jogo, jogar inclusive, e só depois partir para a prática de escrita da história vivenciada pelo grupo. A história pode tratar de temas diversos, de conteúdos curriculares.

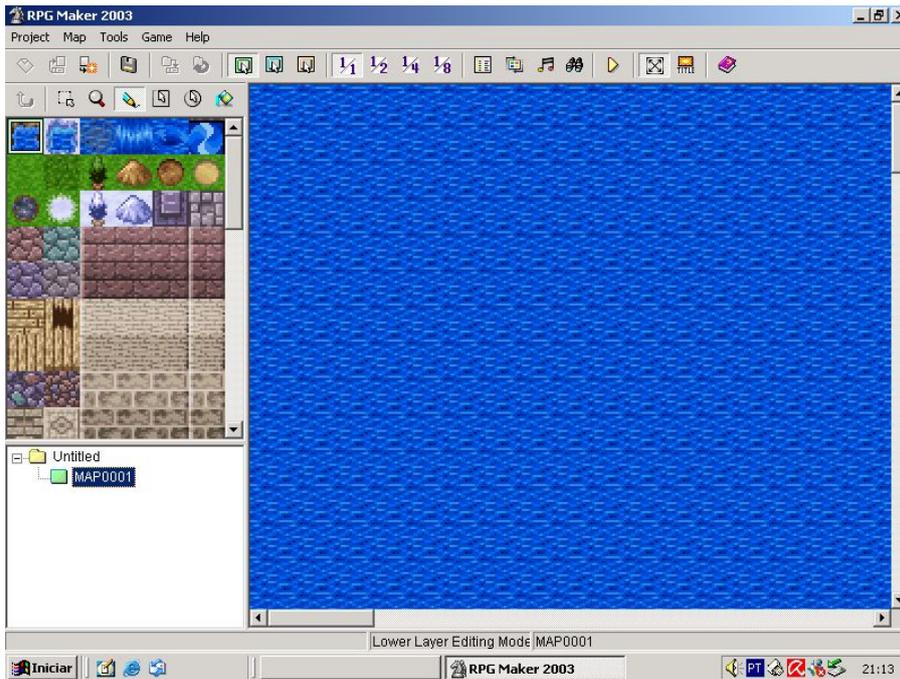


Figura 4 - Ambiente de desenvolvimento do RPG Maker 2003

O que aparece do lado esquerdo da tela inicial, como pode ser visto na figura 4 são os *Tilesets*, que são conjuntos de *Tiles*, estes também chamados de *Sprites* em alguns casos, são pedaços de gráficos, que, unidos, constituirão os cenários do jogo, os personagens, etc. A parte azul (maior parte da tela), representa o mar, e constitui o pano de fundo para criação do universo do jogo, montado a partir da seleção dos elementos disponíveis no ambiente.

É importante enfatizar, que o contexto do RPG Maker 2003 não dispõe de interfaces para comunicação entre os sujeitos, o que remete à necessidade de utilizar as interfaces digitais disponíveis na internet como recursos acessórios, ou até mesmo lançar mão de um editor de textos para a produção escrita. Um outro aspecto relevante é que se joga RPG Maker 2003 por meio de computadores em rede local, e não necessariamente conectados à internet.

Este ambiente não foi utilizado na aplicação desta pesquisa, por se considerar que tal instrumento pode exigir um tempo maior de interação com os sujeitos, especialmente por se tratar de um grupo de estudantes da 4ª série do ensino fundamental. Porém, trata-se de um ambiente que envolve os fundamentos do sócio-construtivismo e que possibilita desenvolver a criatividade.

4.5.3 RPG 2ic Interface Chat

O RPG 2ic³² – Role Playing Game Intelligent Interface Chat – é um sistema de bate-papo pela internet, com recursos de RPG embutidos. Quem cria a sala conhecida no ambiente como aventura, e permite acesso livre ou restrito, é o mestre do jogo, e quem entra nela, é classificado como Jogador. Existem também os operadores do RPG 2ic que têm a função de orientar os usuários mais novos.

Segundo o Portal RPG Online, O RPG 2ic foi criado com o objetivo de diminuir um problema muito freqüente na vida dos jogadores deste tipo de jogo, que é a dificuldade para formar um grupo, e conseguir reunir todo mundo em volta de uma mesa para o jogo prosseguir. Com o RPG 2ic, as pessoas podem se encontrar online e jogar de diferentes espaços geográficos, cada um em sua própria casa ou em *lan houses*.

A primeira versão do RPG 2ic foi ao ar em outubro de 2003. Com a grande aceitação

³² Este programa é um software gratuito que se encontra disponível no site: <www.rpgonline.com.br> . Acesso em: 13 fev. 2007. Para utilizar a versão 1.18 é preciso fazer o download do programa e instalar em PC. Atualmente, o Portal RPG Online conta com 61.772 pessoas cadastradas desde 10/2003.

do sistema e evolução do programa buscou-se atender às necessidades dos usuários, como a possibilidade do mestre jogar dados, conforme acontece no jogo RPG de mesa. Atualmente, o Portal RPG Online trabalha com os programas RPG 2ic e o IRPG Chat (Interactive Role Playing Game Chat) que é um sistema de bate-papo pela internet (tipo MSN *Messenger*), mas voltado para os aficionados de RPG.

Conforme já visto anteriormente, o chat é uma interface de comunicação síncrona que permite que pessoas de diversos espaços possam interagir entre si em tempo real. Um dos ambientes disponíveis na internet que viabiliza esse tipo de interação social são os jogos tipo RPG. Tanto os MMORPGs como o *software* RPG 2ic dispõem deste recurso. Esta pesquisa considera que o chat pode ser utilizado pela escola mediante a criação de salas específicas, com finalidade educacional, tendo em vista que as salas existentes até o momento na internet têm apenas o entretenimento como objetivo.

Deste modo, pensa-se na possibilidade de criar uma sala no RPG 2ic para atender a objetivos pedagógicos, em que o professor possa ser o mediador. Vale dizer que, até o presente momento não fora identificado qualquer sala com tais propósitos em referido *software*. Todas as salas foram criadas com objetivos de entreter, conforme pode ser observado na figura 5.

O professor poderia aprender com um Mestre de RPG como tornar suas aulas mais atraentes, produtivas e significativas, sobretudo no que se refere à motivação, aos processos de pesquisa, leitura e escrita, mesmo estando numa instituição normatizada, com seus rituais e regras (SILVA, 2000, p.8).

Concorda-se que esta representa uma possibilidade de utilizar o programa RPG 2ic na escola, criando uma sala em que se possa concretizar uma mediação

pedagógica, unindo-a a diversão e ao lúdico, com o professor como mestre do jogo, e os educandos os jogadores/personagens da história. Ao mesmo tempo, é preciso pensar na quantidade de estudantes que vão participar desta interação em chat, já que a velocidade em que as mensagens mudam pode não ser favorável para o processo de autoria coletiva de uma história, como propõe o RPG.

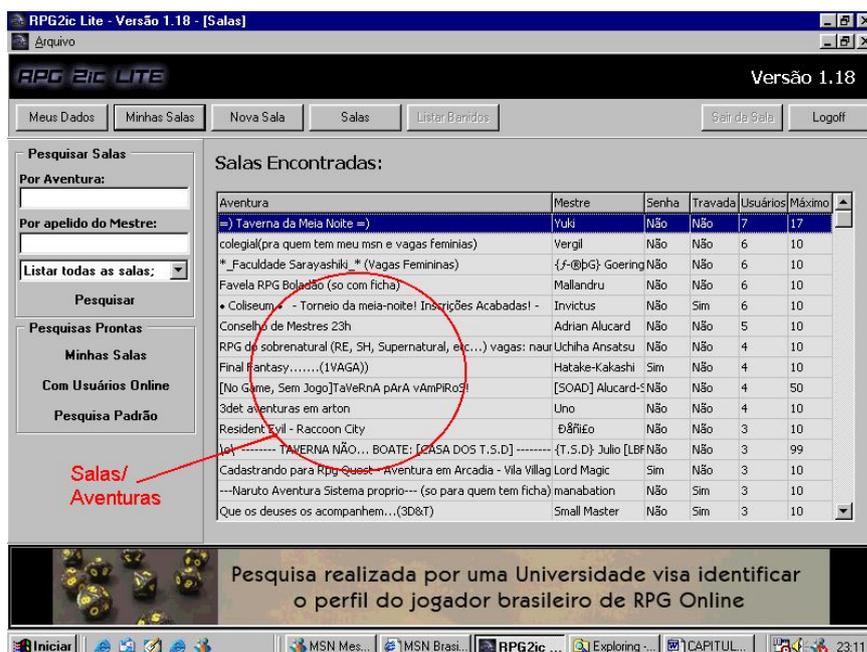


Figura 5 - Ambiente Virtual do Jogo RPG 2ic

Fonte: <www.rpgonline.com.br> . Acesso em: 13 fev. 2007.

Após analisar o RPG de mesa e os RPGs digitais, verificou-se a presença de elementos que indicam que ambas as modalidades, oferecem um potencial instrumento mediador de aprendizagem de base sócio-construtivista. Mas, este estudo chega à conclusão que, nem todas as características identificadas no jogo RPG de mesa encontram-se contempladas no RPG digital, de modo geral, o que motiva a construção de um quadro comparativo dessas duas modalidades.

RPG de mesa	RPG digital
<ul style="list-style-type: none"> • É jogado por um grupo de pessoas, presencialmente, na maioria das vezes em volta de uma mesa. Joga-se com livros, dados multifacetados, tabuleiro, lápis e papel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessita de computadores conectados em rede para ser jogado. Oferece possibilidade de interação assíncrona. Alguns ambientes oferecem o recurso de rolamento de dados, a exemplo do software RPG 2ic.
<ul style="list-style-type: none"> • Criação de histórias coletivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de história em colaboração com o outro.
<ul style="list-style-type: none"> • Os envolvidos no jogo são o mestre e os jogadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mestre e jogadores interagem por meio da internet, através das interfaces de comunicação: chat, fórum e ou e-mail.
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza-se um sistema de regras para orientar a criação das aventuras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os mesmos sistemas podem ser utilizados nesta modalidade.
<ul style="list-style-type: none"> • Além do RPG de mesa existe a aventura-solo e o <i>live-action</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os RPGs digitais podem ser do tipo PbEM, PbF e MMORPG.
<ul style="list-style-type: none"> • Oferece bastante interatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns tipos de RPG digital como o PbEM e o PbF oferecem interatividade mais próxima da proporcionada pelo RPG de mesa.
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve o hábito da leitura e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve o hábito da leitura e escrita.

Quadro 7 – Comparativo entre o RPG de Mesa e o RPG Digital

Vale dizer, que apenas o RPG digital tipo RPG 2ic, PbF e PbEM conservam o máximo das características do RPG de mesa, uma delas, o papel do mestre que é mantido na mesma proporção. O PbF e o PbEM constituem ambientes propícios para o trabalho em educação escolar, especialmente no que diz respeito à prática de produção textual, por serem ambientes que favorecem a criação e a prática da escrita em processo de autoria colaborativa. Outrossim, o professor pode assumir o papel de mestre do jogo, seguindo uma abordagem sócio-construtivista do processo de aprendizagem, e resolver as ações dos jogadores através de negociações, em diálogo, ao mesmo tempo em que atua como liderança legitimada pelo grupo.

A possibilidade de interação assíncrona é uma das particularidades do RPG digital. Nestes jogos, os jogadores podem não estar reunidos no mesmo espaço e tempo, e jogar de forma colaborativa, à distância, utilizando-se dos recursos disponíveis na internet, como o e-mail e o fórum. Já nos RPGs digitais com interface chat de

comunicação, como é o caso do ragnarök, a interação entre os jogadores ocorre em tempo real.

Os jogos que possibilitam a comunicação assíncrona, em tempos distintos, são os digitais PbEM e PbF, e, mais recentemente, o PbO, que se joga através do Orkut. Este é um aspecto que os torna bastante apropriados para serem utilizados no âmbito da escola, pois através das interfaces de comunicação assíncrona, é possível trabalhar e considerar os diferentes ritmos de aprendizagem dos sujeitos, além de potencializar a interação social e, por conseguinte, mediar o processo de aprendizagem na “ZDP”. As ferramentas de comunicação assíncronas e síncronas são muito utilizadas nos cursos de EAD (Educação a Distância), através das quais se amplia a possibilidade de interatividade. Mas no caso do jogo RPG, a interatividade parece estar muito mais presente na modalidade de mesa do que na digital.

Outro aspecto que esta pesquisa evidencia ao estudar sobre a utilização do jogo RPG digital na mediação pedagógica e, por conseguinte no contexto educacional, é que este tipo de jogo também vem sendo apontado por pesquisadores como uma metodologia favorável para a mediação em cursos na modalidade de EAD, nos quais se faz uso das tecnologias de comunicação e informação, pelo fato de possibilitar maior interatividade entre os envolvidos. Para Alves *et al* (2004), o jogo RPG digital pode contribuir significativamente quando adaptado aos cursos on-line, por ser o jogo que mais explora a interatividade, em relação a outros games. Ao refletirem sobre esta relação, consideram que,

[...] a dinâmica dos games para os cursos on-line implicaria em trabalhar com desafios cognitivos, que exigiriam dos cursistas uma imersão no ambiente, buscando levantar hipóteses, testá-las, propor novas possibilidades para resolução de problemas apresentados e na maioria das vezes dialogar com os pares e interlocutores teóricos, fortalecendo o grupo para vencer os obstáculos epistemológicos criados pelo mediador (ALVES *et al*, 2004, p. 5).

4.6 RPG Digital e EAD

Bolzan (2003) realizou uma pesquisa sobre o aprendizado na internet, utilizando as estratégias de RPG no ensino da disciplina “Teorias Contemporâneas de Aprendizagem aplicadas a Tecnologia”, ministrada a distância, no ano de 2000 e 2001, em 5 turmas de pós-graduação na área de mídia e conhecimento da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Constatou-se que a metodologia RPG motivou bastante os estudantes e potencializou o inter-relacionamento dos sujeitos, aspecto que indica a possibilidade do RPG ser utilizado para a formação de comunidades de aprendizagem, tanto no ensino presencial como na educação a distância. Quando questionados sobre as vantagens do curso, os estudantes argumentaram que foi um curso integrador, dinâmico, facilitou a aprendizagem, induziu trabalhar em grupo, dentre outros. A autora analisa que,

[...] O ensino tradicional privilegia a memória e a repetição do conhecimento socialmente acumulado, enquanto que o RPG privilegia a intervenção no conhecimento socialmente acumulado (BOLZAN, 2003, p. 225).

Alves *et al* (2004) também relatam uma experiência - com a utilização do RPG digital no ensino On-line, em sua modalidade PbEM (Play by E-Mail) - que foi vivenciada pelos estudantes do Curso Comunidades de Aprendizagem e Ensino On-line, realizado pela UNEB/ISC-UFBA, no período de abril e maio de 2003, onde os

sujeitos interagiram com o jogo “Salto em Altura”, mestrado por Gabriel Swahili Sales de Almeida.

Ao refletir sobre a formação de comunidades de aprendizagem e EAD esta pesquisa se reporta a Matta (2003) que apresenta uma descrição dos ambientes mínimos para que um sistema EAD possa, de fato, funcionar como comunidades de aprendizagem. Neste estudo sobre a mediação da aprendizagem, através da utilização do RPG digital, observou-se que os RPGs têm os ambientes mínimos, o que levou a conceituá-los enquanto comunidades de aprendizagem. Os RPGs exigem ambientes de organização e colaboração de quem joga; exigem que os jogadores elaborem o processo da vivência coletiva e que construam e sejam autores de cada aventura, o que é um resultado de autoria.

Aqui, a EAD é vista a partir da abordagem das comunidades de aprendizagem. Estas comunidades são compreendidas numa perspectiva sócio-construtivista vygotskiana, através da qual, a aprendizagem é construída pelo sujeito, com base nas suas experiências, em interação com o outro e com o objeto do conhecimento. Os conhecimentos são construídos, primeiramente, no nível “interpsíquico” e, posteriormente, são interiorizados pelo indivíduo, no nível “intrapíquico”. Este aspecto leva Alves (2003) a afirmar que:

[...] esta deve ser a concepção que trafega nas comunidades de aprendizagem, existentes na internet e construídas mediante interesses comuns dos sujeitos que interagem neste lócus de aprendizagem (ALVES, 2003, p. 126).

O RPG digital pode contribuir de forma significativa para o trabalho na modalidade de educação a distância, numa abordagem de comunidade de aprendizagem, uma

vez que apresenta em sua estrutura os ambientes mínimos para que um sistema EAD funcione efetivamente numa abordagem sócio-construtivista. Para Matta (2003), esses ambientes são três: de apoio à interação dos sujeitos participantes; de mediação dos processos de ensino-aprendizagem colaborativo e de construção de autoria coletiva. Após este posicionamento, parte-se para a criação de um quadro que explicita a análise sobre a presença destes ambientes nos jogos de RPG digital do tipo PbEM (Play by E-Mail) e PbF (Play by Fórum).

1. Ambiente de apoio à interação dos sujeitos participantes	Os ambientes de apoio são os que servem para desenvolver as aventuras e para estruturá-las para cada partida de RPG. Os ambientes mínimos de apoio no RPG digital são os ambientes que permitem preparar o jogo. Enfim, estes ambientes são os que levam cada jogador até o jogo, são as partes que compõem o jogo, tais como a criação do personagem em que se obtém atributos, sejam eles: armas, roupas, armaduras, etc. A parte que permite conversar, trocar idéias, formar sub-grupos, como é o caso do ragnarök.
2. Ambiente de mediação dos processos de ensino-aprendizagem colaborativa	Em jogos do tipo MMORPG como o ragnarök, o ambiente de construção é o próprio espaço onde os personagens estão interagindo, enfrentando batalhas, matando monstros e conseguindo pontos para tornarem-se mais fortes no jogo, ou seja, é o jogo propriamente dito. Já no RPG por fórum é o momento em que os jogadores estão “vivendo” as aventuras, enfrentando os desafios, propondo ações no jogo.
3. Ambiente de construção e Autoria coletiva	É o próprio RPG que impulsiona processos de autoria coletiva. É a vida em paralelo, vivida pelo grupo, que está no universo do jogo.

Quadro 8 – Presença dos Ambientes Mínimos nos Jogos de RPG Digital

4.7 O RPG Digital *by Fórum* na Mediação da Aprendizagem Escrita

A partir deste ponto, o estudo centrará a análise sobre as características do *Play by Fórum* uma vez que constituiu o modelo utilizado pela pesquisa. Nesta aplicação, analisou-se a prática da escrita com base nos fundamentos explicitados nos capítulos dois e três, no que diz respeito ao sócio-construtivismo e ao processo de

aprendizagem da escrita pela criança, em colaboração. O quadro que segue reúne as categorias discutidas nos capítulos anteriores e foram observadas durante a mediação com o jogo RPG *Play by Fórum*.

Interação social	A interação social é um dos fundamentos básicos do jogo de RPG. Os jogadores constroem uma história de forma coletiva e colaborativa, ajudam-se mutuamente para resolver os desafios colocados pelo mestre.
ZDP	O jogo potencializa o surgimento da ZPD. Os jogadores cooperam entre si neste processo de construção. Jogadores mais experientes podem auxiliar os menos experientes.
Mediação	O <i>Play by Fórum</i> é visto neste estudo como um instrumento mediador de aprendizagem.
Criação – imaginação	Assim como a brincadeira de faz-de-conta, o jogo de papéis e o jogo protagonizado, o RPG digital, especialmente, o <i>Play by fórum</i> também envolve situação imaginária.
Temas Geradores	Constitui o repertório de leitura dos sujeitos, que podem ser evidenciados a partir das experiências anteriores. Trazendo para o universo do RPG, pode ser comparado ao que Pavão (2000) e Rodrigues (2004) definem de “pilhagem narrativa” e que para Silva (2000) é “hipertextualidade”. Percebe-se uma correlação entre os temas geradores propostos por Freire (2005) e os temas dos jogos protagonizados conforme definido por Elkonin (1998), por serem igualmente originários do contexto social dos sujeitos.
Autoria colaborativa	Em lugar de reproduzir um modelo, os sujeitos produzem um texto de forma espontânea e coletiva, conforme previsto pelo sócio-construtivismo. Esta habilidade pode ser potencializada pela mediação com o <i>Play by Fórum</i> .
Planejamento	Envolve a decisão sobre o tema que será tratado no texto. Neste caso, trabalha-se com os temas geradores, propostos por Freire (2005). A estrutura cognitiva dos sujeitos é tomada como ponto de partida, e o processo de aprendizagem significativa é favorecido.
Textualização	Implica numa luta constante do escritor que tenta imaginar o que sabe ou pensa o leitor potencial, conforme Lerner (2002).
Revisão	Envolve reflexão sobre a organização das próprias idéias, o que pode ser caracterizado como atitude metacognitiva.
Hipóteses Silábica e Alfabética	Sendo um ambiente em que se produz texto livremente e em autoria colaborativa, é provável que os sujeitos construam suas hipóteses em relação à escrita e assimilem novas estruturas.

Ambientes mínimos	Favorecem a formação de comunidades de aprendizagem.
--------------------------	--

Quadro 9³³ – Princípios sócio-construtivistas no RPG digital *Play by Fórum*

A opção pelo *Play by Fórum* se justifica pelo fato da interface fórum de comunicação permitir a produção de textos mais elaborados, além de possibilitar que a história construída coletivamente fique registrada e disponível para todos, diferentemente do Chat em que se produz uma escrita mais dinâmica e muito próxima de uma conversação. Ou seja, considera-se que o RPG por fórum é um ambiente digital recomendável para ser aplicado na escola, pois contempla os princípios da aprendizagem colaborativa, tal como se encontra descrita no capítulo três. Trata-se de uma interface de comunicação que favorece a troca, o conflito cognitivo, a construção colaborativa e talvez as três dimensões do comportamento escritor identificados por Lerner (2002).

A utilização do jogo RPG digital na mediação da prática da escrita na escola, com base na abordagem sócio-construtivista, pode auxiliar o processo de aprendizagem significativa e colaborativa. Durante as partidas, a história é construída coletivamente a partir do repertório dos sujeitos, do contexto social, das vivências anteriores. Parte-se da leitura de mundo (experiências dos sujeitos) para a escrita da palavra contextualizada e refletida.

No jogo de RPG digital com interface Chat, e principalmente, os jogos que contam com a interface E-mail ou Fórum, a prática da linguagem escrita não se reduz à habilidade motora de copiar um modelo já existente, mas se constitui através do

³³ Alguns dos elementos descritos neste quadro, já apareceram no quadro 6. Porém, este agrega outros aspectos, que outrora não foram mencionados, mas que agrupados neste quadro constituem as categorias analíticas do estudo.

processo de criação e imaginação, de invenção em colaboração com o outro. Para Freire (2005), só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta com o mundo e com os outros. E de acordo com o sócio-construtivismo a produção do conhecimento se dá pela construção de novos significados, modificando a estrutura cognitiva já consolidada, o que a torna dinâmica.

Segundo Silva (2000), o jogador de RPG escreve seu próprio texto em uma constante autoria coletiva. O jogador condensa os diversos suportes de leitura para produzir uma obra inédita que só é possível através da harmonia das diversas vozes que perpassam o grupo. Isto reforça o entendimento de que a utilização do RPG *by Fórum* na escola pode contribuir para uma construção significativa da escrita, já que nesta perspectiva a aprendizagem se desenvolve por meio da interação social e difere daquela proposta para os educandos, a qual consiste na mera reprodução individual de modelos prontos, afastando-os do processo criativo e colaborativo de produção do conhecimento.

Um convívio próximo com este universo indica quanto os sujeitos estão engajados na resolução de objetivos comuns. Pavão e Sperber (2002) destacam que teve contatos com diversos jovens escritores no mundo do RPG, alguns dos quais se tornaram autores de livros, histórias em quadrinhos e sites na internet, aspecto que a alerta para a potencialidade do RPG na mediação da produção de textos, no contexto escolar. Vale ressaltar, que a autora desenvolve seus estudos sobre os “Mestres de Role Playing Game”, na modalidade de jogo RPG de mesa.

Pavão e Sperber (2002) estudam o jogo enquanto entretenimento, seguindo uma abordagem antropológica, fora dos muros escolares. Sugere que o jogo RPG

apresenta excelente potencial pedagógico, principalmente para o desenvolvimento da linguagem escrita, porque neste tipo de jogo, os sujeitos têm uma necessidade real para empreender a prática da escrita, sem qualquer imposição externa como propõe a pedagogia bancária.

Um aspecto que chama a atenção no estudo exploratório de Pavão e Sperber (2002) é a autoria, questionada por um dos sujeitos da sua pesquisa, que não se sentia autor da aventura criada, já que a mesma é vivida e inventada coletivamente. Ao interpretar este dado, Pavão e Sperber (2002) concordam que o sujeito não é autor, mas “anfitrião da narrativa”, o que para esta pesquisa pode ser definido como co-autoria. Durante o processo de autoria colaborativa, em que se produz o texto com o outro, todos são co-autores.

Após todo diálogo desenvolvido até aqui, este capítulo é finalizado com o quadro 10, que apresenta uma sistematização das características vistas no capítulo três sobre a aprendizagem colaborativa, correlacionadas com as que se encontram no quadro 9 deste capítulo. O RPG por fórum pode contemplar os princípios da aprendizagem colaborativa, tal como se encontra explicitada na figura 3 do capítulo três, assim como as idéias sobre o desenvolvimento da escrita em perspectiva sócio-construtiva a partir de Ferreiro (2001), Freire (2005) e Vygotsky (1998). Parte-se do princípio de que o RPG digital é recomendável para a aprendizagem da escrita. Deste modo, o quadro abaixo reúne os componentes que foram observados durante a aplicação do RPG digital na escola.

Interação social
<ul style="list-style-type: none"> • É um dos fundamentos básicos do jogo de RPG.
ZDP
<ul style="list-style-type: none"> • O jogo RPG digital potencializa o surgimento da ZDP.
Mediação
<ul style="list-style-type: none"> • O RPG digital é para este estudo, um instrumento mediador de aprendizagem.
Criação – imaginação
<ul style="list-style-type: none"> • Envolve situação imaginária durante a criação da aventura.
Temas Geradores
<ul style="list-style-type: none"> • Percebe-se uma correlação entre os temas geradores propostos por Freire (2005) e os temas dos jogos protagonizados conforme definido por Elkonin (1998), por serem igualmente originários do contexto social dos sujeitos, o que também se aplica aos jogos de RPG.
Aprendizagem colaborativa
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem centrada no grupo, portanto na interação social. • O professor é o mediador do processo de aprendizagem e cria as condições para que a ZDP aconteça. • O professor é responsável por organizar o processo que vai mediar os educandos. • Valoriza-se o processo em detrimento dos resultados. • Todos podem se ajudar mutuamente. • Os sujeitos reconhecem no professor e no mestre do jogo uma liderança legítima na mediação da aprendizagem.
Autoria colaborativa
<ul style="list-style-type: none"> • Em lugar de copiar um modelo, os sujeitos são convocados a produzir de forma livre e em colaboração com o outro.
Planejamento, textualização e revisão (as três dimensões do comportamento escritor)
<ul style="list-style-type: none"> • Envolve decidir o tema que será tratado; • Implica numa luta do escritor em imaginar o que sabe o leitor potencial; • Envolve atitude metacognitiva, pois reflete sobre a organização das próprias idéias.
Hipóteses silábica e alfabética
<ul style="list-style-type: none"> • É provável que este ambiente favoreça a construção de hipóteses em relação à escrita e assimilação de novas estruturas.
Ambientes mínimos
<ul style="list-style-type: none"> • Favorecem a formação de comunidades de aprendizagem.

Quadro 10 – Aspectos a serem observados durante a Aplicação com o RPG Digital

5 Abordagem Metodológica

Neste capítulo, desenvolve-se a perspectiva metodológica quali-quantitativa, conforme demandada por este estudo que evidencia e analisa as características dos jogos de RPG digitais como mediadores do processo de produção escrita no ensino fundamental. Inicialmente, encontra-se explicitada a discussão sobre o modelo de pesquisa participante, por ser a abordagem mais apropriada para o trabalho de campo realizado neste estudo. Em seguida, parte-se para a definição e caracterização do campo empírico de estudo, do jogo utilizado no experimento, das fontes de análise, dos instrumentos e técnicas de coleta de dados, do procedimento de análise dos resultados, além de outros aspectos que foram exigidos ao longo da investigação.

5.1 Modelo da Pesquisa

Segundo Gil (1991) é tarefa quase impossível definir com precisão as etapas da pesquisa participante, principalmente porque os grupos interessados, em geral são constituídos por pessoas de poucos recursos, tais como: trabalhadores rurais, favelados, índios, etc. Além disso, Gil (1991, p. 132) afirma que “não há consenso por parte dos diversos autores em torno de um paradigma de pesquisa participante”.

Assim, fica evidente a necessidade de construção de uma concepção esclarecedora das bases em que se sustenta o desenvolvimento desta abordagem metodológica, que muitas vezes chega a ser confundida com a pesquisa-ação. Quanto a este aspecto Thiollent (1997) destaca que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa com base empírica, realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual pesquisador e participantes encontram-se envolvidos de forma cooperativa ou participativa. A pesquisa-ação supõe uma ação planejada, de caráter social, educacional, entre outros.

A participação ativa dos pesquisadores e dos pesquisados na produção do conhecimento (VEIGA, 1985), constitui um dos princípios básicos da pesquisa participante, e, parece ser um dos consensos existentes entre os autores que discutem sobre o assunto. Outro princípio observado nesta abordagem metodológica é a relação dialética entre sujeito e objeto do conhecimento. Concorda-se com Noronha (2004) quando ressalta a importância em resgatar o caráter relacional do processo de construção do conhecimento. Assim, estes dois pressupostos suscitados constituem o ponto de partida para a reflexão sobre o modelo de pesquisa participante adotado neste estudo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa participante, todos os envolvidos são sujeitos da pesquisa. Aqui, “[...] não se trata de ter nos homens o objeto de investigação, de que o investigador seria o sujeito” (BRANDÃO, 1986, p. 20). Como participante, o pesquisador é parte integrante da situação, ao mesmo tempo em que é a pessoa responsável pela construção e condução do processo de interação social que se instaura durante a pesquisa. Enfim, o pesquisador participante também é parte dos eventos que são pesquisados.

Devido ao enfoque dialético, esta abordagem metodológica se aproxima dos estudos de Frigotto (2004) que discute sobre a dialética materialista histórica enquanto uma postura, um método, uma práxis. O autor enfatiza que o método está intimamente relacionado à concepção que se tem da realidade social. Com isso, acredita-se que a opção pela pesquisa participante se justifica pelo fato de evidenciar uma aproximação com os fundamentos sócio-construtivistas, tendo em vista que esta concepção tem como pressuposto básico a relação dialética entre sujeito e objeto, além de reconhecer a participação ativa dos sujeitos no processo de construção do conhecimento.

Observa-se uma correlação entre os pressupostos sócio-construtivistas abordados nos capítulos anteriores e a abordagem metodológica adotada pelo estudo. Este aspecto converge com as idéias de André (2004) ao afirmar que deve existir estreita articulação entre teoria e método, pois, "[...] sem ela o próprio processo de pesquisa perde seu sentido" (p. 42). Daí a importância de ter um quadro teórico previamente construído de forma reflexiva, por meio do qual seja possível verificar a sistematização das concepções que se tem em relação à temática que se pesquisa, assim como da realidade social na qual se encontra inserida. Para esta pesquisa, teoria e método encontram-se imbricados.

Com isso, considera-se que a discussão apresentada nos capítulos anteriores em torno do objetivo da pesquisa foi extremamente importante, porque além de explicitar a concepção que se tem em relação à temática de estudo, forneceu as categorias de análise que funcionaram como norteadoras do olhar do pesquisador para a coleta e análise dos dados. Trata-se de uma contextualização que está longe de constituir uma camisa-de-força em que os resultados tenham que se enquadrar, mas sim uma

construção dialógica e crítica em que as categorias puderam ser re-visitadas e reconstruídas ao longo da pesquisa. Inclusive, abriu-se a possibilidade para o surgimento de novas categorias ao longo da pesquisa de campo. Segundo Frigotto (2004),

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na* e *pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTTO, 2004, p.81).

Com base na afirmação de Frigotto, é importante dizer que toda construção anterior se trata de um diálogo que se dá *na* e *pela* práxis, ao invés de uma postura que se dicotomiza do empírico, ou como um simples passatempo. O diálogo anterior e a pesquisa de campo são etapas constitutivas da pesquisa exploratória e de contextualização do estudo que se desenvolve.

Com isso, o modelo desta pesquisa se define enquanto pesquisa participante de base materialista histórica, contida na definição de praxiologia gramsciana, sob a qual se trabalha em meio ao compartilhamento de práxis sociais. A práxis do pesquisador também está aí incluída, através do seu diálogo com as experiências e soluções de especialistas que deram mais consistência à contextualização do estudo, assim como auxiliaram na construção de um posicionamento em relação ao campo e aos outros sujeitos da pesquisa. É importante dizer que, a discussão dos resultados se desenvolve em interação dialógica com a construção anterior e, portanto, os resultados que emergem são praxiológicos (NONATO, 2006).

A abordagem metodológica da pesquisa participante é interpretada, segundo este estudo, como inerente a praxiologia. Ou seja, reside na filosofia da práxis, concepção gramsciana que integra a noção de ciência, conceituando-a “... como a síntese da atividade teórica e da atividade prático-experimental dos cientistas” (GUIMARÃES, 1998, p. 151), entendimento este, assumido pela pesquisa. A partir deste ponto, o quadro que segue busca sistematizar alguns princípios perceptíveis na relação que se constrói aqui entre a concepção praxiológica da ciência e a abordagem de pesquisa participante.

- Construção de contexto em diálogo que se constitui na e pela práxis;
- Teoria e método encontram-se imbricados;
- Pesquisador como parte integrante da situação;
- Enfoque dialético;
- Resultados provisórios em interação dialógica com o contexto anteriormente construído.

Quadro 11 – A Pesquisa Participante contida na Noção Praxiológica de Ciência

Nesta perspectiva, o pesquisador encontra-se em diálogo com o conhecimento existente e com os sujeitos da pesquisa. Daí ser importante reafirmar que os capítulos construídos anteriormente não são revisão de literatura, tampouco fundamentação teórica, mas nas palavras de Frigotto (2004, p. 81), podem ser vistos como “uma reflexão em função da ação para transformar”, são construções de contexto.

Em processo participativo, a investigação sobre as características da aprendizagem da escrita em mediação com o RPG digital, se desenvolveu por meio da reflexão/ação contínua, durante a aplicação que aconteceu numa escola da Rede Municipal de Ensino em Salvador, num bimestre letivo de 2007. A pesquisa envolveu

um grupo de estudantes do ensino fundamental na construção das aventuras de RPG, em colaboração, grupo este em que atuo enquanto professora.

Atualmente, o laboratório de tecnologia da escola, possui 8 computadores conectados em rede e à Internet, sendo que, no geral, as salas de aula são compostas por mais de trinta crianças, aspecto que exige critérios de organização por parte da direção da escola em relação ao acesso e utilização do laboratório, para que todos sejam contemplados.

No início tinha-se o propósito de realizar a pesquisa com um grupo de 36 estudantes de uma turma de 4ª série do ensino fundamental. Pensou-se em agrupar cinco estudantes em cada computador conectado em rede e à internet, para interagir com o jogo RPG digital, e produzir história coletivamente.

Contudo, em diálogo com os professores e a direção da escola, chegou-se à conclusão de que seria melhor dividir a turma em 2 grupos, inclusive para não comprometer a observação participante, prevista para acontecer durante o desenvolvimento da pesquisa de campo. Com isso, o jogo passaria a ser aplicado com um grupo de 18 estudantes. Neste caso, teria que se contar com o apoio da direção da escola no sentido de oferecer um acompanhamento da realização das atividades, com o grupo que não estaria envolvido na pesquisa. Por falta de disponibilidade de pessoal, esta opção não era a mais adequada.

Considerando-se o escasso número de computadores, pequeno espaço físico do laboratório, a necessidade da realizar a pesquisa em turno oposto, assim como, a

dificuldade em observar e analisar o processo de produção da escrita neste tipo de mediação, com um grupo numeroso, o que demandaria mais tempo para a análise proposta, foi preciso reduzir o número de participantes para 6. Assumiu-se, no entanto, o compromisso com todo o grupo de que, posteriormente à pesquisa, participarão da interação com o jogo.

A figura abaixo explicita o processo de aprendizagem colaborativa em que se encontram os sujeitos envolvidos no trabalho de campo, em mediação com o jogo RPG digital por fórum, que terá o seu processo de construção e ambientação descrito no próximo capítulo. Por meio desta figura objetiva-se demonstrar que nesta relação não existe a hierarquia de uma pessoa para com as outras, todos são sujeitos e participantes ativos de um processo de construção do conhecimento, todos igualmente sujeitos do processo encontram-se em relação dialógica.

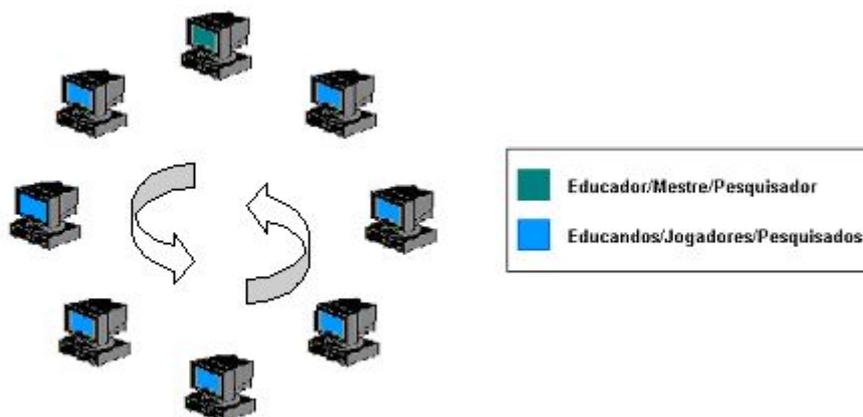


Figura 6 - Organização do Processo de Aprendizagem Colaborativa em Mediação com o RPG Digital.

Neto (1994) converge com André (2004) e Frigotto (2004) ao defender que um trabalho de campo exige muitas articulações que devem ser definidas pelo investigador, e uma delas se refere aos fundamentos suscitados em relação à temática de pesquisa e o campo que se pretende explorar. Assim, o estudo tem

prosseguimento com a caracterização do campo empírico, na qual se podem perceber algumas dessas articulações.

5.2 Campo Empírico

A pesquisa de campo aconteceu na Escola Municipal Fazenda Grande, que tem a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) como entidade mantenedora. Encontra-se localizada na Rua Orós, s/n, Fazenda Grande do Retiro, na cidade do Salvador. A Unidade Escolar atende à clientela do CEB (Ciclo de Estudos Básicos) inicial à 4ª série do ensino fundamental, e encontra-se em funcionamento nos três turnos, sendo que, o turno noturno é destinado ao segmento de Educação de Jovens e Adultos.

A SMEC mantém uma rede de escolas, que em sua maioria estão situadas nos bairros periféricos da cidade do Salvador, a exemplo do Subúrbio, Liberdade, São Caetano, Fazenda Grande, entre outros. Atualmente a Rede Municipal tem 340 escolas que trabalham no segmento do Ensino Fundamental, do CEB inicial à 4ª série. Existem as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que geralmente funcionam em uma Unidade Escolar e atendem a um determinado número de escolas em funcionamento nas proximidades.

No caso da Escola Municipal Fazenda Grande, a CRE responsável é São Caetano com 31 escolas, 227 salas de aula, e 13 laboratórios de informática para dar apoio administrativo³⁴. No atual ano letivo, a Rede Municipal de Ensino de Salvador, passa pela implantação da política de ampliação de ensino fundamental, de 8 para 9 anos

de duração, de acordo com a Lei nº 11.274/2006 que institui o ensino fundamental de 9 anos, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade.

O laboratório de tecnologia da referida escola foi instalado no final do ano letivo 2006, dentro do espaço físico da biblioteca. Inicialmente, esteve composto por 10 computadores conectados à internet, e depois passou a contar com 8. Por questões administrativas, atualmente, apenas 7 computadores encontram-se em funcionamento, pois uma das máquinas deixou de funcionar durante a pesquisa de campo.

O bairro onde a escola está situada é bastante populoso. O poder aquisitivo dos seus moradores é baixo, e o índice de desemprego está associado ao baixo nível de escolaridade. Muitas crianças precisam trabalhar para ajudar aos pais que, na grande maioria, não são alfabetizados, aspecto que muitas vezes acaba afastando os estudantes da escola.

Como se pode ver, a pesquisa foi realizada dentro dos muros de uma escola da rede pública de ensino, por meio de uma intervenção que tenta se distanciar das práticas aprisionadoras propostas para os educandos, que muitas vezes se sentem desestimulados em relação à própria aprendizagem. Durante o período de aula, é muito comum encontrar os estudantes inquietos e pouco interessados, mas basta convidá-los a participar de atividades que envolvam jogos, para se observar maior engajamento dos sujeitos no processo.

³⁴ Dados disponíveis no site: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br>> . Acesso em: 27 mar. 2007.

No que se refere à proposta pedagógica, a escola que constitui o campo da pesquisa trabalha com a concepção construtivista e sócio-interacionista do processo de ensino e aprendizagem. Com base nos pressupostos piagetiano e vygotskiano, acredita-se que o conhecimento resulta da maturação das estruturas mentais e principalmente da interação social. Neste sentido, a ação docente deve priorizar a realização de atividades grupais, estimulando o aprendizado em mediação com o outro.

Coincidentemente, a escola trabalha com a mesma abordagem assumida pela pesquisa. No que diz respeito ao trabalho na área de Língua Portuguesa, a escola sugere o uso dos jogos, e parece priorizar as atividades de leitura em detrimento à prática da escrita. Embora indique a interação social como sendo a principal fonte para a construção do conhecimento, a proposta da escola não menciona a prática de autoria colaborativa como possibilidade de atividade de produção escrita a ser empreendida no processo de ensino e aprendizagem.

Um dos motivos que levou à escolha deste espaço empírico se refere ao fato de que eu sou professora da escola, e contei com o apoio da direção e da coordenação pedagógica que permitiram o acesso ao laboratório de tecnologia para a aplicação da pesquisa. Este é o primeiro projeto que aconteceu na escola, envolvendo a utilização do laboratório de tecnologia, através de uma aplicação com o jogo RPG digital por fórum, na mediação da aprendizagem da escrita.

5.3 O Jogo RPG *Play by Fórum* na Plataforma Moodle

Como já se sabe, o jogo RPG por fórum é jogado pela internet, sendo o fórum a interface de comunicação entre os jogadores. Para a efetivação desta prática, a pesquisa utilizou a plataforma Moodle³⁵ (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), como ambiente virtual de aprendizagem para hospedar o *Play by Fórum*, por se tratar de um software livre e gratuito que pode ser modificado por qualquer sujeito, e por oferecer recursos que não seriam encontrados em outros softwares criadores de fórum. O ambiente dispõe de espaço destinado à construção de perfil (onde se pôde registrar as características dos personagens do jogo), e permite postar imagens (o que possibilitou que os estudantes desenhassem os seus personagens para serem identificados durante o jogo). Além disso, é um ambiente potencializador da interação social, da aprendizagem em colaboração, e fácil de usar, considerando-se que a pesquisa foi desenvolvida com um grupo de crianças.

Por outro lado, pensou-se na possibilidade dos educandos terem alguma dificuldade em interagir com o ambiente digital Moodle, então foi realizada uma atividade prática com os sujeitos da pesquisa durante uma semana, antes mesmo de dar início à coleta de dados, para que pudessem se familiarizar com esse tipo de ambiente digital, e interagir com o jogo digital por fórum.

Inicialmente, foi necessário abrir uma conta de e-mail para todos os estudantes para que depois pudessem realizar o cadastro no Moodle, que para a pesquisa passa a constituir o ambiente de mediação dos processos de ensino e aprendizagem

³⁵ É um ambiente de aprendizagem virtual que foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas, em 1999. Encontra-se disponível no site: <www.moodle.org>. Acesso em: 23 mar. 2007.

colaborativa, por meio da interação com o jogo RPG. Feito o cadastro no Moodle, os estudantes passaram a ter acesso ao jogo RPG. O jogo iniciou a partir do momento em que o mestre postou o começo da aventura no fórum, que teve prosseguimento sendo construído coletivamente. Assim, o fórum tornou-se o ambiente de apoio à interação dos sujeitos participantes. Ao final de cada encontro, obtinha-se uma longa história registrada e disponível para todos, dada a particularidade desta interface de comunicação.

Os 6 estudantes cadastrados no moodle construíram e passaram a controlar seus respectivos personagens durante a produção coletiva da aventura. Cada estudante participou da interação com o jogo, a partir de um computador conectado à rede e a internet. Nesta interação, o mestre do jogo ficou responsável por conduzir os NPCs (*Non Player Character*) que são os não personagens. A mediadora do mestre também em um computador fez a intermediação entre o mestre e os jogadores, em situações como: informar a ordem de cada jogador jogar, dar comandos para atualizar as informações enviadas pelo mestre, e pedir para os jogadores rolarem os dados sempre que o mestre solicitava. Enquanto eu, professora do grupo, realizei a observação dos acontecimentos a partir desta mediação com o RPG digital. Vale ressaltar que a aventura é construída com base em uma temática.

Durante o desenvolvimento de atividades em sala de aula com a turma de 4ª série, da qual sou professora, foi observado um forte interesse pela temática “meio ambiente”. Os estudantes chegaram a construir um mapa conceitual em relação ao tema e houve participação efetiva em sala de aula, o que levou a considerá-lo como o “tema gerador” a ser trabalhado na produção das aventuras no jogo de RPG digital

por fórum, no ambiente do Moodle. O jogo RPG pode ser utilizado na mediação da aprendizagem de diversas temáticas curriculares.

Em paralelo ao ocorrido tomou-se conhecimento do Projeto Tom da Amazônia³⁶, desenvolvido por Marcatto, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e outras instituições. Este projeto foi utilizado como base para a criação da aventura no jogo, inclusive, considerando-se o fato da professora/pesquisadora não ser mestre de RPG, ele pôde contribuir positivamente para esta construção.

O Tom da Amazônia oferece diversas aventuras de RPG prontas para serem jogadas, e estas foram desenhadas para serem jogadas por grupos grandes, de até 40 estudantes. O foco principal é a Amazônia, onde o projeto aborda aspectos sócio-ambientais relacionados a seu ecossistema, com ênfase para o desenvolvimento sustentável e à cultura indígena da região, tendo como público alvo, estudantes e professores da 5ª a 8ª série do ensino fundamental da rede pública de ensino, embora possa ser adaptado para as séries iniciais. O projeto também prevê a capacitação de professores. Assim, o Tom da Amazônia nos auxiliou, servindo de inspiração na construção da aventura, que foi construída pelos sujeitos coletivamente, não com o tema “meio ambiente”, mas “Guerra de Canudos”.

Alguns aspectos motivaram a escolha desta última temática: no período em que seria aplicado o jogo, a turma estava desenvolvendo estudos sobre a região Nordeste; considerou-se também que este tema estaria mais próximo da realidade dos sujeitos, portanto, mais contextualizado, trabalhando a história da Bahia e sertão

³⁶ É possível ter acesso ao Projeto, através do site: <www.tomdaamazonia.org.br>. Acesso em: 25 fev. 2007.

nordestino, conteúdos que normalmente são trabalhados superficialmente em sala de aula. Ademais, durante o levantamento de conhecimentos prévios, os sujeitos demonstraram conhecer muito pouco sobre a história do seu lugar. Acreditamos ainda, que por ser um tema que envolve ação, os sujeitos estariam mais envolvidos, e haveria mais engajamento por parte do grupo.

Com alguns acréscimos, o quadro que segue desenvolvido por Rosa (2004), suscita os elementos básicos para o processo de construção de aventuras de RPG. Cada elemento funcionou como norteador da construção da aventura “Guerra de Canudos”, assim como foi utilizado no momento da discussão dos resultados. Durante a pesquisa de campo, os sujeitos vivenciaram a referida aventura dando continuidade a sua criação coletivamente.

Temas e Objetivos	O tema de uma aventura é o assunto abordado pela história (ex.: uma guerra, uma fuga, um desastre,...). O objetivo é o que se deseja alcançar após percorrer a aventura (no caso educacional pode ser o aprendizado, a revisão, a introdução de um determinado conteúdo, entre outros). É possível ainda, criar situações que possam trazer à tona o tema gerador.
Conteúdo a ser trabalhado	É um recorte de determinado conteúdo, no qual se fará a relação com as ações que se encontrarão na história.
Personagens	São elaborados para cada membro da aventura (protagonistas, antagonistas, coadjuvantes, aliados, informantes e figurantes). Apenas os protagonistas são interpretados pelos educandos/jogadores.
Descrição de Ambientes	É a construção dos cenários que estão inseridos na aventura (casas, castelos, florestas, ilhas, etc).
Chamado à aventura	É algo inusitado que acontece para que os protagonistas se sintam convidados a sair da rotina e se aventurar.
Enredo	É o desenvolvimento da história em si, a seqüência de acontecimentos (início, meio e fim da aventura), onde ocorrem as ações, as situações desafiantes, as informações, entre outras ações.
Meta-enredo	É como se chama as ações em paralelo, ou seja, as alternativas, decisões dos personagens

	no contexto da história (ex.: a escolha de caminhos a serem trilhados e as conseqüências geradas por cada alternativa). Nem sempre se determina o que vai acontecer na história, mas sim o que pode acontecer, dependendo das opções feitas pelos personagens.
Desafios	São situações geradas durante a história que fazem o personagem pensar, refletir, conjecturar, objetivando prosseguir na aventura.
Recompensa	É a finalização do jogo, de forma que haja a possibilidade de encontrar, resolver, desvendar, alcançar o que havia sido chamado à aventura.
Sistema de regras adotado	O professor/mestre pode optar por uma adaptação dos sistemas existentes.

Quadro 12 – Elementos Básicos para a Construção de uma Aventura de RPG

Fonte: (ROSA, 2004, p. 112-113).

A aplicação do jogo RPG digital por fórum no contexto da escola com um grupo de estudantes compôs o plano de ação desta pesquisa, em que educandos e educador participaram de forma ativa do processo de construção. O plano de ação constituiu um dos pontos abordados por Gil (1991), em relação à pesquisa participante. Para o autor,

[...] uma pesquisa participante não se encerra com a elaboração de um relatório, mas com um plano de ação que, por sua vez, poderá ensejar nova pesquisa. Daí o caráter informal e dialético dessa modalidade de pesquisa. Seus resultados não são tidos como conclusivos, mas tendem a gerar novos problemas que exigem novas ações. Na realidade, a evolução dos conhecimentos mediante a pesquisa participante processa-se em espiral: suas fases repetem-se, mas em nível superior, como indica uma das leis fundamentais da dialética (GIL, 1991, p. 135).

Durante a aplicação do jogo RPG digital por fórum, os sujeitos foram convocados a dar continuidade à produção da aventura envolvendo o tema “Guerra de Canudos”, de forma coletiva. Estando o grupo organizado conforme exemplificado na figura 6, instituiu-se um processo de construção colaborativa no qual todos deram a sua contribuição, em efetiva interação social. Toda produção dos envolvidos, proveniente da interação com o referido jogo, que apresenta as características sócio-construtivistas descritas no quadro 6, constituiu-se em fonte de análise deste estudo.

Os sujeitos foram envolvidos neste processo de produção através de um chamado para a aventura, rico em enigmas e desafios a ser enfrentados, aspecto que pode ser trabalhado para promover o engajamento dos sujeitos. Então, o mestre apresentava o início da história de tal forma, que os educandos/personagens/pesquisados se sentiam instigados em resolver os desafios que iam surgindo, por meio de uma ação registrada no fórum, de acordo com os procedimentos do jogo de RPG *Play by Fórum*.

Assim, toda produção desenvolvida pelos sujeitos, neste processo, representou fonte de dados. A análise das aventuras construídas e registradas no fórum durante cada partida possibilitou identificar questões relacionadas ao processo de aprendizagem da escrita de base sócio-construtivista, a exemplo dos níveis silábico e alfabético, dentre outras categorias analíticas explicitadas no quadro 9 do capítulo anterior. A seguir, tem-se a descrição dos instrumentos utilizados na coleta dos dados.

5.4 Instrumentos de Coleta de Dados

A técnica de observação participante foi um dos instrumentos utilizados no trabalho de campo. Entre os diversos métodos de observação, esta pesquisa fez opção pela observação participante como instrumento de coleta de dados, com o objetivo de desenvolver uma caracterização do jogo RPG digital por fórum neste processo. Segundo Lüdke e André (1986, p. 26) “[...] as técnicas de observação são extremamente úteis para ‘descobrir’ aspectos novos de um problema”. O objetivo aqui é verificar o processo de interação dos sujeitos da pesquisa (educandos e

educador) com o ambiente digital do jogo, focando principalmente a produção escrita por parte do grupo, baseado nas categorias evidenciadas nos capítulos anteriores. A gravação de áudio também foi um instrumento utilizado na coleta de dados, pois se concluiu que este recurso possibilitaria obter dados mais consistentes.

As explorações realizadas nos primeiros capítulos da dissertação ajudaram a estruturar as categorias analíticas da pesquisa, daí a sua relevância. Porém, é preciso enfatizar que outras categorias podiam surgir na própria pesquisa de campo. Duas etapas referentes à observação participante foram adotadas pela pesquisa. A primeira etapa se refere à construção de um roteiro³⁷, com base no quadro 9 que se encontra no capítulo quatro, para orientar o olhar do pesquisador. A segunda etapa foi o registro no diário de campo.

O objetivo da observação foi, portanto, acompanhar a ocorrência dos acontecimentos durante o processo de aplicação do RPG digital na mediação da aprendizagem da escrita nas séries iniciais, com um registro mais objetivo no diário de campo, após cada encontro, sem perder de vista as subcategorias de análise. Para cada grupo de subcategorias suscitadas no quadro 9, subsídio advindo do capítulo quatro para as construções pertinentes à metodologia, partiu-se para definir os elementos que podiam ser observados durante a pesquisa de campo. Os grupos de subcategorias encontram-se organizados em função das discussões desenvolvidas nos capítulos dois, três e quatro. Assim, o estudo prossegue com a construção do roteiro de observação, indicando os grupos específicos de subcategorias.

³⁷ Ver anexo 2.

5.4.1 Construção do Roteiro de Observação Participante

Pertinente ao instrumento de coleta de dados “Roteiro de Observações” apresentado no anexo 3 deste trabalho, as subcategorias de observação necessitam ter o seu processo de construção explicitada.

As subcategorias “ZDP”, “Interação Social” e “Mediação”, buscaram observar: se houve maior colaboração entre os sujeitos; se houve maior interação entre os educandos; se os estudantes trocaram idéias uns com os outros; se havia evidência de conflito sócio-cognitivo em decorrência de diferentes pontos de vista, e se o ambiente do jogo RPG digital por fórum favoreceu a mediação da aprendizagem com o outro. Tais aspectos estão intimamente relacionados à concepção sócio-construtivista do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvida ao longo dos capítulos dois, três e quatro por meio da qual se compreende que a aprendizagem é construída primeiramente no nível interpessoal, e só depois é interiorizada por quem aprende, ou seja, a aprendizagem tem início na interação social.

As subcategorias “Nível silábico e alfabético”, “Escrita” e “Produção textual”, conforme descritas no quadro 9 estão diretamente relacionadas à discussão desenvolvida no capítulo três, sobre a aprendizagem da escrita, pela criança. Para estas subcategorias foram considerados os seguintes elementos: se em mediação com o jogo RPG digital por fórum, as crianças produziram o próprio texto em lugar de copiar sem a mínima reflexão; se havia curiosidade por parte dos educandos em relação à aplicação de conceitos gramaticais, a exemplo do uso do pronome; se houve algum progresso em relação aos níveis silábico e alfabético de escrita; se

durante a prática da escrita, os estudantes trabalharam as três dimensões do comportamento escritor, sejam elas: planejamento, textualização e revisão. Estes elementos partem do estudo sobre a psicogênese da língua escrita e sobre a produção textual na escola com base no sócio-construtivismo.

As subcategorias “Tema gerador”, “Criação e imaginação”, “Autoria colaborativa”, “Aprendizagem colaborativa” e “Ambientes mínimos”, se referem mais diretamente ao uso do RPG digital na mediação da aprendizagem, discussão que se encontra desenvolvida ao longo do capítulo quatro.

A subcategoria “Tema gerador” é definida pela pesquisa como oriunda das vivências anteriores dos sujeitos. Com isso, buscou-se observar os temas que poderiam surgir durante a interação com o jogo, e os temas recorrentes nas produções das aventuras. Identificou-se, todavia, uma relação desta subcategoria com a “Criação e imaginação”, tendo em vista que esta atividade depende da riqueza e diversidade da experiência anterior do sujeito, para combinar o velho com o novo, e redimensionar a realidade. Diante disso, foi observado se ao interagir com o jogo RPG digital por fórum, a criança conseguia externar suas próprias idéias por meio da produção escrita, redimensionando suas experiências anteriores.

Quanto à subcategoria “Autoria colaborativa” sabe-se que a prática de jogar RPG se dá de forma coletiva, onde os sujeitos produzem uma aventura coletivamente, ao mesmo tempo em que se ajudam mutuamente. Este aspecto remete à necessidade de analisar se o ambiente do *Play by Fórum* é favorável à produção colaborativa da escrita. A subcategoria “Aprendizagem colaborativa” buscou observar se os sujeitos

estiveram engajados na resolução de problemas comuns durante o jogo. E em relação à subcategoria “Ambientes mínimos”, foi observado se a presença destes ambientes no jogo RPG por fórum proporcionava a formação de uma comunidade de aprendizagem no contexto da escola. Além destas categorias, durante a aplicação observou-se o engajamento dos educandos em participar do jogo em outros espaços que não fosse o laboratório da escola, a exemplo de lan house, o que podia ser indicativo de uma categoria surgida durante a pesquisa de campo.

Entende-se que o roteiro de observação pode contribuir para direcionar o olhar do pesquisador que deve está focado nos objetivos da pesquisa, evitando o risco de se desvirtuar em aspectos que não sejam importantes ou que não apontem respostas para o seu problema de pesquisa. Aqui, investigou-se um possível desconhecimento das características do jogo RPG digital por fórum, como mediador na produção de escrita em colaboração, nas séries iniciais, dentro dos muros de uma escola da Rede Pública de ensino, conforme suscitado na introdução do trabalho.

Já a segunda etapa da observação participante, que é o registro no diário de campo, deve ocorrer em curto espaço de tempo, logo após a observação dos eventos para evitar os lapsos de memória, e, principalmente, porque é preciso considerar que o pesquisador é membro integrante da ação, sendo responsável pela mediação do processo. Lançar mão do registro no decorrer dos acontecimentos pode comprometer a interação com o grupo, conforme preconizado por Ludke e André (1986). Para Neto (1994), o diário de campo é um “amigo silencioso”, no qual se pode registrar percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas por meio de outras técnicas. Ainda de acordo com Neto (1994), o diário é um instrumento que,

[...] Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado (NETO, 1994, p. 64).

5.5 Análise dos Dados

Ao finalizar o trabalho de campo, o diário apresenta os dados brutos da pesquisa, que foram analisados a partir das subcategorias, conforme descritas anteriormente. A discussão dos resultados da pesquisa desenvolve-se a partir da reflexão sobre os dados e sua relação com os pressupostos sócio-construtivistas. Ou seja, a análise dos resultados retomou a contextualização anterior para identificar características que se aproximaram das discussões assumidas ao longo da pesquisa.

Os dados obtidos a partir da observação participante, dos registros no diário de campo, das gravações em áudio, e da produção escrita no fórum, serviram para indicar se o uso do RPG Digital *Play by Fórum*, pela escola, favoreceu o processo de aprendizagem da escrita pela criança. As categorias analíticas utilizadas durante o processo de análise foram as mesmas já citadas no roteiro de observação.

Com base nas categorias, observou-se nesta mediação se ocorreu maior colaboração entre os sujeitos, se houve maior interação, como se deu a troca de idéias, e a evidência de conflito sócio-cognitivo, em decorrência de diferentes pontos de vista. Enfim, objetivou-se analisar o potencial do ambiente do jogo RPG digital por fórum no que se refere à mediação da aprendizagem da escrita com o outro, caracterizando-o. A análise dos dados proveniente desta observação ajudou a apontar se o RPG digital *Play by Fórum constitui* um recurso favorável para ser utilizado na mediação da aprendizagem da escrita na escola. Portanto, a análise do

que foi observado, explica total ou parcialmente se o RPG *Play by Fórum* satisfaz as premissas da aprendizagem da escrita de base sócio-construtivista. A partir daí, foram obtidos os subsídios para a construção do capítulo seis que trás a discussão dos resultados da pesquisa.

6 O Jogo de Aprender

6.1 Descrevendo a Aventura RPG

Uma vez definido o tema, “Guerra de Canudos”, e a época em que se passaria a história, no século XIX durante a terceira expedição³⁸, partiu-se para o processo de criação da aventura³⁹ do Jogo RPG *by Fórum*. O objetivo aqui foi construir um jogo RPG com uma estrutura mista. Para tanto, utilizou-se de elementos constitutivos dos jogos de mesa, assim como de aspectos inerentes à sua modalidade digital. Dessa associação obteve-se um jogo digital que proporcionou maior interatividade e criatividade, características marcadamente presentes nos RPGs de mesa. Além disso, considerou-se a possibilidade dos sujeitos interagirem à distância em meio digital. Destaca-se ainda que o meio digital dispõe de recursos que permitiram a edição dos elementos do jogo.

Conforme dito anteriormente, o jogo foi hospedado no Moodle, ambiente virtual de

³⁸ A Guerra de Canudos ocorreu em quatro expedições, sendo a terceira, o período em que foi desenvolvida a aventura.

³⁹ Vale ressaltar que a aventura de RPG retratando a Guerra de Canudos, utilizada no experimento, foi construída por mim juntamente com o Prof. Orientador Alfredo Matta e encontra-se disponível para acesso de visitantes através do link <http://ead.sec.ba.gov.br/lms/course/view.php?id=119>.

aprendizagem, cuja interação social se dá através da internet. Diz-se que o ambiente modelado se trata de um RPG com prática mediada em ambiente digital. Para construir a sua ambientação, algumas ações foram importantes, sejam elas: pesquisar na internet, imagens de personagens, seres mitológicos, animais, plantas típicas da região, armas, mapas da localidade e informações pertinentes ao contexto; disponibilizar essas imagens no Moodle; identificar os recursos do Moodle que poderiam ser utilizados na interação com o jogo; tomar como base alguns sistemas de regras de RPG para a caracterização dos PCs e NPCs, no que diz respeito à definição dos poderes, uso das armas, atributos no jogo, pontos de vida, etc. É importante dizer que, toda contextualização anterior, sobre os jogos de RPG, contribuiu de forma significativa para esta etapa de construção. A construção da aventura do jogo foi alicerçada pelo estudo⁴⁰ da História da Guerra de Canudos e por entrevistas informais sobre as lendas do lugar, realizadas com pessoas da localidade, durante o Seminário sobre Canudos, que ocorreu este ano no IAT (Instituto Anísio Teixeira)⁴¹. Tais referências contribuíram para o desenvolvimento do ambiente e da aventura do jogo que foi utilizado no experimento. Além disso, serviram para que fosse trabalhada a concepção do Mestre RPG, que para dar continuidade ao processo de criação da aventura necessitou de conhecimentos sobre Canudos na elaboração das situações.

Considera-se que um professor que queira desenvolver este tipo de jogo educacional pode assumir o lugar do mestre e construir o ambiente dentro da perspectiva que foi descrita aqui. No caso desta pesquisa, optou-se por um mestre

⁴⁰ Realizou-se pesquisa sobre a História de Canudos em livros e sites que se encontram nas referências.

⁴¹ Instituição que trabalha com a formação continuada de professores da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

“externo”, pois, além de professora da turma, assumiu-se também a posição de pesquisadora, condições que configurariam uma sobrecarga juntamente com o posto de mestre do jogo, desejado inicialmente.

Antes de realizar a aplicação do jogo com o grupo de crianças, na escola, decidiu-se fazer um jogo-teste com a equipe envolvida no projeto. Neste caso, a autora, Alfredo Matta, professor da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Tarcísio⁴², Pollyana⁴³ e Paula⁴⁴, reuniram-se algumas vezes para jogar o RPG, em sessões caracterizadas de ensaio. Esses encontros foram bastante úteis para a organização da pesquisa, pois durante o envolvimento com o jogo, em teste, foi possível perceber algumas situações que no experimento certamente exigiriam determinados posicionamentos. Também foi possível rever alguns aspectos, ressignificar e definir os papéis de cada um, eu como professora pesquisadora/participante, Alfredo como orientador da pesquisa, Tarcísio como mestre do jogo, Pollyana como mediadora do mestre e Paula como visitante/ colaboradora.

⁴² Estudante de Informática na UCSal – Universidade Católica do Salvador. Trabalha na área de Tecnologia no IAT – Instituto Anísio Teixeira. É jogador de RPG e conhece a Plataforma Moodle, aspecto que favoreceu a sua interação com o jogo neste ambiente virtual de aprendizagem. Assumiu o papel de mestre do jogo, comunicando-se com os jogadores à distância.

⁴³ Pedagoga de formação pela UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Mestranda do curso de Modelagem Computacional na FVC – Fundação Visconde Cairu, trabalha no IAT – Instituto Anísio Teixeira, com desenvolvimento de objetos de aprendizagem, participou da pesquisa de campo como mediadora do Mestre durante a aplicação do jogo. Algumas funções solicitadas pelo mestre, a exemplo do rolamento de dados, foram realizadas pelos jogadores com a intermediação de Pollyana que durante toda aplicação, comunicou-se com o mestre através do Chat disponibilizado pelo Gmail.

⁴⁴ Professora da UNEB - Universidade do Estado da Bahia.

A seguir, apresenta-se o perfil do grupo de estudantes que estiveram envolvidos com o experimento.

6.2 Os Sujeitos da Pesquisa

Diante das condições sócio-econômicas dos estudantes que pertencem à Escola Municipal Fazenda Grande, situada num bairro periférico da cidade do Salvador, onde a população é pobre, e tem pouca ou quase nenhuma escolaridade, conforme projeto político pedagógico, o laboratório de tecnologia da escola, acaba sendo o único espaço onde alguns dos sujeitos têm acesso ao computador e à internet, à informação. Essa foi uma das respostas que se obteve a partir da aplicação do questionário que está no anexo dois, o qual permitiu traçar o perfil dos sujeitos envolvidos com a pesquisa de campo. De modo geral, os sujeitos da 4ªB, do ano letivo 2007, têm pouca interação com o computador e com a internet.

A leitura das respostas dos questionários foi direcionada a todo o grupo de sujeitos da 4ª B, porém aqui na pesquisa, limita-se em apresentar apenas os resultados provenientes das respostas dos sujeitos participantes do experimento. Vale destacar que as respostas à questão um, evidenciaram a distorção idade/série do grupo. As questões dois e três revelaram os interesses que os sujeitos têm dentro e fora da escola, e as questões entre quatro e treze possibilitaram conhecer o nível de interação destes estudantes com o computador, a internet e os jogos digitais.

Os sujeitos encontram-se na faixa etária de 9 a 13 anos de idade, aspecto que reflete uma disparidade em relação a série que estão cursando, no caso daqueles

acima dos 11 anos. Todos gostam de estudar, a maioria brinca nas horas vagas, um estudante disse que frequenta lan house, e duas estudantes revelaram que lêem quando não estão realizando outras atividades. Apenas um dos sujeitos possui computador em casa, com acesso à internet através de banda larga.

A maioria disse que já utilizou o computador antes, para acessar a internet, pesquisar e jogar. Por outro lado, duas estudantes disseram que só usam o computador na escola. Todos os sujeitos preferem utilizar o computador para jogar. Quatro deles disseram que frequentam a lan house para jogar e têm uma preferência pelos jogos que envolvem ação, movimento, como os de futebol e de corrida de carros. Apenas um dos sujeitos prefere jogar com outra pessoa, ao passo que os demais optam por jogar sozinhos com a máquina.

Somente dois disseram ter e-mail, sendo que um deles não conseguiu lembrar o endereço, exatamente o estudante que possui computador em casa e é frequentador de lan house. Dois dos estudantes conhecem o fórum, porém apenas um mencionou já ter participado e que se trata de uma comunidade. Quanto a este ponto, é importante esclarecer que o fórum pode ser utilizado como instrumento para a formação de uma comunidade, mas esta não é uma de suas premissas, aspecto que fora esclarecido no momento da aplicação do questionário. A metade do grupo costuma participar de bate-papo, ou seja, três dos estudantes acessam estas salas.

Devido ao grande número de crianças que desejou participar do experimento com o jogo, alguns critérios de seleção tiveram que ser adotados: a observação da frequência; o envolvimento nas atividades propostas em sala de aula e a

heterogeneidade do grupo, no que diz respeito ao nível real de desenvolvimento da aprendizagem. Assim, do grupo de seis, cada três estudantes, se encontram em proximidade, no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem. O grupo esteve composto por três meninos e três meninas. Na discussão dos resultados, os estudantes têm seus próprios nomes mencionados, uma vez que se obteve autorização dos seus responsáveis para participarem na pesquisa.

Antes da aplicação propriamente dita, todos os estudantes tiveram uma aproximação com o jogo RPG, na sala de aula. A interação ocorreu com a modalidade aventura-solo⁴⁵, com o tema descobrimento do Brasil. O objetivo aqui foi que os estudantes pudessem se familiarizar com o jogo que era desconhecido por todo o grupo. Posteriormente, realizou-se o experimento com o jogo RPG digital por fórum, através do qual os sujeitos participantes assumiram personagens para viverem a aventura, e ao mesmo tempo prosseguiram com a sua construção coletiva.

6.3 A Aplicação do Jogo

O experimento aconteceu em 11 encontros, administrados numa carga horária de 40h, sendo 3 encontros destinados para o processo de criação e caracterização dos personagens do jogo, e os demais encontros para a interação, tendo ao final oito dias de aventura. Todos os encontros do experimento aconteceram no laboratório de tecnologia da Escola Municipal Fazenda Grande, no período da tarde, em turno oposto ao que os sujeitos estudam.

⁴⁵ O jogo RPG da série Gurps foi utilizado nesta interação por ser o mais indicado para iniciantes. Trata-se de um jogo que traz uma aventura já pronta. A atividade foi conduzida de maneira que todos

A organização do grupo no laboratório ocorreu de maneira que, em uma das máquinas, ficou Pollyana, que fez a mediação entre o mestre e os jogadores; e nos demais computadores estiveram agrupados os 6 personagens/jogadores que se engajaram na prática de construção coletiva da aventura de RPG. Também envolvida na interação, a professora/ pesquisadora assumiu o papel de observadora participante. E Tarcísio, o mestre do jogo, comunicou-se com os estudantes à distância. A princípio, pensou-se em realizar o experimento a distância, mas o fato dos estudantes não possuírem computador e não terem recurso financeiro suficiente que lhes possibilitassem freqüentar a lan house diariamente levou à necessidade de realizar o experimento presencialmente no laboratório de tecnologia da escola. Esta situação acabou favorecendo o desenvolvimento da pesquisa, pois se pôde observar de perto cada expressão, cada comportamento, enfim o engajamento dos sujeitos quando em interação com o jogo.

Nos primeiros 3 encontros, os estudantes confirmaram o cadastro no Moodle, tiveram a oportunidade de ler as informações sobre o jogo, conhecer a ambientação, o contexto da Guerra de Canudos e fazer a opção por viver o personagem cangaceiro (a), jagunço (a), beato (a), matuto (a), rezador (a) ou caixeiro (a), que no ambiente do jogo, já trazia uma caracterização acerca dos comportamentos, poderes, armas e atributos. Feita a opção pelo personagem que se queria viver, eles partiram para construir um texto que apresentasse o seu personagem, citando as qualidades, defeitos, aparência física, gostos, e posteriormente, fizeram o desenho do personagem que foi scaneado e colocado em seus respectivos perfis⁴⁶.

os estudantes assumissem o mesmo personagem, aspecto que pode justificar o pouco envolvimento por parte do grupo nesta experiência.

⁴⁶ O Moodle dispõe de um recurso, onde os sujeitos se identificam e podem colocar uma fotografia, ou seja, constroem um perfil. No caso desta interação com o jogo RPG *by Fórum* via Moodle, este

A princípio, os sujeitos participantes foram Elisângela Oliveira da Silva, Juliana Conceição do Carmo, Cleisson Henrique de J. Santos, Ianca da Silva de Jesus, Reginaldo B. dos Santos e Eduardo de Jesus Oliveira, seguindo a seqüência dos nomes, dois deles têm hoje nove anos, dois têm dez, um tem onze e o outro treze⁴⁷. A partir do segundo dia de aventura, Elisângela passou a não fazer mais parte do grupo, justificando a sua saída com o argumento de que o seu responsável pensou que o experimento aconteceria em um curto espaço de tempo. Nesse mesmo dia, a estudante Rebeca passou a participar do experimento, dando início ao processo de criação do seu personagem. Porém, o seu cadastro não pôde ser realizado de imediato, pois durante o período de aplicação do jogo, o setor responsável pela administração do link Moodle na UNEB adotou um novo procedimento para o cadastramento de novos usuários nesta plataforma, passando a ser feito somente através de solicitação. Com isso, Rebeca só começa a participar de fato do jogo a partir do 5º dia de aventura.

O estudante Reginaldo não esteve presente nos primeiros dias de aplicação do jogo porque teve problemas de saúde. Construiu o seu personagem, mas só retornou no 5º dia da aventura, aspecto que levou o mestre a criar uma situação em que os dois personagens/jogadores, Rebeca e Reginaldo, se encontram com o restante do grupo no mesmo dia, dando início ao processo de apresentação para os outros que já estavam na aventura.

recurso foi utilizado para que os personagens/jogadores registrassem as características dos seus personagens, bem como colocassem o desenho dos mesmos em lugar da fotografia.

⁴⁷ As idades referem-se ao período em que foi aplicado o questionário, de 20/06/2007 a 09/07/2007 e, portanto, anterior à aplicação do jogo na escola.

A lentidão na comunicação via internet foi outra dificuldade encontrada durante o desenvolvimento do trabalho de campo. Várias hipóteses podem ser aqui levantadas para explicá-la, tais como, a baixa velocidade do link da internet da escola, pode ter sido um problema próprio da plataforma Moodle ou do servidor da UNEB, enfim precisaríamos fazer uma investigação para descobrir quais foram os motivos da lentidão.

Conforme já dito no capítulo anterior, para participar do jogo, os personagens/jogadores recebiam uma mensagem do mestre no fórum, e seguindo uma ordem orientada pelo mestre, interagem por meio da linguagem escrita, escrevendo as suas reações, diante das situações que lhes eram apresentadas. Essa mesma ordem foi seguida em todos os encontros, diferenciando-se apenas nos dias em que alguém faltava. Para cada dia de aventura, existiu um fórum em que os sujeitos participavam ativamente da construção coletiva da história. O rolamento de dados foi um recurso muito utilizado pelo mestre seja para definir a ordem de jogadores no fórum, seja para definir os resultados das ações dos personagens/jogadores.

A utilização dos instrumentos de coleta como o questionário, o diário de bordo, e a gravação de áudio geraram uma grande quantidade de informação, cujo valor e possibilidade de análise extrapola os objetivos do trabalho planejado. Assim, optou-se por observar esta evidente consequência da pesquisa, embora se tenha tomado a decisão de apenas considerar a parte que pode ser relacionada aos objetivos originais do trabalho.

A partir deste ponto, o estudo prossegue com a análise dos resultados que foram mais significativos durante a aplicação do jogo e que contemplaram o objetivo principal desta investigação. Tais dados serão apresentados em diálogo com as categorias analíticas suscitadas nos capítulos anteriores. Foi atribuído maior enfoque nos fóruns das aventuras, ou seja, nas produções escritas dos sujeitos, pelo fato de apresentarem elementos que permitiram visualizar as características que surgem da mediação da aprendizagem da escrita com o jogo RPG digital. Por outro lado, a transcrição de alguns eventos também contribuiu bastante.

6.4 Análise dos Resultados da Aplicação do Jogo RPG *by Fórum* “Guerra de Canudos” na Escola

Os resultados da aplicação do jogo serão analisados em cada uma das categorias analíticas, conforme se encontram sistematizadas no quadro 9. Vale recordar que para cada um dos itens do quadro, foram apontados elementos relacionados ao processo de aprendizagem, que funcionariam como norteadores da observação participante bem como da análise dos resultados. Itens estes que se encontram no roteiro que está no anexo três. Nesta perspectiva, apresentam-se os resultados provenientes do experimento. Os eventos analisados aparecerão identificados pela letra inicial da fonte a qual se origina a observação dos resultados (sendo F para fórum, T para transcrição e DB para o que for proveniente do diário de bordo), seguida da ordem do dia em que aconteceu cada “aventura”, além das suas respectivas datas, conforme exemplo, F - 1º dia de aventura (28/08/2007).

6.4.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal - “ZDP” e a Aprendizagem Colaborativa

A proximidade verificada entre estas duas categorias possibilita que sejam analisadas conjuntamente no processo do jogo, tendo-se o cuidado de pontuar aquilo que se revelou de forma bastante específica, durante o experimento. A expectativa aqui foi observar se houve maior colaboração entre os sujeitos a partir da mediação com o jogo RPG digital, bem como se os sujeitos estiveram engajados na resolução de problemas comuns, e se houve maior envolvimento do grupo.

Durante a aplicação com o jogo RPG digital notou-se que os sujeitos, em relação interpessoal, ajudaram-se mutuamente e, como mostraram as observações, compartilharam práxis e a experiência de viver no tempo e no mundo da velha Canudos, confirmando o processo de produção de Zona Proximal do grupo. A aprendizagem da escrita foi desenvolvida, principalmente sobre ortografia e produção coletiva de texto, aspecto que será discutido ainda neste capítulo, a partir de outras categorias de análise. Além disso, os sujeitos também aprenderam muitas informações relacionadas ao uso do computador, da internet e mais precisamente sobre o ambiente virtual de aprendizagem, o Moodle. Observou-se que dificuldades relacionadas à escrita ortográfica, bem como às relacionadas ao uso do computador, da internet, e as relativas às situações conflituosas que foram apresentadas ao longo da aventura construída coletivamente, constituíram problemas comuns, em que os sujeitos estiveram engajados em solucionar, na maioria das vezes, de forma colaborativa. A seguir apresentam-se alguns exemplos resultantes da observação que conduziram à análise realizada.

DB – 1º dia de aventura (28/08/2007)

Juliana: levantou-se para ajudar o colega Cleisson na correção da escrita de determinada palavra, no computador em que ele estava.

lanca: aproximou-se e também ajudou na correção

Todos: ficaram em volta de Cleisson para ajudá-lo na correção

DB – 1º dia de aventura (28/08/2007)

Cleisson: deparou-se com uma situação em que tinha que tomar uma decisão importante.

Todos: manifestam as suas opiniões sobre a ação de Cleisson naquele momento.

DB – 7º dia de aventura (14/09/2007)

lanca: sentou-se ao lado de Cleisson para ajudá-lo a escrever a sua ação no fórum.

A atitude de se aproximar do computador do colega para trabalhar em conjunto repetiu-se inúmeras vezes durante o processo de aplicação do jogo, havendo bastante engajamento por parte dos sujeitos neste sentido (ver fotografia no anexo 1). As situações acima demonstraram que em algumas circunstâncias Cleisson não conseguiu solucionar seus problemas de forma independente, precisando da ajuda de colegas “mais experientes” no grupo, aspecto que evidenciou o seu nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que conseguiu fazer em colaboração com o outro. Assim,

[...] a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1998, p. 112-113).

No momento em que os sujeitos estiveram reunidos em torno de um objetivo comum (ajudar Cleisson a resolver alguns problemas) houve o compartilhamento de práxis e intervenções nas zonas de desenvolvimento proximal. Constatou-se que a presença de sujeitos mais experientes confirma a existência da assimetria na relação interpessoal. No entanto, tal assimetria é circunstancial, variando de acordo com as diferentes situações com as quais os sujeitos se deparam. Desse modo, o sujeito

que apresentou maior experiência num determinado momento poderá ser menos experiente em outro.

Observou-se uma relação assimétrica entre os sujeitos durante o processo de ensino-aprendizagem em mediação com o jogo RPG. No entanto, tal condição não parte somente do educador para os educandos, o oposto também é verdadeiro, existindo inclusive na relação entre os próprios educandos, conforme mostrou o exemplo acima. Para Frawley (2000), a assimetria é uma das características da ZDP.

Durante a construção coletiva da aventura, os sujeitos compartilharam experiências enquanto estavam engajados em resolver problemas comuns, principalmente aqueles apresentados pelo mestre. Os diálogos abaixo evidenciam o engajamento mútuo dos educandos. Quando o mestre pergunta para os PCs o que fariam diante de um boi furioso que se encontrava solto na cidade, os sujeitos reagiram de diversas maneiras, de acordo com as características dos seus respectivos personagens, bem como das suas experiências anteriores. Houve interação social e os educandos atuaram mutuamente nas ZDPs. Enfim, existiu colaboração entre os sujeitos. De acordo com Dillenbourg (2006), a colaboração se caracteriza pelo engajamento mútuo dos sujeitos em um esforço para resolver um objetivo comum.

F- 1º dia de aventura (28/08/2007)

Eduardo (João): *“eu pegor minha arma e mato ele”*

Mestre: *“João dá um ataque retado no Boi. O boi fica com medo dele e corre atrás do Jagunço Joaquim”.*

Cleisson (Joaquim): *“Eu pego a minha amar e ataquo ele com a espingarda”.*

Mestre: *“Joaquim acerta o tiro na ponta do chifre do Boi, mesmo assim o boi vai em direção a ele e dá uma chifrada de raspão na perna de Joaquim”.*

Juliana (Maria): *“Eu vou domar esse animal selvagem”.*

Mestre: *“Maria consegue domar o boi como se fosse um filhote de gatinho. O boi chega a dormir como se nada tivesse acontecido”.*

lanca (Joana Florisbela): *“Já como o boi está calmo vou dominlo para ele voltar para o seu pasto e ficar com a sua família”.*

Mestre: *“Joana leva o boi tranquilamente para o pasto. Lá ele ficará tranquilo sem machucar mais pessoas”.*

T- 5º dia aventura (12/09/2007)

lanca: *“ataca o soldado número 1, ataca o número 1”.*

Eduardo: *“eu ia atirar no qual mesmo lanca?”*

lanca: *“atire no soldado número 1 que tá com oito pontos de vida. É, você tem que atirar nele que ele tá mais forte. Bote uma bala na cabeça dele”.*

Sueli: *“veja quais são as armas que você vai usar, que você tem”.*

No que diz respeito à utilização dos recursos do computador e da internet, observou-se que houve aprendizagem da função editar, copiar e colar, envio de mensagem, utilização de várias janelas da internet Explorer, maximizar e minimizar janelas, acessar outros sites de jogos, formatação de texto, etc. Ao iniciar o trabalho de campo os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, não dispunham de tais conhecimentos. O exemplo que segue referencia circunstâncias de aprendizagem em relação ao Moodle durante a aplicação do jogo.

T – 2º dia de aventura (30/08/2007)

lanca: *“professora se apertar mensagem aqui vai acontecer o quê?”*

Sueli: *“vai abrir aquela caixinha de mensagem...”*

Eduardo: *“qual é o seu nome Juliana?”*

T – 4º dia de aventura (11/09/2007)

lanca: *“Pró, esse envelopinho que tá aqui é por que pró?”*

Sueli: *“É porque tem mensagem dessa pessoa pra você, olhe lá em cima, tá vendo? Eduardo mandou quatro mensagens pra você, Cleisson uma, Juliana uma... Você não leu ainda essas mensagens, aí elas ficam aí, quando você ler, elas vão deixar de aparecer”.*

No 2º dia de aventura a professora/pesquisadora demonstrou para os educandos como fazer para compor uma lista de contatos em suas caixas de mensagens. Depois disso, os educandos passaram a buscar os nomes dos colegas que faziam parte da comunidade RPG *by Fórum*. Num dado momento, alguns dos sujeitos se depararam com uma relação de nomes em estado of-line nas suas listas de

contatos. Aspecto que levou a professora a perguntar “*o que quer dizer of-line?*”. Apesar de alguns dos sujeitos terem revelado na aplicação do questionário, um contato anterior com outros meios digitais, tais como: MSN, Orkut, etc, naquele momento não houve resposta, pois os educandos não souberam explicar o significado de estar of-line. Este aspecto indica que algumas informações veiculadas nestes meios podem passar despercebidas pelas crianças.

Naquela ocasião, a professora fez uma intervenção na zona de desenvolvimento proximal dos educandos. A partir da interação social com o outro, as crianças internalizaram o significado of-line e, por consequência, também compreenderam o sentido de estar on-line, passando a observar as pessoas que estavam on-line, sempre que acessavam o ambiente virtual de aprendizagem, aplicando assim o conhecimento apreendido. Numa perspectiva freireana, pode-se dizer que foi criada a possibilidade para a própria construção do conhecimento.

O jogo RPG digital *by Fórum* “Guerra de Canudos” potencializou o surgimento da Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesta interação, os educandos construíram conhecimento com o outro mais experiente de forma colaborativa. Houve aprendizagem sobre as possibilidades de utilização de recursos do Moodle, pois os educandos começaram a praticar determinadas ações de forma autônoma. Tais atitudes foram confirmadas nos momentos em que todos exploravam o ambiente fazendo descobertas, como mostra o evento que ocorreu no 4º dia de aventura, quando lanca perguntou sobre a função do “envelopinho” no ambiente. Tanto esta ocasião como a outra que mostrou os sujeitos construindo conhecimento sobre a

utilização da caixa de mensagem constituíram situações de aprendizagem colaborativa.

A caixa de mensagem funcionou como espaço de conversação entre as crianças que se divertiram bastante com esta possibilidade de interação. Eles utilizaram o recurso sobretudo nas horas em que a comunicação com o mestre esteve bastante lenta. Assim, este recurso constituiu um caminho alternativo para conversar sobre outros assuntos em paralelo ao jogo. Sabe-se que as pessoas que utilizam o computador e a internet, normalmente abrem várias janelas. Tendo em vista que se tinha o propósito de observar os resultados da aplicação do jogo RPG digital na mediação da aprendizagem, foi preciso estabelecer uma negociação com os sujeitos da pesquisa durante o experimento, em relação às outras janelas abertas. Deste modo, foi combinado com o grupo que a interação com outras janelas só seria permitida enquanto o mestre não enviasse mensagens para o fórum. Por outro lado, o fato de estarem interagindo com outras janelas não comprometeu o envolvimento⁴⁸ dos educandos com o RPG *by Fórum*, pois eles continuaram engajados no processo de construção coletiva da aventura. Neste processo, houve interatividade e hipertextualidade quando os educandos mudavam de tela para ver os personagens, ambientes; quando eles abriram outras janelas e a caixa de mensagem. A interatividade aqui é vista como "... uma intersecção entre o sujeito conhecedor e a realização objetiva a ser conhecida, ou entre sujeitos envolvidos na experiência" (MATTA, 2006, p. 73).

⁴⁸ Um dado importante que confirma o engajamento dos sujeitos com o desenvolvimento da aventura, ocorreu no 7º dia de aplicação do jogo, definido como o último dia de encontro. Nesta ocasião, a aventura não foi finalizada e conseqüentemente os personagens/jogadores não chegaram a Canudos. Esta situação os levou a solicitarem a "recompensa" (ROSA, 2004), que representa o alcance do objetivo da aventura. Diante disso, verificou-se a disponibilidade do mestre em participar de mais uma partida, que aconteceu no dia 25/09/2007.

Percebeu-se que durante o aprendizado da busca de contatos no Moodle, aquilo que se configurou como a zona de desenvolvimento proximal num dado momento, em outra circunstância, revelou-se como nível de desenvolvimento real para alguns sujeitos, conforme pode ser visto nos diálogos abaixo. Houve avanços no processo de aprendizagem, pois através de alguns eventos que ocorreram no 6º dia de aventura, observou-se que os sujeitos que já interagiam com o jogo desde o início do experimento e que, portanto, estavam mais experientes, passaram a auxiliar aqueles que entraram posteriormente na aventura, como ocorrera com Rebeca e Reginaldo. Naquela ocasião, Juliana atuou na ZDP de Rebeca, e Eduardo interferiu na ZDP de Reginaldo. Assim, todos participaram ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

T – 6º dia de aventura (13/09/2007)

Juliana: *“Pró, tem que ensinar a Rebeca como é que faz porque ela ainda não sabe, aí eu tô ensinando a ela”.*

Sueli: *“fique à vontade, pode ir mostrando pra ela... O que ela tiver dificuldade também, ela pode perguntar”.*

Juliana: *“aqui é quem tá on-line ó Rebeca... Juliana, Reinaldo, essa mulher aqui Consuelo, Ianca, Eduardo, Pollyana”.*

Eduardo: *“vai mandar pra mim é Reginaldo?”*

Reginaldo: *“mandar o que pra você?”*

Eduardo: *“mensagem”*

Reginaldo: *“não mandei não, você não tá aqui não, você não tá em on-line não”*

Eduardo: *“clique aí na caixinha de mensagem, aí”.*

Reginaldo: *“cadê, cadê Dudu?”*

Eduardo: *“aqui ó”*

Nas situações acima, Juliana auxiliou Rebeca a enviar uma mensagem para outra colega, e Eduardo mostrou para Reginaldo o caminho para envio de mensagens. A postura de Juliana e Eduardo confirma o que diz Vygotsky (1998, p. 113) “... que aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será nível de desenvolvimento real amanhã”. Em ambas as situações, a zona de desenvolvimento proximal pôde ser observada em seu estado dinâmico. Além disso, os sujeitos

aplicaram o conhecimento construído anteriormente. Deste modo, o RPG é visto como um impulsionador de ZDPs, tendo em vista que neste jogo estiveram reunidos sujeitos com diferentes níveis de desenvolvimento. Foi observado que os mais experientes auxiliavam os outros em termos de conhecimento, em termos de escrita.

O quadro que segue apresenta um resumo dos resultados verificados em relação à zona de desenvolvimento proximal e aprendizagem colaborativa.

- Ajuda mútua
- Solução de problemas comuns de forma colaborativa
- Assimetria na relação interpessoal de ensino-aprendizagem
- Compartilhamento de praxis
- Interatividade
- Hipertextualidade
- Aprendizagem colaborativa
- Construção coletiva
- Aprendizagem sobre utilização de recursos do computador e da internet
- Interferência nas zonas de desenvolvimento proximal
- O RPG potencializou o surgimento da "ZDP"

Os tópicos acima confirmam a ocorrência de ZDP e da aprendizagem colaborativa na interação com o Jogo RPG digital *by Fórum*. Foi possível identificar a ZDP em movimento, assim como, a percepção concreta de que a intervenção na zona de desenvolvimento proximal, não fica somente a cargo do professor.

Quadro 13 – Resumo de Resultados Verificados

6.4.2 Interação Social

A interação social foi confirmada como fundamento básico do jogo RPG *by Fórum*, considerando-se que os personagens/jogadores estiveram unidos na resolução de problemas comuns, especialmente os que se referiam à escrita, à utilização dos recursos do Moodle e do computador. Trata-se de uma categoria que está intimamente relacionada com a ZDP, tendo em vista que resolver problemas com o outro envolve interação social. De acordo com Oliveira (1995), o desenvolvimento

proximal só se transforma em possibilidade de tornar-se desenvolvimento real, por meio de uma situação de interação social, em que sujeitos com diferentes níveis de aprendizagem possam colaborar uns com os outros. O diálogo que segue entre a professora e Reginaldo elucida uma prática de interferência na ZDP em processo de colaboração e interação social.

T – 5º dia de aventura (12/09/2007)

Reginaldo: *“por enquanto pró que... a gente pode ficar olhando lá o jogo deles?”*

Sueli: *“vocês podem olhar daqui mesmo, daqui vocês vêm o jogo”.*

Reginaldo: *“Ah, dá pra ver é?”*

Sueli: *“é vai aparecer aqui... as informações vão ficando uma embaixo da outra, encadeadas entendeu? Isso que a gente chama de fórum”.*

Reginaldo: *“se eu soubesse não tinha faltado nenhum dia”.*

Sueli: *“achou interessante agora? Mas você já tinha visto no dia que construiu o personagem”.*

Reginaldo: *“mas agora tá bem melhor”.*

Através do evento acima ilustrado verificou-se que o educando desconhecia as potencialidades do fórum de discussão, pois o mesmo acreditava que para ter acesso às ações expedidas, teria que se dirigir ao computador que o outro estivesse utilizando. Assim, a partir de uma necessidade real que emergiu na interação social com o jogo, a professora atuou na ZDP do educando, auxiliando-o na construção do significado sobre o fórum. Para Vygotsky (1998) a aprendizagem é um processo que envolve relação interpessoal e, portanto, não ocorre no indivíduo isolado.

É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele (OLIVEIRA, 1992, p. 81).

Na maioria das vezes, os sujeitos discutiram entre si as suas ações e chegaram (ou não) a acordos para resolver os conflitos apresentados pelo mestre. No processo de interação com o jogo RPG “Guerra de Canudos”, ocorreram algumas brigas, ora

entre os personagens no jogo, ou seja, no campo da imaginação, ora entre os próprios colegas fora da aventura, na vida real. Houve um momento em que o mestre criou uma situação sobre a lenda do lobisomem, provocando certa tensão no grupo, que a partir daquele momento esteve engajado em resolver um objetivo comum, matar o lobisomem por representar grande perigo para todos.

Com bastante criatividade, o mestre apresentou um momento de suspense na história, enriquecendo-o com o uso da imagem. Na ocasião os sujeitos ficaram apreensivos diante da possibilidade de alguém ser mordido por um lobisomem. Tal evento mostrou os personagens compartilhando suas práxis num combate vívido contra o lobisomem. Os sujeitos construíram significado em torno de uma das lendas típicas do sertão nordestino. Diferentemente da forma como costuma ser trabalhada em sala de aula, no RPG os educandos vivenciaram a lenda. Como pode ser visto na figura abaixo, o clima de suspense teve início no 6º dia de aventura, e a lenda prosseguiu sendo desenvolvida no 7º dia, quando ocorreu uma briga entre dois personagens, e provocou a divisão do grupo. A figura abaixo ilustra a criação do mestre e os diálogos construídos no 6º e 7º dias de aventura, a partir do chamado do mestre, evidenciando uma das situações de briga na aventura.

F – 6º dia de aventura (13/09/2007)

Re: 6º Dia da Aventura
por Tarcisio Araujo - Thursday, 13 September 2007, 16:56

Mestre

Depois de horas de descanso, no meio da noite vocês escutam um grande latido contínuo e que está muito perto do acampamento de vocês.
Pelo som vocês sabem que se trata de um Lobisomem.
Ele encontrou vocês pelo cheiro do sangue dos dois soldados mortos e está atrás de comida, principalmente carne.



OBS: O seu sangue tem o poder de transformar outras pessoas em lobisomem. Ou seja, se o jogador for mordido por um lobisomem tem 2 em 6 chances de se tornar um deles. Se não for atingido por bala de prata ou estaca de madeira no coração ele reviverá em 1 a 6 rodadas

Joana Florisbela: 11 pdv(pontos de vida)
João: 13 pdv
Joaquim: 7 pdv
Virgulino: 8 pdv
Antonio: 8 pdv
Maria: 7 pdv

Figura 7 - Ser Mitológico (lobisomem)

lanca (Joana Florisbela): “Eu vou procurar uma estaca de madeira e enfiar no coração do lobisomem ou se eu tiver bala de prata vou atira no lobisomem”.

Mestre: “Ok, damos a aventura de hoje como encerrada. Continuaremos um outro dia”.

F - 7º dia de aventura (14/09/2007)

Mestre: “Joana consegue um pedaço de madeira afiado o suficiente para penetrar no coração do lobisomem. Mas nem consegue encher na escuridão da noite”.

Cleisson (Joaquim): “eu pego a estaca e em fio nele”.

Mestre: “Joaquim enxerga o lobisomem mas não consegue ataca-lo. O Lobisomem morde Joaquim que perde 1 ponto de vida.
Joaquim: 6 pontos de vida”.

Rebeca (Virgulino): “eu pego a minha lança e meto no lobizomen”.

Mestre: “Virgulino consegue atingir o lobisomem no olho, tirando 3 pntos de vida.”

Reginaldo (Antonio): “eu vou curar juaquim que foi mordido pelo lobisomem”.

Mestre: “Antonio não consegue curar Joaquim. Pelo contrário, ele agrava o ferimento e tira 2 pontos de vida de Joaquim”.

Juliana (Maria): “eu vou pegar o punhal e vou p/ sima do lobisomem”.

Mestre: “Maria consegue tirar 2 pontos de vida do lobisomem”.

lanca (Joana Florisbela): “eu vou pegar meu revolver e vou atirar no lobisomem”.

Mestre: “O tiro de Joana acaba pegando em João, que perde 2 pontos de vida”.

Eduardo (João): “eu dou um tiro na cabeça de Joana e na mesma hora eu pego a minha arma é a tiro no lobisomem”.

Mestre: “João não acerta nenhum dos dois tiros”.

Eduardo ficou nervoso quando soube que recebeu um tiro que partiu da arma de lanca e resolveu revidar, não quis saber que o verdadeiro alvo de lanca tinha sido o soldado. Acredita-se que a possibilidade do personagem de Eduardo deixar de existir no jogo tenha provocado tal reação, pois ao longo do desenvolvimento da aventura os jogadores tiveram uma preocupação constante em relação à morte. Assim que descobriu que a sua ação não foi bem sucedida, Eduardo ficou ainda mais furioso, chegou a chamar o mestre de “*mentiroso*”, e influenciou os colegas na tentativa de dividir o grupo. Ao mesmo tempo, a reação de Eduardo pode ser um reflexo da sua práxis social de vida, tendo em vista que este reside num bairro periférico, onde a violência urbana é presente. Além disso, Eduardo apresenta uma característica de liderança muito forte em suas relações interpessoais no dia-a-dia na escola.

É interessante registrar que enquanto o estudante discutiu sobre a sua ação com o grupo, ele mencionou o nome de lanca e não o nome do personagem dela (Joana Florisbela). É possível também que ele tenha transferido para o jogo, alguma desavença pessoal com a colega, já que dificilmente conseguem resolver os conflitos em sala de aula de forma pacífica. Nesse momento a professora perguntou: “*vocês vão se enfrentar agora no grupo é?*” Eduardo responde: “*na cabeça*”, referindo-se ao tiro que ia dar na personagem.

Diante desse contexto, seria o RPG um impulsionador de comportamento violento? Estudos apontam que um número significativo de pessoas apresenta forte preconceito em relação aos jogos eletrônicos (ALVES, 2005; GREENFIELD, 1988). O principal argumento para tal rejeição sustenta-se no fato desses jogos

veicularem conteúdos de violência, o que estimularia a prática de comportamentos violentos pelos jovens. No que diz respeito, especificamente, aos jogos do tipo RPG, os casos de Ouro Preto e Guarapari⁴⁹ tiveram grande repercussão. Todavia, estudiosos afirmam que “... a violência é um fenômeno complexo que envolve, ao mesmo tempo, questões sociais, econômicas, culturais, políticas e afetivas”, e que, portanto, não deve ser compreendida numa lógica de causa e efeito (ALVES, 2005, p. 86).

Considera-se que os sujeitos não são meros espectadores dos conteúdos violentos presentes nos jogos eletrônicos, na TV, nos desenhos animados, nas histórias em quadrinhos, nos filmes, enfim nas diversas mídias. Na medida em que interagem com estes instrumentos, os sujeitos constroem significados a partir da sua práxis social, ou seja, atribuem sentidos àquilo que vêem, com base nas experiências pessoais, construídas ao longo da vida. Segundo Alves (2005), a interação com os diversos conteúdos, e especialmente, os conteúdos violentos, não resulta em comportamentos agressivos com o outro, mas propicia a elaboração dos aspectos subjetivos dos sujeitos.

Ao utilizarem a caixa de mensagem como recurso alternativo para comunicar-se

⁴⁹ Os referidos casos levaram uma significativa parcela da população a ver o RPG como um jogo violento que faz com que os sujeitos se tornem agressivos. O caso de Ouro Preto refere-se ao assassinato de Aline Silveira Soares, de dezoito anos, em um cemitério desativado de uma igreja do município. E o caso de Guarapari refere-se ao crime cometido por dois jovens que confessaram ter assassinado uma família, motivados pelo jogo. Estes casos levaram muitos jogadores de RPG a discutirem e questionarem a veracidade dos fatos, chegando a acusar a mídia de leviandade, pois tais atos não condizem com as características do RPG. Uma posição crítica pode ser vista através do site: <http://www.daemon.com.br/rpg_inocente.asp> Acesso em 14 de nov.2007>.

entre si, os sujeitos, em sua maioria, se comportaram de forma agressiva. Os educandos agrediam-se verbalmente inúmeras vezes, trocando mensagens desrespeitosas e preconceituosas, tais como: “você é feio”, “você é gorda”, comportamento também presente em sala de aula. Em nenhum momento, os sujeitos utilizaram a interface de comunicação para resolver os conflitos que estivessem relacionados ao envolvimento no jogo. A discussão com tais propósitos ocorreu fora do ambiente virtual de aprendizagem. Deste modo, não se pode dizer que o comportamento agressivo dos educandos teve origem a partir da interação com o RPG, que por retratar uma Guerra veicula conteúdo de violência, envolvendo mortes em combate, decapitação, etc. Segue abaixo algumas das mensagens trocadas entre os sujeitos da pesquisa que evidenciaram tom de agressividade.

T – 4º dia de Aventura (11/09/2007)

Eduardo para lanca: *“você é muiiiiiiiiiiiiiitooooooooo feiiiiiaaaaaaaaa”.*

Eduardo: *“lanca você é a menina mais feia”.*

Mensagens como estas se repetiram inúmeras vezes durante o processo de interação com o jogo. Por outro lado, os sujeitos também foram solidários uns com os outros, especialmente dentro da aventura. Além de colaborarem entre si na resolução das dificuldades pertinentes à escrita das palavras, eles também se ajudavam mutuamente no campo da imaginação, preocupando-se em curar alguém que estivesse ferido, cuidando para que o grupo não fosse atingido nos combates contra as tropas de soldados, ou até mesmo que não fossem mordidos pelo lobisomem que apareceu no meio da noite.

F – 3º dia de aventura (31/08/2007)

Juliana: *“Todos nós vamos proteje Floribela”.*

F- 6º dia de aventura (13/09/2007)

Reginaldo: *“oi meu nome é Antonio e eu quero curar joana florisbela e maria vaqueira”.*

Juliana: *“vamos acampar e cada um dos meus colegas vão ficar de guarda 1:00 hora de cada vez”.*

F – 7º dia de aventura (14/09/2007)

Reginaldo: *“eu vou curar juaquim que foi mordido pelo lobisomem”.*

F – 8º dia de aventura (25/09/2007)

Cleisson: *“eu me afastaria dos meus colegas pois eu já estou virando lobisomem”.*

Por meio dos eventos acima citados observou-se a atitude de solidariedade dos sujeitos. Juliana que viveu a personagem Maria Vaqueira preocupou-se em convocar o grupo para proteger Joana Florisbela, no momento em que ela foi vista pelos soldados que estavam no combate. Reginaldo que viveu o personagem Beato na aventura, assim que entrou no jogo e soube que tinha duas personagens feridas, resolveu usar o seu poder da cura para salvá-las. Ainda no 6º dia de aventura, Juliana propõe fazer acampamento e cuidou para que ninguém ficasse cansado quando sugeriu que cada um ficasse uma hora de relógio. Mais uma vez Reginaldo (Beato) usa o seu poder da cura para salvar o personagem Joaquim. Cleisson por sua vez, teve uma atitude louvável quando optou por afastar-se do grupo porque estava virando lobisomem, ou seja, ele quis proteger os outros.

Observou-se que houve interação social quando os sujeitos abriram outras janelas, pois eles recomendavam os sites, inclusive de jogos. Vale ressaltar, que estes jogos acessados enquanto os sujeitos aguardavam o retorno do mestre no fórum, envolviam movimento, como os de corrida de carros, por exemplo. Ianca e Reginaldo tiveram participação efetiva em relação à troca de informações de outros sites, certamente por terem uma vivência maior com o universo das tecnologias digitais.

- Resolução de problemas comuns
- Resolução conjunta das situações de conflitos
- Discussão para tomada de decisão
- O RPG não influencia comportamentos agressivos e violentos
- Solidariedade para com o outro
- Construção de significados
- Constituição da subjetividade a partir das relações interpessoais
- Interação com outras janelas

Confirmou-se que a interação social é um dos fundamentos básicos do RPG. Trata-se de uma categoria que tem correlação com a ZDP, pois esta surge a partir da relação com o outro social.

Quadro 14 – Resumo de Resultados Verificados

6.4.3 Mediação

Durante o experimento, o Jogo RPG digital *by Fórum* se configurou enquanto um instrumento mediador não somente da aprendizagem da escrita, mas da aprendizagem de um modo geral. Segundo Matta (2006), “a mediação acontece quando a relação entre dois elementos é mediada por um terceiro comum e pertencente aos dois primeiros”, relação esta que se dá de forma compartilhada. Baseando-se em Vygotsky (1998) o autor afirma que os brinquedos e instrumentos podem mediar a relação entre o mundo e a aprendizagem. No caso desta pesquisa, o jogo RPG medeia a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Na mediação com o jogo RPG digital “Guerra de Canudos” surgiram algumas curiosidades sobre a vegetação típica da região. Ao criar uma situação no 1º dia de aventura, a qual envolveu a imagem da árvore umbuzeiro, o mestre despertou a curiosidade de lanca que perguntou: *“Em professora, o que é umbuzeiros?”*

Ao responder, a professora interviu na ZDP da estudante levando-a para além do seu nível real de aprendizagem. Deste modo, considera-se o RPG como um

instrumento mediador de aprendizagem, pois favoreceu a mediação entre a estudante e o objeto do conhecimento (conceito científico), ou seja, impulsionou o surgimento da zona de desenvolvimento proximal, levando-a à internalização de conceito científico numa relação interpessoal. Segundo Oliveira (1992, p.32), “um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude ‘mediada’ em relação ao seu objeto”. Considerando-se que os conceitos científicos são construídos através de intervenções deliberadas, vale destacar que:

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas [...] (OLIVEIRA, 1992, p. 33).

Ocorreu outro evento em que um dos sujeitos despertou curiosidade sobre a vegetação típica do sertão nordestino, a partir da visualização da imagem no jogo. Prossegue-se com a ilustração da situação, na qual se percebeu que o conceito espontâneo “árvore”, construído por Cleisson nas suas experiências concretas de vida, nas suas interações sociais, naquele momento foi enriquecido. Isto ocorrera porque no processo de intercâmbio social instaurado no RPG “Guerra de Canudos”, o sujeito pôde conhecer uma nova espécie de árvore que antes não fazia parte do seu universo de conceitos cotidianos e espontâneos. Por outro lado, a estudante lanca demonstrou que o conhecimento sobre aquela espécie de árvore já fazia parte do seu universo cultural. Ou seja, um conhecimento que estava no nível de desenvolvimento potencial para um, para o outro constituía o seu nível de desenvolvimento real. Neste caso, confirmou-se um dos postulados de Vygotsky (2000) em relação à aprendizagem escolar, que se caracteriza pela ascensão de

conceitos cotidianos/espontâneos a conceitos científicos, além de ser uma construção que se dá através da mediação de instrumentos simbólicos.

T – 2º dia de aventura (30/08/2007)

Cleisson: *“ô professora, que árvore é essa, não existe aqui não né?”*

Sueli: *“é um mandacaru, existe aqui na região Nordeste”.*

Ianca: *“lá em Serrinha tem um bocado”.*

O RPG by fórum contribuiu para o intercâmbio social de conceitos científicos desde o início da aventura, pois os sujeitos construíram conceitos geográficos, históricos, noção de temporalidade, entre outros, ao longo da produção coletiva da aventura. Observou-se que neste processo existiram vários momentos em que tais conceitos foram compartilhados por todos, conforme se pode ver nos exemplos abaixo.

F – 1º de aventura (28/08/2007)

Mestre: *“De repente no meio da cidade, vocês vêm uma correria e gritaria. Todos estão correndo de um Boi enfurecido”.*

Juliana: *“Eu vou domar esse animal selvagem”.*

F – 5º dia de aventura (12/09/2007)

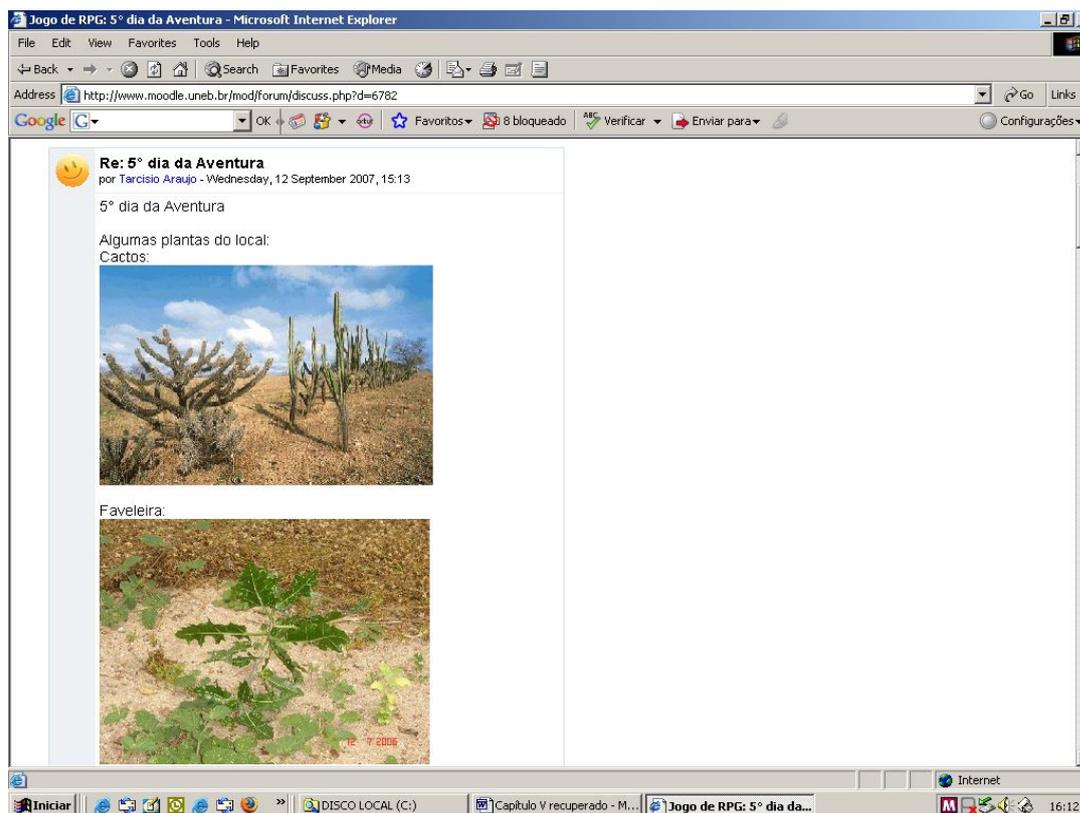


Figura 8 – Plantas Típicas da Região

F- 5º dia de aventura (12/09/2007)

Mestre: *“Maria age sem piedade. A cabeça do soldado cai a 6 metros de distância do corpo. Soldado 1 e 2 saem correndo apavorados. Apenas o soldado 3 fica caído no chão gritando por socorro e gemendo de dor”.*

Ao dizer que iria domar o animal, Juliana demonstrou já ter constituído em seu repertório de conceitos científicos, o significado da palavra “domar”, e que o animal é passível de ser domado. A disposição das imagens da vegetação típica do sertão nordestino no fórum do 5º dia de aventura proporcionou o intercâmbio de conhecimentos sobre as plantas da região. Quando o mestre se referiu à distância em que caiu a cabeça do soldado, os sujeitos compartilharam noção de medida, ou seja, conceitos matemáticos.

- Instrumento mediador de aprendizagens
- Compartilhamento de conceitos científicos
- Intercâmbio Social
- Ascensão de conceitos cotidianos/espontâneos a científicos

Os resultados revelaram o RPG digital *by Fórum* “Guerra de Canudos” como um instrumento mediador de aprendizagem de conceitos científicos. Um ambiente que favoreceu o compartilhamento de idéias e de significados desde o momento em que os sujeitos construíram os seus personagens de forma contextualizada.

Quadro 15 – Resumo de Resultados Verificados

6.4.4 Nível Silábico e Alfabético

Em relação à análise do processo de aprendizagem da escrita da criança através da mediação com o jogo RPG digital *by Fórum* “Guerra de Canudos”, um dos objetivos foi observar se os sujeitos que estiveram envolvidos com o trabalho de campo encontravam-se nos níveis silábico ou alfabético da escrita. Este elemento funcionou como parâmetro para verificar se houve alguma mudança de um estágio para outro, durante a interação com o jogo. Neste caso, algumas produções escritas no fórum do jogo são aqui evidenciadas.

Observou-se maior predomínio da escrita alfabética nas produções dos educandos, porém se comparada à escrita convencional, pode-se dizer que eles cometeram algumas omissões no registro das palavras, consideradas neste estudo como falhas ou hipóteses. Com base nos escritos que seguem, pode-se afirmar que os sujeitos da pesquisa encontram-se num estágio de aproximação da escrita convencional. No que se refere ao nível real de desenvolvimento da aprendizagem da escrita, estão todos no estágio alfabético. As palavras “pegor”, “ataquo”, “dominlo”, “lobizomen”, presentes nas aventuras 1 e 7, como podem ser vistas logo abaixo, apresentam algumas falhas em relação à escrita convencional. É importante dizer que durante o

envolvimento com o jogo, os sujeitos não recorreram ao uso do dicionário para resolver dúvidas ortográficas, mas aos colegas e à professora/pesquisadora.

F – 1º dia de Aventura (28/08/2007)

Eduardo (João): *“eu pegor minha arma e mato ele”.*

Cleisson (Joaquim): *“Eu pego a minha amar e ataquo ele com a espingarda”.*

Juliana (Maria Vaqueira): *“Eu vou domar esse animal selvagem”.*

Ianca (Juana Florisbela): *“Já como o boi está calmo vou dominlo para ele voltar para o seu pasto e ficar com a sua família”.*

F – 7º dia de Aventura (14/09/2007)

Rebeca (Virgulino): *“eu pego a minha lança e meto no lobizomen”.*

Reginaldo (Antonio): *“eu vou curar juaquim que foi mordido pelo lobisomem”.*

Neste estágio a criança já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita. (...) O que a criança terá alcançado aqui não significa a superação de todos os problemas. Há o alcance da legibilidade da escrita produzida, já que esta poderá ser mais facilmente compreendida pelos adultos. No entanto, um amplo conteúdo ainda está para ser dominado: as regras normativas da ortografia (AZENHA, 1994, p. 85).

O professor tem um importante papel no processo de superação destas falhas, porém não significa dizer que este deverá transmitir “todas as chaves secretas do sistema alfabético”, mas criar as condições para que os educandos construam as suas hipóteses em relação à escrita e possam refletir sobre a mesma. Colocar a ênfase na reprodução reduz a escrita a um objeto “em si”, além de levar à perda do seu caráter social (FERREIRO, 2001, p.60). Ao invés de assumir uma postura diretiva no que se refere à correção da escrita, durante a aplicação do jogo, criou-se espaço para a discussão de diferentes pontos de vista, de colaboração.

A análise sobre o nível real de aprendizagem em relação à escrita poderia ter sido feita a partir do momento em que os sujeitos da pesquisa construíram o texto apresentando as características dos seus personagens, no entanto estas

produções não foram tomadas como ponto de partida por não terem sido construídas exclusivamente de forma espontânea pelos sujeitos. Verificou-se que eles copiaram as características já existentes no ambiente do jogo, ou seja, nesse momento eles se comportaram como copistas.

Alguns avanços foram manifestados ao longo do processo, principalmente a voluntariedade dos sujeitos em convidar os colegas mais experientes no grupo, para lhes auxiliar na escrita de determinadas palavras. Em interação com o outro, acredita-se que novos esquemas foram sendo assimilados pelos educandos. O aspecto da revisão da escrita será melhor discutido através da próxima categoria analítica.

- Predomínio da escrita alfabética
 - Nível real de desenvolvimento da aprendizagem escrita
 - Omissões no registro das palavras
 - Compreensão da escrita
 - Legibilidade da escrita produzida
 - Ênfase nas regras normativas da ortografia
 - Criação de espaço para a discussão de diferentes pontos de vistas, de colaboração
 - Produções espontâneas
 - Elegibilidade de colegas mais experientes no grupo, para auxílio na escrita de determinadas palavras
- Observou-se que os sujeitos da pesquisa encontram-se no nível alfabético da escrita, pois escrevem de forma bastante próxima da escrita convencional.

Quadro 16 – Resumo de Resultados Verificados

6.4.5 A Escrita

No que diz respeito à produção escrita no RPG *by Fórum* buscou-se observar se durante o experimento, os sujeitos despertariam curiosidade em relação aos aspectos gramaticais, e se produziram textos espontaneamente por meio desta mediação. É importante dizer que a escrita é uma categoria analítica que está intimamente relacionada com a categoria anterior e a subsequente que é a produção textual. Assim, muito do que se revela aqui acaba contemplando o que se propôs observar em ambas as situações, a prática da revisão pode ser um exemplo.

A revisão da escrita ocorreu em vários momentos. Pode-se dizer que o jogo RPG *by fórum* favoreceu a manifestação de conflitos sócio-cognitivos e discussão sobre a escrita de determinadas palavras. Além disso, potencializou o surgimento da ZDP, na medida em que sujeitos mais experientes foram os mais convocados para auxiliar no registro das palavras. Lanca foi um dos sujeitos mais solicitados pelo grupo, neste sentido. Algumas características foram reveladas durante a utilização do jogo RPG digital *by Fórum*, na mediação da aprendizagem da escrita, sejam elas: escritor vigilante, leitor vigilante, escrita colaborativa e reescrita.

A ênfase das correções se deu em relação à ortografia, pois quase não houve curiosidade por parte dos sujeitos sobre os aspectos gramaticais. Ou seja, a aprendizagem da ortografia foi um processo ativo que se concretizou dentro de uma construção coletiva, onde a intermediação do professor ocorreu no sentido de estimular os sujeitos a fazerem as suas suposições de como se escrevia determinadas palavras, a colaborarem entre si, bem como de instigar a reflexão e a

discussão no próprio grupo. Algumas situações de correções da escrita podem ser exemplificadas a partir deste ponto.

T – 1º dia de Aventura (28/08/2007)

Ianca: *“professora o nome dele tá Joaguim”.*

Sueli: *“Se a gente percebe o erro o que é que a gente pode fazer?”*

Ao fazer esta pergunta, teve-se a intenção de levar a estudante a perceber que a correção era possível. Segue um exemplo que ilustra uma situação em que o sujeito da pesquisa faz reflexão sobre a língua escrita.

F – 4º dia de Aventura (11/09/2007)

Juliana: *“eu pego minha foice e vou partir pra cima dos soldados”.*

Assim que escreveu a sua ação no 4º dia de aventura, a estudante despertou dúvida sobre o uso do pronome, *“pró, é meu ou minha antes de foice?”*. Primeiramente, a professora/pesquisadora perguntou: *“o que é foice?”*, depois foi sugerido o uso do dicionário para verificar o significado da palavra “foice”, mas a estudante não teve interesse em fazer a consulta, ficando a cargo da professora/pesquisadora. Vale dizer que durante o envolvimento com o jogo, os sujeitos não recorreram ao uso do dicionário para resolver dúvidas ortográficas como estão habituados a fazer em sala de aula, mas recorreram aos colegas e à professora.

Ocorreu outra situação de reflexão envolvendo aspectos gramaticais, porém esta partiu da professora e não da estudante. No momento em que construía o seu personagem, uma das estudantes escreveu na 3ª pessoa, levando a professora a

orientá-la a escrever na 1ª pessoa, já que ela vive o personagem na aventura.

Segue o exemplo.

T – 2º dia de aventura (30/08/2007)

Rebeca: “*eu Virgulino é uma pessoa*”.

Sueli: “*eu Virgulino é uma pessoa ou sou uma pessoa?*”

A ênfase das correções ocorreu em relação aos aspectos ortográficos. Conforme pode ser visto na situação abaixo.

F – 7º dia de aventura (14/09/2007)

Rebeca: “*eu pego a minha lança e meto no lobizomi*”.

T – 7º dia de aventura (14/09/2007)

Rebeca: “*Pró, tem alguma coisa escrita errado aí?*”

Na ocasião, a professora provocou a discussão no grupo sobre o registro da palavra “*lobizomi*”, escrita por Rebeca. Todos se dirigiram ao computador onde estava a estudante para auxiliá-la na correção. Ou seja, neste processo de interação, não houve centralidade do professor. Em várias situações, os estudantes assumiram a postura do educador, especialmente quando se tratava da correção dos registros. Nesse caso, faz-se referência ao que diz Lerner (2002), de que

[...] É preciso delegar (provisoriamente) às crianças a responsabilidade de revisar seus escritos, permitindo assim que se defrontem com problemas de escrita que não poderiam descobrir, se o papel de corretor fosse assumido sempre pelo professor (LERNER, 2002, p. 24).

Após reescreverem a ação e reenviarem para o fórum, observou-se que a falha continuou a existir no registro da palavra, que passou a ser escrita “*lobizomen*”. Embora esteja mais próxima da sua forma convencional, este aspecto mostra que algumas falhas ainda passavam despercebidas pelo grupo, além de ser um

fato ilustrativo de que em determinadas situações, os sujeitos da pesquisa não faziam distinção entre a palavra falada e a palavra escrita. O ocorrido também demonstra que não houve retrocesso do estágio alfabético para o estágio silábico, porém maior aproximação da escrita convencional. Pode-se afirmar que na prática de construção coletiva, a estudante assimilou novos esquemas.

Durante o envolvimento com o jogo, os sujeitos fizeram a autocorreção e corrigiram os escritos dos colegas permanentemente, prática que não ocorre em sala de aula sem que o professor solicite. Esta foi uma das características que surgiu neste estudo, aqui denominada “escritor vigilante”, pois os sujeitos escrevem e têm uma preocupação em revisar os registros. O comportamento de “escritor vigilante” surge desde o primeiro dia de envolvimento com o jogo. O comentário abaixo, feito por um dos sujeitos ilustra a situação.

T – 1º dia de aventura (28/08/2007)

Juliana: *“pró, mas o nome Maria está no meio da frase, escreve com letra maiúscula?”*

Logo após esta reflexão sobre a escrita, Juliana ainda chamou a atenção da professora/pesquisadora sobre a presença de uma letra maiúscula no meio de uma palavra, presente na aventura, que foi hospedada no Moodle, revelando-se o comportamento denominado aqui de “leitor vigilante”.

Outra situação pode ser ilustrativa do comportamento do “leitor vigilante”. Durante interação com o jogo no 1º dia de aventura, duas estudantes riram da escrita do colega quando este escreveu a palavra “*mia*” em lugar de *minha*, realizando a correção da escrita. Em seguida, uma das estudantes soletrou a palavra pra que ele

a corrigisse no fórum. Momentos antes, os sujeitos haviam descoberto que ao clicar em editar, era possível reescrever as suas ações no fórum.

Vale ressaltar que os sujeitos não se sentiram constrangidos em escrever nos fóruns do jogo. Por outro lado, a consciência da existência de um leitor real os levou a terem maior cuidado com aquilo que escreviam. O escritor e o leitor vigilantes não estão presentes no contexto da sala de aula convencional, possivelmente pelo fato de os sujeitos produzirem os seus textos em seus próprios cadernos para, na maioria das vezes, serem guardados para si. Ou seja, não são socializados com o outro, ao passo que, o processo de produção textual, no fórum, conta com o leitor de fato, da escrita produzida.

No que se refere à leitura, o exemplo abaixo ilustra uma circunstância em que a professora instigou os sujeitos a buscarem informações sobre os seus personagens, fazendo-se referência ao caso do cangaceiro. Tal intervenção levou os sujeitos a sentirem a necessidade de lerem as características dos seus respectivos personagens, ou seja, leitura das informações que já estavam presentes na ambientação do jogo. Para tanto, a professora fez uma série de perguntas aos educandos no intuito de que pudessem imaginar o contexto do sertão nordestino, e partir para o processo de construção das características dos seus personagens, sem perder de vista os significados culturais da realidade local.

T – 1º dia de aventura (28/08/2007)

Sueli: *“Está no sertão fazendo o quê?” “Você já pensou o que você vai escrever? Diga aí cangaceiro o que é que você gosta de fazer? O que é que é uma característica do cangaceiro, que a gente colocou lá? O cangaceiro faz o quê? Lembra?”*

Notou-se que os educandos fizeram leitura das imagens presentes na ambientação do jogo, prática que contribuiu para o processo de construção do conhecimento, na medida em que eles despertaram a curiosidade sobre os diversos elementos pertinentes ao contexto. Os educandos exploraram o ambiente, seja lendo as ações, seja lendo as mensagens enviadas pelo mestre no dia anterior, e a finalização das sessões anteriores. Portanto, a ambientação do jogo favoreceu a mediação da aprendizagem da leitura sobre vários aspectos. Os sujeitos se inseriram em um processo criador, pois na interação com o jogo, a leitura e a escrita não foram impostas às crianças, mas criou-se a condição para que as produzissem. Concorda-se que é preciso partir da necessidade real do sujeito para que possa desenvolver a “linguagem escrita viva”, contextualizada (VYGOTSKY, 1998, p.139).

- Produção espontânea de textos
- Revisão da escrita
- Potencialização do surgimento da ZDP
- Revelação das características: escritor vigilante, leitor vigilante, escrita colaborativa e reescrita.
- Construção coletiva
- Reflexão e discussão no grupo
- Discussão sobre aspectos gramaticais
- Autocorreção
- Assimilação de novos esquemas para construção coletiva da escrita
- Socialização da escrita
- Apresentação de características pertinentes à realidade
- Busca de Informação

A correção de aspectos ortográficos durante a produção escrita no fórum foi uma prática recorrente que levou à reescrita das ações, bem como à assimilação de novos esquemas.

Quadro 17 – Resumo de Resultados Verificados

6.4.6 A Produção Textual em Autoria Colaborativa

Em relação à produção textual, foi observado que a cada encontro, os sujeitos se engajaram em um processo de construção coletivo, pois todos participaram ativamente e realizaram produção espontânea⁵⁰, no momento mesmo em que passaram a viver a aventura. Porém, na etapa de criação dos personagens, os sujeitos lançaram mão da cópia das caracterizações já existentes na ambientação do jogo, ao passo que a comunicação entre os personagens/jogadores e o mestre, nos fóruns da aventura, concretizou-se a partir das próprias vivências, não houve cópia de um modelo já existente. Deste modo, houve predominância de produção textual espontânea, ou seja, de autoria.

Os personagens/jogadores juntamente com o mestre são co-autores de uma história que foi desenvolvida no jogo. Ao final do experimento, se tem uma única aventura, um único texto produzido por um grupo de sujeitos reunidos em torno um objetivo comum, vivendo um constante compartilhamento de práxis, em comunidade. Segundo Pavão e Sperber (2004), “uma coisa muito interessante no RPG é a formação de comunidades de leitores”. Acrescenta-se a potencialidade que o RPG digital *by fórum* oferece para a formação de comunidade de aprendizagem da escrita. O diálogo que segue pode ser um dos exemplos ilustrativos do processo de produção textual em autoria colaborativa, pois esta prática ocorreu em todos os dias de aplicação do jogo.

F – 3º dia de aventura (31/08/2007)

Mestre: *“Relembrando a aventura: João ataca duas seriemas com seu facão e consegue matá-las. Depois dessa incrível batalha vocês armaram um acampamento para repousar até o dia amanhecer. Ao amanhecer do dia vocês vêm ao horizonte uma pequena cidade, Euclides da Cunha”.*

Juliana (Maria): *“Nós iremos para Euclide da cunha”.*

Mestre: *“Chegando em Euclides da Cunha vocês escutam da população muitos boatos das vitórias dos conselheritas sobre as tropas. Há na cidade uma igreja, músicos e repentistas. Vocês podem obter mais informações com a população local”.*

lanca (Joana Florisbela): *“Todos nós iremos obter informações com a população local”.*

Mestre: *“Conversando com um velho repentista, ele fala que constantemente tropas passam por ali em direção a canudos. Inclusive que neste momento há tropas na cidade descansando e esperando ordem de seus superiores”.*

Eduardo: *“então vamos seguir o nosso carminho”.*

Mestre: *“OK, vocês continuam a jornada seguindo a trilha mais recomendada. Depois de algumas horas de caminhada, no meio da tarde vocês avistam bem a frente uma movimentação intensa. Prece ser uma pequena tropa de 4 a 6 homens fazendo vigia. Por sorte eles ainda não viram vocês, mas estão vindo em direção”.*

Cleisson (Joaquim): *“Todos nós vamos nos esconder em algum lugar antes que as tropas nos vejam”.*

Mestre: *“Florisbela se esconde mal. Um dos homens avista a florisbela tentando se esconder atrás de uma pedra e alerta os outros homens. Neste momento vocês conseguem identificar que são 4 homens”.*

Juliana (Maria): *“Todos nós vamos proteje Floribela”.*

Mestre: *“Maria recebe um tiro no pé”.*

lanca (Joana Florisbela): *“Eu vou chamar o meu cavalo para usa um dos meus poderes que é luta e habilidade a cavalo com as minhas defesas”.*

Mestre: *“Joana não consegue chamar seu cavalo, ele está muito distante para atender seu pedido. Mesmo com o pé machucado Maria consegue se manter em pé pra lutar contra a tropa”.*

Eduardo (João): *“Eu pegor meu fuzil mator os quatos”.*

Mestre: *“OK gente, Por hoje é só isso. Próximo jogo contnuamos a batalha”.*

Como se pode ver, na construção coletiva, os educandos são todos protagonistas de uma história que foi elaborada por eles mesmos, em um diálogo constante. Os sujeitos partiram em busca de um objetivo comum, passaram por uma série de situações, compartilharam experiências, perderam ou ganharam pontos de vida, trocaram idéias, enfim cresceram durante o jogo.

Observou-se também a presença da textualização nesta produção textual. Ou seja, houve coesão e coerência na elaboração do texto, embora o escritor não estivesse preocupado que o conteúdo da escrita pudesse ser visto por um leitor potencial, futuramente. Ainda que essa construção da história tenha se dado de forma

⁵⁰ Entendida aqui como construção própria de cada um, diferente da cópia.

planejada no grupo, este planejamento esteve centrado na resolução dos conflitos que lhes foram apresentados durante o jogo. Acredita-se que o fato de se tratar de uma escrita dinâmica e espontânea, em que os sujeitos tinham que pensar rápido em soluções para os problemas que apareciam, fez com que eles não se preocupassem com a informação que seria dada a um possível leitor externo ao grupo.

Embora os romances de ação tragam as vozes dos sujeitos e o aspecto da própria ação, a diferença neste caso é que os sujeitos constroem a história ao mesmo tempo em que vivenciam os personagens, como num faz-de-conta quase real. A ação é imanente, é como se a história fosse viva.

- Produção espontânea
- Co-autoria
- Autoria colaborativa
- Presença de textualização na produção textual
- Coesão e coerência
- Formação de comunidade de leitores e de aprendizagem da escrita

Confirmou-se a potencialidade do RPG *by Fórum* para a formação de comunidade de leitores e escritores, na medida em que os sujeitos encontraram-se reunidos em torno de um objetivo comum e compartilharam experiências em um ambiente que favoreceu a atitude criadora dos participantes ativos.

Quadro 18 – Resumo de Resultados Verificados

6.4.7 Tema Gerador

Os temas geradores, conforme definido por Freire (2005), são originários do contexto social dos sujeitos. Alguns destes temas surgiram a partir da relação do grupo com o jogo RPG digital *by Fórum*, ainda que de forma tímida. Os temas emergiram de dúvidas, curiosidades, dificuldades, necessidades, conflitos sócio-

cognitivos, intercâmbios sociais, enfim, da interação social constituída no experimento. Como se pôde ver, o jogo aplicado abordou a “Guerra de Canudos”, temática significativa, já que retrata o contexto histórico, social e cultural dos sujeitos envolvidos, e foi a partir desta mediação que outros temas vieram à tona.

Percebeu-se que alguns temas geradores foram de interesse do coletivo, ao passo que outros surgiram do interesse de um ou mais educandos. Determinados temas afloraram dentro do próprio jogo, no decorrer do processo de imaginação e criação. Da mesma forma, apareceram aqueles temas que tiveram origem nas relações interpessoais, fora da ambientação do jogo, ou seja, fora do faz-de-conta. A “diferença física”, por exemplo, foi um tema gerador fortemente demandado pelo grupo, que se evidenciou no comportamento preconceituoso por parte dos educandos fora do jogo, quando em paralelo à aplicação, trocaram mensagens entre si, carregadas de estereótipos como bonito e feio, gordo e magro, etc.

Já dentro do jogo, as diferentes “espécies de animais e vegetação” típicas da região, população local, localização, entre outros, foram temas geradores que partiram da curiosidade, das vivências, dos intercâmbios entre os sujeitos, incluindo aí o mestre do jogo. O diálogo que segue, foi um dos momentos onde se pôde verificar o surgimento desses temas.

F – 3º dia de aventura (31/08/2007)

Mestre: *“Relembrando a aventura: João ataca duas seriemas com seu facão e consegue matá-las. Depois dessa incrível batalha vocês armaram um acampamento para repousar até o dia amanhecer. Ao amanhecer do dia vocês vêm ao horizonte uma pequena cidade, Euclides da Cunha”.*

Juliana (Maria): *“Nós iremos para Euclide da cunha”.*

Mestre: *“Chegando em Euclides da Cunha vocês escutam da população muitos boatos das vitórias dos conselheritas sobre as tropas. Há na cidade uma igreja, músicos e repentistas. Vocês podem obter mais informações com a população local”.*

Ianca (Joana Florisbela): *“Todos nós iremos obter informações com a população local”.*

No momento em que viu a seriema, Cleisson perguntou: *“professora, a seriema se come?”*, eis um tema que partiu da curiosidade do sujeito no processo de interação com o jogo. O tema gerador sobre a “população local”, também surgiu dentro do faz-de-conta.

Um tema gerador envolvendo conhecimentos matemáticos partiu de uma dificuldade real de Rebeca, que ao aplicar um conceito de medida durante o processo de criação do seu personagem, atribuiu-lhe um tamanho de 39 cm de altura. Este evento demonstrou que a educanda não havia desenvolvido a noção de “medida de comprimento”, o que levou a professora/pesquisadora a perceber a necessidade de retomar o conceito em sala de aula. Durante o experimento houve espaço para a discussão, mas não para a sistematização e aprofundamento destes temas, devido à própria dinâmica do jogo. Sobre este aspecto, concorda-se com Kishimoto (2000) quando considera que a utilização do jogo na educação escolar potencializa a construção do conhecimento, e que o trabalho pedagógico requer a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Por outro lado, verificou-se que o jogo em si envolve intercâmbio de experiências e aprendizagem.

No decorrer do experimento foi dada ênfase às discussões provenientes dos temas geradores relacionados aos aspectos da escrita, tendo em vista os propósitos do estudo. Observou-se que, ao contrário da fragmentação dos conteúdos existentes nos currículos, o RPG by *Fórum* Guerra de Canudos favoreceu o trabalho interdisciplinar.

A escrita colaborativa da aventura proporcionou a percepção do universo temático cultural dos sujeitos da pesquisa. Através das ações enviadas para o fórum se pôde identificar os vocábulos que mais foram empregados pelo grupo naquele contexto, sejam eles: atirar, matar, atingir, acertar, tiro, armas, atacar, poderes, defesa, habilidade, lutar, domar, laçar, curar. É provável que outro grupo de sujeitos revele outro universo vocabular. Vale ressaltar que os sujeitos da pesquisa vivem num contexto em que a violência urbana é considerável. Segundo Freire (2005, p. 114), “Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”.

- Tema gerador, originado de acordo como contexto social dos sujeitos.
- Os temas geradores surgiram das necessidades reais, dificuldades, dúvidas, curiosidades dos educandos e estiveram relacionados às diversas áreas do conhecimento.
- Proporcionou a interdisciplinaridade.
- Identificação de vocábulos do contexto social dos sujeitos.
- O tema gerador refere-se à práxis social dos sujeitos.

Temas geradores relacionados às diversas áreas do conhecimento emergiram durante a aplicação do Jogo RPG digital by *Fórum* “Guerra de Canudos”, temas estes que precisam ser sistematizados em outras situações que não jogos, pois não se pode perder de vista o caráter de entretenimento dos jogos.

Quadro 19 – Resumo de Resultados Verificados

6.4.8 Criação e Imaginação

Notou-se que, ao interagir com o jogo, os sujeitos entraram no campo da criação e da imaginação. Ao ler o início da aventura presente na ambientação, Eduardo chamou a atenção da colega para não lhe matar: *“Oh! Pai, não venha querer me matar não se não eu lhe mato primeiro”*. Ao mesmo tempo, ele percebeu na história, a presença de 500 soldados, então se questionou: *“500 soldados meu pai, como é que eu vou matar esses soldados tudo?”* É muito provável que esse tipo de situação constitua as impressões vividas por este sujeito. Assim, revela-se a criatividade no jogo.

(...) observamos processos de criação que se apreciam melhor nos jogos: o menino que se imagina que vai a cavalo quando monta sobre um pau; a menina que se imagina mãe ao brincar com suas bonecas; outro que no jogo se transforma em um bandido, um soldado ou um marinheiro. Todos esses meninos mostram exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. Naturalmente nos seus jogos eles reproduzem muito do que tem visto (...) O jogo infantil não é recordar simplesmente o vivido, mas sim a transformação criadora das impressões vividas, a combinação e organização destas impressões para a formação de uma nova realidade (VYGOTSKY, 2003, p. 16-17).

Todos entraram no campo da imaginação desde o instante em que deram início ao processo de criação dos personagens, concebendo o nome, a personalidade, aparência física, cor da pele, sexo, idade, altura, peso. Assim que o mestre iniciou o jogo com um chamado para a aventura, informando que o grupo encontrava-se em Algodões, uma cidadezinha do sertão nordestino, os personagens/jogadores embarcaram num mundo imaginário de faz-de-conta. Naquele momento, cada sujeito respeitando a sua vez de jogar apresentou-se para o grupo, situação ilustrada a seguir.

1º dia de aventura (28/08/2007)

Eduardo: *“oi meu nome e João e eu gosto de andar ao cavalo”.*

Cleisson: *“oi pesoal meu mone é joaquim e eu gosto de luta e eu gosto de caça”.*

Juliana: *“oi meu nome e Maria vaquera eu gosto de plantações e gosto de animais”.*

lanca: *“oi meu nome é Joana florisbela gosto de anda a cavalo cuidoo de plantações e animais”.*

Nesta interação com o jogo, os participantes saem da vida real e passam a viver uma vida paralela. Contando com a imaginação, os sujeitos incorporam características de personagens como o cangaceiro, jagunço, vaqueiro, entre outros, comportando-se como tal. Por exemplo, houve um instante em que o mestre criou uma situação que envolvia perigo, e perguntou para os sujeitos o que eles fariam diante de um boi enfurecido que estava solto na cidade, assustando as pessoas que corriam e gritavam, inclusive utilizou-se da imagem de um boi. Por meio das respostas dos sujeitos é possível perceber como eles incorporaram os seus personagens.

1º dia de aventura (28/08/2007)

Eduardo: *“eu pegor minha arma e mato ele”*

Cleisson: *“Eu pego a minha amar e ataquo ele com a espingarda”.*

Juliana: *“Eu vou domar esse animal selvagem”.*

lanca: *“Já como o boi está calmo vou dominlo para ele voltar para o seu pasto e ficar com a sua família”.*

Diferentemente dos jogos eletrônicos cujo mundo virtual é pré-definido, neste tipo de jogo RPG com estrutura mista, que o torna mais interativo, tem-se a possibilidade de imaginar coisas, pensar em soluções e interferir nas situações propostas pelo mestre, que também imagina e cria, envolvendo os personagens/jogadores. Ao acessar outros jogos na internet durante o experimento, lanca enfatizou que o jogo de RPG *by Fórum* “Guerra de Canudos” envolve imaginação, ao passo que outros não.

O mestre, uma das pessoas mais experientes no grupo, conta com a riqueza de suas experiências anteriores para imaginar situações. Vale ressaltar que o mestre desse jogo não tinha conhecimento aprofundado da história de Canudos, mas isso não o impossibilitou de mestrar a aventura, certamente porque ele teve contato com a realidade do sertão nordestino de diversas formas, seja através de um filme, da leitura de um livro ou de um contador de histórias. Conforme Vygotsky (2003), a habilidade de organizar elementos, combinar experiências anteriores com o novo, constitui a base da criação. E o cérebro não só é o órgão que conserva e reproduz a experiência anterior, mas que também combina, transforma e cria a partir das experiências anteriores. E esse é o movimento que se faz ao mestrar jogos de RPG.

Além do acúmulo de experiências, a riqueza de imagens presentes na ambientação do jogo também favoreceu a imaginação dos sujeitos, nesta interação. Conforme segue abaixo, o primeiro chamado do mestre para a entrada na aventura revelou a sua capacidade criadora bem como a dos personagens/jogadores ao responderem com as suas ações.

1º dia de aventura (28/08/2007)

Mestre: *“Olá pessoal. estamos começando esta aventura no sertão brasileiro. Para início de jogo, vocês se conhecendo no cnetro de uma cidadezinha chamada Algodões. Ouviram falar da vitória de Conselheiro e dos conselheristas sobre o Major febrônio de Brito e estão animados para chegar no Bello Monte, a vila do conselheiro, onde ouviram falar que a vida é cheia de esperança e que o conselheiro fala mesmo em nome de Deus. E até que o sertão vai virar mar”.*

Ao interagir com o jogo nesta aventura, Eduardo diz: *“Eu já assisti um filme de cangaceiro pró”.* Esta fala sugere uma experiência anterior do sujeito, com a qual ele pode contar para participar na construção coletiva da aventura, imaginando comportamentos que são próprios do contexto.

Segundo Vygotsky (2003) a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e diversidade da experiência anterior do sujeito, tendo em vista que é a partir desse repertório que a fantasia se estrutura.

- Transformação criadora das impressões vividas
- Imaginação e criação
- Repertório de experiências
- Faz-de-conta

O RPG by Fórum “Guerra de Canudos” favoreceu a colaboração e proporcionou o exercício da capacidade de criação e imaginação de todos, participantes ativos, e igualmente sujeitos do processo.

Quadro 20 – Resumo de Resultados Verificados

6.4.9 Ambientes Mínimos

Observou-se que o jogo RPG digital *by Fórum* de base sócio-construtivista potencializou a formação de uma comunidade de escritores, plena de interatividade. O referido jogo apresentou em sua estrutura os três ambientes mínimos considerados por Matta (2003) como sendo necessários para que um sistema EAD funcione enquanto comunidade de aprendizagem. Para o autor, esses ambientes proporcionam interatividade e assincronia, e a ausência destas características inviabiliza o pleno funcionamento da EAD. Os três ambientes⁵¹ foram avaliados na estrutura do jogo RPG utilizado no experimento.

Antes de explicitar as características dos ambientes, dois aspectos precisam ser considerados. Os sujeitos da pesquisa interagiram com o jogo digital *by Fórum* presencialmente, comunicando-se à distância apenas com o mestre do jogo. O outro aspecto que se deve levar em conta foi que os estudantes utilizaram a

interface fórum de comunicação de forma síncrona, em tempo real, portanto, não houve interação assíncrona entre os sujeitos.

No que diz respeito ao ambiente de apoio à interação dos sujeitos, observou-se que a plataforma onde o RPG *by Fórum* foi hospedado dispunha de recursos que permitiram trabalhar os elementos que compõem o jogo, como a construção do cenário da aventura, a criação dos personagens, enfim, toda ambientação do jogo de modo que possibilitasse a sua jogabilidade. Por outro lado, o rolamento de dados que é um recurso utilizado nos jogos de RPG teve que ser adaptado à plataforma Moodle.

O ambiente de mediação dos processos de ensino-aprendizagem colaborativa no RPG *by Fórum* foi o lugar onde os personagens/jogadores interagiram e vivenciaram a aventura. Assim, foram os próprios fóruns da aventura que, criados em forma de tópicos e respostas permitiram que as situações desafiantes fossem encaminhadas, assim como as ações dos jogadores. Já o ambiente de construção e autoria coletiva constitui a essência dos jogos de RPG, sendo a principal característica para a formação de comunidades de aprendizagem em perspectiva interacionista.

⁵¹ Ver tabela 2.

- Ambiente de apoio à interação dos sujeitos
- Ambiente de mediação dos processos de ensino-aprendizagem colaborativa
- Ambiente de construção e autoria coletiva

A presença dos ambientes mínimos no RPG *by Fórum* favoreceu o desenvolvimento da história, possibilitou a interação dos jogadores/personagens ao viverem a aventura, assim como proporcionou a prática de autoria coletiva.

Quadro 21 – Resumo de Resultados Verificados

6.5 Análise Geral da “Comunidade de Aprendizagem” RPG no que se refere à Aprendizagem da Leitura e da Escrita

A partir deste ponto retoma-se o problema inicial da pesquisa: **“são desconhecidas as características dos jogos RPG digitais como mediadores na produção de textos nas séries iniciais”**. Conclui-se que tais características foram evidenciadas ao longo da interação com o jogo RPG *by Fórum* “Guerra de Canudos”, conforme se pôde ver na análise anteriormente desenvolvida. O referido jogo mostrou-se uma metodologia sócio-construtivista que levou à formação de uma comunidade de escritores e leitores. Isto foi possível porque o jogo constituiu um espaço onde os sujeitos estiveram reunidos em torno de um objetivo comum, além de ter sido um instrumento que favoreceu o intercâmbio de experiências durante o processo de criação coletiva.

Dentre as características que foram evidenciadas com a mediação do RPG digital *by Fórum* no processo de aprendizagem destacam-se aquelas que são pertinentes à prática de produção escrita pela criança, sejam elas: “escritor vigilante”, “leitor vigilante”, “reescrita”, “escrita colaborativa”, “escrita espontânea”, “construção coletiva”, “co-autoria”, “textualização”, “revisão” e “planejamento”.

Nesta comunidade de leitores e escritores, os sujeitos tornaram-se praticantes da leitura e da escrita, pois tiveram oportunidade de produzir seus textos espontaneamente, assim como de fazer a auto-correção dos seus escritos, revisando sempre que necessário, a fim de modificar aquilo que fosse pertinente. Todos participaram ativamente do processo de correção, que não ficou a cargo exclusivamente do educador, pois em determinadas circunstâncias os educandos assumiram este papel. Hipóteses eram levantadas ao longo da aplicação do jogo, o que suscitava discussões no grupo e gerava a assimilação de novas estruturas.

Faz-se necessário enfatizar que a todo o momento houve a preocupação em não cercear a capacidade criativa dos educandos, com a consciência de não limitar o processo de aprendizagem da escrita à mera apropriação do código escrito, mas que tivessem a possibilidade de desenvolver a linguagem escrita. Isto implica em ampliar o leque de possibilidades dos educandos, dando-lhes a oportunidade de se comunicarem livremente, sem o uso de modelos previamente construídos.

7 Conclusão

Essa pesquisa foi realizada com o intuito de investigar as potencialidades que o jogo RPG oferece quando utilizado na mediação da aprendizagem da escrita pela criança na escola. A inexistência de estudos sobre os jogos de RPG na modalidade digital com tais propósitos levou ao seguinte problema de pesquisa: **“São desconhecidas as características dos jogos de RPG digital na mediação da aprendizagem da escrita nas séries iniciais”**. Como se pôde ver o referido jogo não foi criado com objetivos pedagógicos, mas estudiosos e jogadores passaram a observar a presença de características que o tornavam uma excelente ferramenta pedagógica, sejam elas: cooperação, interdisciplinaridade, socialização, hábito da leitura e da escrita.

No entanto, os pesquisadores, os quais se pôde ter acesso, desenvolveram seus estudos sobre o RPG fora dos muros escolares, no âmbito do entretenimento. Nesta perspectiva, a pesquisa desenvolvida por Pavão (2000) pode ser exemplificada. A autora investigou sobre a prática da leitura e da escrita entre os mestres de *Role Playing Games*, chegando à conclusão de que o RPG assume importante papel na formação de comunidades de leitores e escritores, aspecto crucial, já que a presente pesquisa considerou a possibilidade de utilizá-lo na escola.

A prática da leitura e da escrita marcadamente exercitada entre os mestres de RPG, chamou a atenção de Pavão (2000), justamente pelo fato de estarmos vivendo um momento em que se discute sobre uma suposta crise da leitura. Vale dizer que este foi um ponto adotado por esta pesquisa, que ao assumir a concepção sócio-construtivista do processo de aprendizagem da escrita, não a toma como um ato mecânico de desenhar letras e/ou palavras. Cabe à escola criar as condições para que a criança possa expressar as suas idéias espontaneamente, ao invés de lhe oferecer modelos para que sejam copiados. Neste sentido, as atividades precisam ser organizadas de maneira que a leitura e a escrita sejam necessárias para as crianças. Este constituiu um dos princípios básicos que norteou a pesquisa, desde o momento em que se desenvolveu o diálogo com os teóricos, até o processo de criação do jogo e sua aplicação na escola.

Após ter construído o diálogo com os teóricos para apresentar uma caracterização do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva sócio-construtivista, partiu-se para a discussão sobre a aprendizagem da escrita nas séries iniciais. Aqui, desenvolveu-se uma interlocução com Ferreiro (2001), Lerner (2002), Freire (2003), sem perder de vista a discussão contemporânea sobre a prática da produção escrita em meios digitais, computadores e internet. Além disso, foi feita uma análise sobre o RPG de mesa e diversos jogos de RPG na modalidade digital, tais como: MMORPGs (Ragnarök e o tibia), RPG2ic, PbEM, PbF, RPG Maker, visando perceber as suas características, bem como verificar o jogo que seria mais apropriado para ser utilizado na escola.

Neste processo de análise dos jogos de RPG, a modalidade de mesa mostrou-se uma tecnologia colaborativa, um instrumento mediador da práxis de diferentes sujeitos. Destaca-se ainda, que é uma tecnologia altamente interativa que impulsiona o surgimento da ZDP dos sujeitos, além de ter a interação social como fundamento básico, levando a afirmação de que o RPG tem características sócio-construtivistas.

Neste caso, enfatiza-se a forte presença da interatividade nos jogos de mesa, uma vez que ao trazer um mundo pré-definido, os jogos digitais acabam por limitar a participação ativa dos jogadores no que diz respeito às possibilidades de criação dentro do jogo. Nos jogos de RPG de mesa, os sujeitos lançam mão da imaginação em busca de construir a aventura, ao mesmo tempo em que vivencia os acontecimentos. Este aspecto é bastante significativo quando se pensa em propor meios para que os sujeitos possam desenvolver a linguagem escrita, expressando-se livremente.

Após ter identificado características sócio-construtivistas em tais jogos, percebeu-se a necessidade de construir um jogo RPG que oferecesse o máximo de interatividade, e que pudesse ser utilizado pela escola como uma ferramenta pedagógica para mediar a aprendizagem da escrita pela criança, principalmente a prática de produção textual, configurando-se num grande desafio. Neste caso, os elementos dos jogos de mesa foram utilizados, assim como alguns próprios aos RPG digitais, o que o tornou um jogo de estrutura mista. A partir daí, algumas decisões foram importantes. Optou-se pelo jogo na modalidade *by fórum* pela possibilidade do registro escrito, jogabilidade em rede de computadores conectados

à internet, de comunicação à distância, além de ser um recurso que pode ser favorável à interação social e à formação de comunidades.

Neste processo de criação do jogo, o Moodle mostrou-se a plataforma mais apropriada para hospedá-lo, por ser um ambiente virtual de aprendizagem que além de ter o fórum como uma das interfaces de comunicação oferece outros recursos que viabilizariam a modelagem do jogo. Para tanto, foi feito todo um investimento em pesquisas sobre a localidade, e da época que se passa a aventura, século XVIII, durante a Guerra de Canudos. Ou seja, considerando-se os critérios para a criação de uma aventura de RPG, foi preciso definir o tema, o conteúdo a ser trabalhado, os personagens da história, descrição do local, enredo, regras do jogo, desafios, chamado à aventura, e a recompensa que se refere ao alcance do que foi anunciado no início da aventura.

É importante dizer que toda essa construção de contexto, desde o momento em que se iniciou o diálogo com os teóricos sócio-construtivistas, até a etapa de elaboração do jogo como um instrumento a ser utilizado pela escola na mediação da aprendizagem constitui a “praxiologia”, princípio científico assumido pelo estudo. Numa perspectiva gramsciana representa a síntese da atividade teórica e da atividade prático-experimental. Vale considerar que tal concepção reside na filosofia da “práxis”, que para Freire (2005) vem a ser o atuar do homem sobre a realidade. Tendo em vista que a autora da pesquisa é professora, dentro dessa perspectiva identifica-se a sua práxis de professora/pesquisadora, ou seja, o seu atuar sobre o mundo. Com isso, a abordagem metodológica da pesquisa participante configurou-se como inerente a praxiologia, haja vista que a professora é participante da

pesquisa, e, portanto, não é puramente observadora de uma realidade, mas atua e intervém sobre ela.

Assim, o jogo aplicado pela professora/pesquisadora proporcionou a formação de uma comunidade de praticantes da escrita. Neste processo algumas características foram reveladas, destacando-se o “leitor vigilante”, o “escritor vigilante” e a “escrita colaborativa”. Com base nas suas experiências anteriores, os sujeitos entraram num faz-de-conta que favoreceu a aprendizagem, na medida em que compartilharam práxis. Ou seja, diferentes formas de atuar na realidade estiveram em interação no jogo RPG digital *by Fórum*, e com isso novas estruturas foram assimiladas.

Os jogadores criaram um espaço alternativo de comunicação off-game (fora do jogo) voluntariamente. Já in-game eles se limitavam a trocar mensagens que se referissem apenas ao desenvolvimento da aventura do jogo.

A exposição da pontuação dos personagens pelo mestre fez com que os jogadores atentassem para as suas reações, já que estas poderiam alterar suas posições no jogo, tornando-os mais fortes ou não. A utilização deste recurso durante o desenvolvimento da aventura aumentou a sua dinamicidade e estimulou os jogadores a compararem as suas respectivas pontuações, o que provocou orgulho e satisfação naqueles que apresentavam maior pontuação em relação aos outros. É necessário salientar que não houve interesse em incentivar a competição entre os jogadores, no entanto, este aspecto evidenciou-se circunstancialmente.

Durante a aplicação do jogo os sujeitos escreviam frases curtas e em resposta às situações de conflito apresentadas pelo mestre, ou seja, produziram pouco

textualmente. Por outro lado, houve aprendizagem da escrita, na medida em que os sujeitos passaram a colaborar entre si para resolver dúvidas sobre a ortografia das palavras, e concordância nominal e verbal. O histórico de poucas leituras pode ter contribuído para que os sujeitos tivessem este comportamento em relação à escrita, tendo em vista que a leitura enriquece a imaginação. Além disso, essa postura evidencia traços de uma educação focada na reprodução de modelos já existentes e que se distancia de uma prática que possibilita a criatividade e a autoria do sujeito.

O fórum mostrou-se uma ferramenta eficaz na promoção da criação colaborativa. No entanto, no decorrer do estudo outras possibilidades foram identificadas, a exemplo do Wiki, outro recurso do Moodle que permite a criação coletiva de textos. Apesar desta importante característica, o Wiki confere aos sujeitos a prerrogativa de modificar as ações dos jogadores anteriores, o que pode descaracterizar o texto inicial que é modificado a todo o momento.

O dado, recurso adaptado ao Moodle para a composição do jogo, mostrou-se limitado, pois somente uma pessoa por vez tinha acesso aos resultados provenientes do seu rolamento, aspecto que levou à necessidade de ter um observador para informá-los ao mestre.

Considerou-se a importância de explorar o Moodle com os estudantes antes mesmo que o jogo acontecesse, porém isso não foi suficiente para que tirassem todas as suas dúvidas. Assim, ao tempo em que o jogo acontecia os sujeitos faziam novas descobertas e despertavam outras curiosidades dentro do referido ambiente virtual de aprendizagem.

A abordagem sócio-construtivista utilizada neste estudo mostrou-se adequada para a compreensão do objeto de pesquisa, favorecendo o afloramento e expressão da capacidade criadora dos educandos. É importante salientar, que esta tendência deve ser adotada como uma postura do professor em sala de aula e até mesmo como forma de posicionar-se em relação à vida, já que seus princípios extrapolam o universo da educação escolar, possibilitando o desenvolvimento da criticidade nos sujeitos.

A contribuição deste trabalho foi a construção de um instrumento pedagógico que possibilita trabalhar diversos temas curriculares, engajando os sujeitos num processo de ensino e aprendizagem mais produtivo e mais significativo, especialmente no que tange à mediação da aprendizagem escrita. Ademais, tal instrumento favoreceu a aproximação dos educandos com o universo computacional, que na contemporaneidade perpassa quase todos os espaços de convivência. O RPG digital by Fórum mostrou-se um meio para a utilização do laboratório de tecnologia da escola de forma criativa e propulsora de fato, de aprendizagem significativa, evitando que estes espaços transformem-se em meros ambientes decorativos.

No que se refere à modelagem do jogo no Moodle, notou-se que a animação com a inclusão de movimento e som nas imagens tornaria o jogo mais envolvente. A lentidão do sistema, bem como a falta de animação na ambientação do jogo o tornou um pouco monótono, e levou os sujeitos a acessarem outros sites durante a sua aplicação, inclusive de jogos, em sua maioria com animações, movimentos, som, etc. No entanto, estes elementos não influenciaram na vontade de jogar, pois os

sujeitos mostraram-se constantemente envolvidos e interessados, sempre perguntando se haveria partida no dia seguinte. Por outro lado, este estudo necessitaria de um tempo maior, bem como do apoio de profissionais da área, programador em flash e PHP, Web designers, além de profissional de arte musical para jogos eletrônicos. Deste modo, sugere-se que propostas futuras sejam desenvolvidas utilizando estes recursos.

É necessário que se tenha um cuidado com a elaboração da história, atentando-se para as regras gramaticais e de ortografia convencional, tendo em vista que estes sujeitos estão em processo de construção do conhecimento, e têm o professor como referência. Esta ressalva está relacionada à sugestão feita no capítulo anterior de que ao utilizar o RPG na escola, o mestre seja, a princípio, o professor.

Embora tenha ocorrido aprendizagem, sobretudo da leitura, escrita, do uso do computador e internet, observou-se que a história da “Guerra de Canudos” não foi trabalhada na íntegra, não por limite do jogo enquanto tecnologia, pois havia muitos elementos (imagens, história, *links*) todos pertinentes ao contexto, que poderiam favorecer a criação de situações que envolvessem o cotidiano do sertão nordestino, mas possivelmente pela carência de instrumentos do mestre. Este aspecto sinaliza mais uma vez para a importância do papel do mestre como conhecedor da temática abordada. Ou seja, se há o propósito de alcançar objetivos pedagógicos, que seja o professor o mediador do jogo.

Outrossim, a violência que se manifestou durante a aplicação do jogo reflete a agressividade que está presente no cotidiano desses educandos em sala de aula.

Assim, é importante reafirmar a dissociação já discutida anteriormente, entre os jogos de RPG e a violência. Como não havia a intenção de analisar este aspecto na presente pesquisa sugere-se que futuras investigações possam abordar de forma mais específica, este tema que é recorrente quando se fala em jogos eletrônicos.

Por fim, resta ressaltar a intenção de que este estudo não seja encarado apenas como um instrumento para reflexão teórica, mas, sobretudo como um recurso que favoreça e proporcione processos de aprendizagens mais construtivos, colaborativos e capazes de aflorar a criatividade e criticidade dos sujeitos. Assim, este estudo finaliza com a sugestão de que sejam criados cursos sobre a utilização de jogos de RPG digitais na educação escolar para professores que atuam na educação básica, com o objetivo de que possam identificar as potencialidades que este tipo de jogo pode oferecer para o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Do discurso à prática: uma experiência com uma comunidade de aprendizagem. In: ALVES, Lynn e NOVA, Cristiane (org.). **Educação e Tecnologia: Trilhando caminhos**. Salvador: UNEB, 2003.

_____. *et al.* **Ensino On-Line, jogos eletrônicos e RPG: Construindo novas lógicas**. 2004. Disponível em: <www.comunidadesvirtuais.pro.br/ead/artigo.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2006.

_____. **Game Over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2005.

AMARAL, Maria N. C. P. A. Dewey: Jogo e Filosofia da Experiência Democrática. In: KISHIMOTO, T. (Org.) **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 79-107.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 35-45.

ARANHA, Maria L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996a.

ARANHA, Maria L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996b.

AZENHA, M. G. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BERNARDES, A. S. ; VIEIRA, Paula M. T. O *chat* como produção de linguagem. In: FREITAS, Maria T. A.; COSTA, Sérgio R. (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 45-63.

BOLZAN, Regina F. F. A. **O aprendizado na internet utilizando estratégias de Roleplaying Game (RPG)**. 2003. 303 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL/MEC/SEED. **Proinfo: Informática e formação de professores**. Brasília: MEC/SEED, v. 1, 2000.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COSTA, Sérgio R. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na internet. In: FREITAS, Maria T. A.; COSTA, Sérgio R. (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-27.

DILENBOURG, P. **Learning in the New Millennium: Building new education strategies for schools. Workshop on Virtual Learning Environments**. 2000. Disponível em: < <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2006.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERREIRO, Emília; PALACIO, M. G. **Os Processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. “O momento atual é interessante porque põe a escola em crise”. Revista Nova Escola, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0197/aberto/mt_185062.shtml>. Acesso em 20 jan. 2007.

FRAWLEY, Willian. **Vygotsky e a ciência cognitiva: linguagem e integração das mentes social e computacional**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-90.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GREENFIELD, Patrícia M. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, computadores e videogames.** São Paulo: Summus, 1988.

GUIMARÃES, Juarez. Gramsci e a Concepção Praxiológica da História. In: _____. **Democracia e Marxismo: Crítica à razão liberal.** São Paulo: Xamã, 1998. p. 141-167.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

JACKSON, Steve; REIS, D. Q. **Mini Gurps: regras básicas para jogar RPG.** São Paulo: Devir, 1999.

JONASSEN, D. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Revista em aberto**, Brasília: INEP/MEC, ano 16, n. 70, p.70-88, abr./jun., 1996.

JONASSEN, David; BEISSNER, Katherine e YACCI, Michael. **Structural Knowledge, techniques for representing, conveying, and acquiring structural Knowledge.** New Jersey: LEA, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

_____.(org.). **Jogo, Brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LIMA JR. A. S. Tecnologias Intelectuais e Educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. In: **Revista**

da **FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador: UNEB, v. 13, n. 22, p. 401 – 416, 2004.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOURENÇO, Carlos E. Anatomia de uma aventura de RPG: o processo de criação passo a passo. In: ZANINI, Maria C. (org.). **Simpósio RPG & Educação**, 1, 2002, São Paulo. **Anais do I Simpósio RPG & Educação**. São Paulo: Devir, 2004. p. 20-60.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 143 – 189.

MARCATTO, Alfeu. RPG como instrumento de ensino e aprendizagem: uma abordagem psicológica. In: ZANINI, Maria C. (org.). **Simpósio RPG & Educação**, 1, 2002, São Paulo. **Anais do I Simpósio RPG & Educação**. São Paulo: Devir, 2004. p. 152-179.

MARCUSCHI, Luís Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MATTA, A. E. R. Tecnologias para colaboração. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador: UNEB, p. 431-439, 2004.

_____. **Comunidades em rede de computadores: abordagem para a Educação a Distância – EAD acessível a todos**. 2003. Disponível em: <http://www.matta.pro.br/prod_ead.html>. Acesso em: 17 de Mai. 2005.

_____. **Tecnologias de aprendizagem em rede e ensino de história – utilizando comunidades de aprendizagem e hipercomposição**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César *et al.* **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1998. p. 57-77.

NETO, Otávio C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

NONATO, Emanuel R. S. **A formação do hiperleitor: características do processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação crítica do aluno-hiperleitor.** 2006. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Bahia, Salvador, 2006.

NORONHA, Olinda Maria. Pesquisa participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 137-143.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O Problema da Afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

_____. Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; _____. **Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate.** São Paulo: ABDR, 1998. p. 51-83.

PAAS, L. C. **A integração da abordagem colaborativa à tecnologia internet para aprendizagem individual e organizacional no PPGE.** 1999. Dissertação Mestrado em Engenharia de Produção – PPGE. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.esp.ufsc.br/disserta99/leslie/index.html>>. Acesso em: 15 mar. 2004.

PAVÃO, Andréa. **Aventura da leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Game (RPG).** São Paulo: Devir, 2000.

_____. ; SPERBER, Suzi Frankl. A leitura na escola: problemas e soluções. In: ZANINI, Maria C. (org.). Simpósio RPG & Educação, 1, 2002, São Paulo. **Anais do I Simpósio RPG & Educação.** São Paulo: Devir, 2004. p. 62-90.

PEREIRA, C. E. Klimick. RPG nas aulas de História e Geografia. In: ZANINI, Maria C. (org.). Simpósio RPG & Educação, 1, 2002, São Paulo. **Anais do I Simpósio RPG & Educação.** São Paulo: Devir, 2004. p. 180-216.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança – Imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1964.

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RICON, Luis Eduardo. O que é RPG? In: ZANINI, Maria C. (org.). Simpósio RPG & Educação, 1, 2002, São Paulo. **Anais do I Simpósio RPG & Educação.** São Paulo: Devir, 2004. p. 12-18.

RODRIGUES, S. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o roleplaying game**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ROSA, Maurício. **Role Playing Game Eletrônico: uma tecnologia lúdica para aprender e ensinar Matemática**. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – UNESP – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. São Paulo, Rio Claro, 2004.

SANTOS, Edméa O. Educação on-line como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: SANTOS, Edméa. ; ALVES, Lynn (orgs.). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006. p. 123-141.

SEBER, M. G. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Jane M. B. **Aventurando pelos caminhos da leitura e da escrita de jogadores de Role Playing Game (RPG)**. Resumo da Dissertação de Mestrado defendida em 07/04/2000. Disponível em: <168.96.200.17/ar/libros/anped/1604T.PDF>. Acesso em: 20 ago. 2006.

_____. ; HIGUCHI, Kazuko K. A leitura na escola: problemas e soluções. In: ZANINI, Maria C. (org.). Simpósio RPG & Educação, 1, 2002, São Paulo. **Anais do I Simpósio RPG & Educação**. São Paulo: Devir, 2004. p. 254-279.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, p. 19-24, fev. 1985.

SOLA, José Antônio. **Canudos: Uma Utopia no Sertão**. São Paulo: Contexto, 1991.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. *et al.* (Orgs.) **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1998. p. 9-28.

STEMMER, Márcia R. G. S. **O computador e a alfabetização: estudo das concepções subjacentes aos softwares educativos**. UFSC, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1021T.PDF>. Acesso em: 20 dez. 2006.

RIYIS, Marcos Tanaka. **Simples – Manual para Uso do RPG na Educação**. São Paulo: Editora do Autor, 2004.

TEBEROSKY, Ana. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, M. G. **Os Processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 124-142.

_____. **Psicopedagogia da Língua Escrita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TORRES, P. L.; MARRIOT, R. C. V. A aprendizagem colaborativa no LOLA. In: ALVES, Lynn; SANTOS, Edméa (orgs.). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006, p. 161-181.

VALENTE, José A. **Diferentes usos do computador na Educação**, 1999. Disponível em: <www.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/Sep1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2006.

VEIGA, Laura da. Educação, Movimentos Populares e Pesquisa Participante. In: MELLO, Guiomar e MADEIRA, Felícia (coord.). **Educação na América Latina**. São Paulo: Autores Associados, 1985, p. 187-201.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Buenos Aires: Nuestra América, 2003.

ZANINI, Maria do Carmo. Transformando uma Narrativa em Aventura de RPG. In: _____. (org.) **Simpósio RPG & Educação**, 1, 2002, São Paulo. **Anais do I Simpósio RPG & Educação**. São Paulo: Devir, 2004. p. 149-150.

Anexos

Anexo 1 – Sujeitos da Pesquisa em Interação Social



Eduardo, Cleisson e lanca da esquerda para a direita, realizando a escrita colaborativa, durante a aplicação do jogo.

Anexo 2 - Questionário para traçar o Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

- 1) Qual a sua idade?
- 2) O que gosta de fazer na escola?
- 3) O que gosta de fazer nas horas vagas?
- 4) Tem computador em casa? Tem acesso a internet?
- 5) Já utilizou o computador alguma vez? Para quê?
- 6) O que mais gosta de fazer no computador? Você acessa a internet?
- 7) Você frequenta lan house? Para quê?
- 8) Joga no computador?
- 9) Quais são os jogos que você mais gosta no computador?
- 10) Gosta de jogar no computador com outras pessoas?
- 11) Você tem e-mail?
- 12) Já entrou em alguma sala de bate-papo?
- 13) Conhece o fórum? Já participou de algum?

Anexo 3 - Roteiro de Observação Participante

a) ZDP

Observar se houve maior colaboração entre os sujeitos a partir da mediação com o jogo RPG digital.

b) Interação Social

Verificar se houve maior interação entre os educandos, e se houve trocas de idéias.

c) Mediação

Observar se o ambiente do jogo é favorável à mediação de aprendizagem.

d) Nível Silábico e Alfabético

Observar se as crianças se encontram no nível silábico ou alfabético;

Perceber se houve alguma mudança de um estágio da escrita para outro, durante a interação com o jogo.

e) Escrita

Observar se houve curiosidade por parte dos educandos em relação à aplicação de conceitos da gramática (uso do pronome, adjetivos, concordância nominal e verbal, sistema de pontuação etc.).

Observar se as crianças produziram textos livremente.

f) Produção Textual

Observar se houve planejamento, textualização e revisão da escrita por parte das crianças, durante a produção dos textos.

g) Temas Geradores

Observar os temas surgidos durante a interação com o jogo. Observar os temas mais recorrentes nas produções.

h) Criação e Imaginação

Observar se em interação com este tipo de jogo, as crianças conseguem externar as suas próprias idéias e produzir textos.

Observar se os educandos procuraram outros espaços para interagir com o jogo além do laboratório da escola. Se alguns têm mais acesso que outro.

i) Autoria Colaborativa

Observar se o ambiente do jogo é favorável à produção coletiva da escrita.

j) Aprendizagem Colaborativa

Observar se os sujeitos estiveram engajados na resolução de problemas comuns. E se houve maior envolvimento do grupo.

I) Ambientes Mínimos

Observar se a presença destes ambientes no jogo RPG por fórum proporciona a formação de uma comunidade de aprendizagem no contexto da escola.