

APLICATIVOS PARA A ALFABETIZAÇÃO: O LÚDICO, O PEDAGÓGICO E O DIGITAL EM DISCUSSÃO

LITERACY APPS: THE PLAYFUL, THE PEDAGOGICAL AND THE DIGITAL IN DISCUSSION

Giselly Lima de Moraes
Universidade Federal da Bahia
xltrama@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, apresento uma análise de aplicativos voltados para apoiar o processo de alfabetização, os quais foram citados por 84 respondentes de questionário endereçado a pais, mães e responsáveis por crianças que frequentavam o 1º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas particulares de Salvador, no ano de 2019. O texto traz dados quantitativos e qualitativos, com enfoque maior nestes últimos, tendo como objetivo analisar as concepções de alfabetização que subjazem à oferta desses produtos, bem como refletir sobre a relação entre jogos digitais e práticas de linguagem na contemporaneidade. Como resultado, identifiquei uma prevalência de concepções de alfabetização centradas em modelos sintéticos, com ênfase na relação fonema-grafema, e um processo de gamificação que coloca a língua como um objeto de aprendizagem afastado dos seus contextos de uso, predominando o uso de mecânicas de jogo que não articulam de forma significativa as reflexões sobre o sistema alfabético com a jogabilidade.

Palavras-chave: Jogos digitais – alfabetização – gamificação

ABSTRACT

In this article I present an analysis of applications designed to support the literacy process, which are cited by 84 respondents of questionnaire sent to fathers, mothers and responsible for children who attended the 1st. Year of the Fundamental Education, in two private schools in Salvador, in 2019. The text brings quantitative and qualitative data, with a major focus on the last, as the objective of analyzing the concept of literacy that underpin the offer of these products, and reflects about the relationship between digital games and contemporary language practices. As a result, I identified a prevalence of literacy concepts centered on synthetic models, with emphasis of the phoneme-grapheme relationship, and a gamification process that places language as an object of learning separated to its contexts of use and a predominant mechanic of play that does not articulate in a meaningful way the reflections on the alphabetic system with playability.

Keywords: Digital games – literacy – gamification

Introdução

A cultura ocidental e contemporânea tem estabelecido uma relação estreita entre a infância e o jogo, atribuindo ao sujeito-criança tanto uma necessidade lúdica, constituidora de sua identidade, quanto entendendo essas características como uma condição para a criança se relacionar com o mundo de forma positiva. Ainda que o jogo faça parte de toda as culturas e das formas de prazer e socialização presentes em todas as idades (HUIZINGA, 2007), a ludicidade, entendida aqui como manifestação do jogo e da brincadeira, está posta para a infância como constituição ontológica da criança e, ao mesmo tempo, como meio privilegiado pelo qual ela interage com o mundo ao seu redor para conhecê-lo. É razoável supor que esse pensamento se sustenta no fato de que todas as outras formas de apropriação do conhecimento ainda estão por ser desenvolvidas e aprendidas pela criança, sendo o jogo/brincadeira a forma mais *natural* de interação com o meio.

Tendo essa ideia como pano de fundo, os processos educativos institucionalizados frequentemente demandam uma educação com abordagem lúdica, a despeito de, muitas vezes, não considerarem plenamente tais necessidades e características nos seus modos de agenciar o conhecimento necessário à participação social e de estabelecer as condições para sua apropriação desde a infância. Nesse sentido, essa atenção à dimensão lúdica da infância se apresenta sobretudo nos currículos prescritos, por meio de documentos oficiais e, eventualmente, nos processos formativos dos docentes, mas se manifesta de forma frágil nas infraestruturas físicas e nas condições espaçotemporais de efetivação do currículo em ação nessas instituições.

Ao lado da demanda pela ludicidade na educação, se encontram demandas pela atualização dos processos educacionais, de modo que acompanhem as transformações tecnológicas na cultura digital. A alfabetização, como um dos aspectos centrais do processo de escolarização, não foge às pressões da digitalização das práticas de ensino e aprendizagem a que se adicionam a já referida valorização da ludicidade na apropriação da leitura e da escrita.

Diante da crescente relevância que o digital ganha no cenário da alfabetização, em particular após a pandemia de Covid-19, é preciso, por um lado, interrogar sob qual perspectiva as atividades voltadas para apropriação da língua escrita são oferecidas nos dispositivos eletrônicos, em especial nos produtos escolhidos pelos adultos para apoiar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem; quais concepções de linguagem são postas em ação nesses produtos, ao tentarem compartilhar essa tarefa com a escola. Por outro lado, também é importante indagar que tipo de experiência lúdica (e estética) com a linguagem está sendo proporcionada no meio digital no que tange às contribuições para o desenvolvimento das crianças como sujeitos. Para tanto, o estudo busca conhecer aspectos das práticas que envolvem o consumo de jogos e outros aplicativos por crianças em processo de alfabetização e analisar aspectos das propostas de aprendizagem da língua, da leitura e da escrita neles desenvolvidas.

A metodologia

Para esta análise, construímos um *corpus* com versões gratuitas de aplicativos de jogos e plataformas de conteúdos digitais citados em questionário dirigido a pais, mães e responsáveis por crianças em classes de alfabetização (1º ano) em duas escolas privadas de Salvador, no fim de 2019, portanto, antes da pandemia de Covid-19. Entre outras perguntas, foi indagado se utilizavam jogos e outros aplicativos para apoiar a alfabetização das crianças. Dos 84 respondentes, 77 indicaram que

já utilizaram algum tipo de aplicativo com o propósito específico de auxiliar os filhos no seu processo de alfabetização como abecedários (53), jogos (66), histórias (58), poesias (11) e outros aplicativos não especificados (32). Tendo em vista que os jogos e as histórias infantis foram os conteúdos mais citados, selecionamos alguns desses produtos digitais para analisarmos, buscando identificar concepções e estratégias consideradas pelos adultos como válidas para o processo de alfabetização. Para tanto, fazemos uma descrição analítica desses objetos, tomando os seguintes aspectos como relevantes: o endereçamento do produto, concepções de linguagem e alfabetização e, finalmente, a proposta de experiência lúdico-estética.

Os respondentes citaram 55 títulos entre aplicativos, *websites* e plataformas de *streaming* de livros e outros conteúdos digitais¹. Foram citados 15 títulos referentes a jogos digitais voltados para alfabetização de gêneros distintos, tais como, jogo da forca, quiz, jogos de plataforma, caça-palavras e quebra-cabeças. Outros 15 jogos com fins pedagógicos que não estão diretamente ligados à apropriação da língua materna foram mencionados, incluindo aplicativos jogáveis para aprender inglês, jogos matemáticos e aplicativos com temáticas diversas sem relação direta com o mundo da linguagem oral ou escrita. Entre os exemplos relacionados à literatura, foram citados 17 títulos de livros digitalizados e dois aplicativos de músicas e poemas infantis. As plataformas digitais por assinatura, do tipo *streaming*, com disponibilização de vídeos, jogos e livros digitalizados, e até plataformas de educação a distância, tiveram presença marcante com muitas menções aos mesmos títulos e destaque para as plataformas Play Kids (GRUPO MOVILE, 2013), Árvore (FUNDAÇÃO LEMAN et al., 2019), Palma ABC (IES2, 2019) e Rivet (GOOGLE, 2019), este último extinto em 2020.

Alguns conceitos e problematizações

No contexto da infância ocidental, a ludicidade é vista como algo natural, no entanto, a aprendizagem dos modos técnicos de apropriação do conhecimento, desenvolvidos e aperfeiçoados pela civilização, passa, em grande parte, pelo processo educativo institucionalizado, no qual se efetiva a aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa maneira, aprender a ler e a escrever se constitui o primeiro grande desafio a ser enfrentado pela criança quando se trata de ser incluída no mundo do conhecimento sociotécnico, exigindo dela a apropriação de sistemas e práticas sociais criadas e recriadas ao longo de milênios de cultura escrita, os quais não têm nada de natural na sua forma de utilização e de apropriação.

A solução pedagógica largamente disseminada para que haja essa travessia do que podemos chamar de uma *essência lúdica* para uma *competência técnico-cultural* é a combinação de experiências dos dois campos, o que resulta em diversos produtos, estratégias e discursos defendendo a presença do jogo e da brincadeira na educação, como forma de favorecer a aprendizagem por parte das crianças.

Entendendo que a apropriação do lúdico pelo técnico não ocorre sem tensões, a pesquisa ora apresentada trata da relação entre o jogo e a alfabetização, incluindo uma terceira variável, que é a tecnologia digital e seu irrecusável apelo para as novas gerações. Parto da percepção de que, na cultura digital, em face da necessidade de introdução da criança no mundo da escrita, que inclui a apropriação do sistema alfabético e outras aprendizagens sobre a linguagem, busca-se o recurso do jogo digital como um meio para ajudá-la nesse processo. Para tanto, se investe no desenvolvimento e consumo de softwares específicos que mesclam o propósito lúdico com o propósito didático, em um processo que pode ser descrito como uma adesão ao processo de gamificação das experiências de aprendizagem.

¹ Este é um novo serviço em que, por uma assinatura mensal, é possível ter acesso a vários títulos em formato digital e outros conteúdos educativos para serem acessados em computadores, *tablets* e *smartphones*,

Segundo Lynn Alves et al., “a gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento” (ALVES, MINHO & DINIZ, 2014, p. 76). Desse modo, os autores reconhecem que a gamificação é um descolamento intencional de aspectos da cultura videolúdica para espaços e experiências que se situam fora dela, recorrendo, sobretudo, à capacidade de gerar prazer para promover aprendizagem. Para CHOU

A gamificação é a construção de modelos, sistemas ou modo de produção com foco nas pessoas, tendo como premissa a lógica dos games. Esses tipos de modelos levam em consideração a motivação, o sentimento e a participação das pessoas que estão envolvidas no processo (*Human focused designer*). (2014, apud ALVES, MINHO & DINIZ, 2014, p. 75)

O caráter motivacional da gamificação surge, nesses discursos, como uma vantagem sobre as práticas escolares comuns. Anunciando um enfoque nas emoções e na motivação nas pessoas, na prática, a ênfase recai sobre a produção de materiais que possam, em tese, produzir engajamento na interação com conteúdos determinados em currículos diversos. A inclusão da gamificação nas políticas públicas está atrelada não apenas a um apelo de consumo popular por bens culturais digitais, mas também como promessa de auxiliar no enfrentamento de um problema que persiste na educação, a falta de sentido que os conteúdos escolares podem ter – e que o fracasso escolar de grande parte da população denuncia – para estudantes da educação básica.

A ideia de motivação para aprender, em geral, está vinculada a fatores externos aos sujeitos, de estimulações que visam a mudança do comportamento, ou seja, da interferência na relação entre o sujeito e o ambiente. Os estudos da psicologia da educação costumam fazer uma distinção entre os conceitos de motivação e de aprendizagem significativa. O primeiro está mais associado aos estudos da psicologia comportamentalista, cujo precursor é Burrhus Frederic Skinner, que se dedicou a estudar formas de estimular, a partir do ambiente, determinadas respostas comportamentais e, por consequência, cognitivas dos sujeitos (PEREIRA, 2013). Por outro lado, David Ausubel, signatário da teoria da aprendizagem significativa e filiado à psicologia cognitivista, entende que, mais do que os materiais e o ambiente, o sentido da aprendizagem se situa no sujeito, e na relação entre o novo conhecimento e suas disposições internas e conhecimentos prévios, o que se dá de forma não literal e não arbitrária (MOREIRA, 1999). Nesta última perspectiva, dá-se grande importância às concepções que o sujeito tem sobre o objeto de aprendizagem, visando a sua incorporação permanente a um esquema cognitivo anterior, enquanto a visão comportamentalista se volta para aspectos extrínsecos ao objeto de conhecimento, os quais seriam capazes de levar o sujeito a querer aprender, motivado por sensações de prazer decorrentes do ambiente em que está inserido. Apesar de ser um argumento que ajuda a sustentar a importância da gamificação na aprendizagem, é preciso ponderar que *querer jogar* não é o mesmo que *querer aprender*.

A noção de engajamento como fator central da aprendizagem é uma ideia central para o conceito de gamificação. Segundo Zichermann e Cunningham (apud BUSARELLO, ULBRICH & FARDEL, 2014), para conseguir o engajamento do usuário, os ambientes precisam interagir com suas emoções e desejos. Para eles, é possível alinhar os interesses dos desenvolvedores com as motivações do jogador por meio dos mecanismos de gamificação.

Os referidos autores, ao falarem dos fatores motivacionais que produzem o engajamento, diferenciam motivação intrínseca, relacionada às disposições, saberes e experiências dos sujeitos, da

motivação extrínseca, decorrente do desejo de recompensa externa (social, material etc.). Em uma ação predeterminada por outrem, como nos jogos, a motivação extrínseca também se dá pelo acréscimo de uma missão, da possibilidade de ganho de pontos, de mudar de nível e de obter prêmios.

No que tange à infância, os argumentos que consideram os fatores motivacionais partem do pressuposto de que o ato de jogar é um aspecto central do interesse das crianças, o que justificaria a gamificação de conteúdos escolares. Isso posto, se concentram, sobretudo, nas motivações extrínsecas relacionadas à premiação dentro do *jogo*, criando ambientes coloridos, sons estimulantes, diversos tipos de recompensa e um objetivo que indica a possibilidade de ganhar ou perder. Todavia, a relação de motivação do sujeito com o objeto de aprendizagem, cuja transposição para o ambiente de jogo é artificial (porque é deslocada arbitrariamente das práticas culturais em torno dos jogos eletrônicos para as práticas escolares) não pode ser determinada previamente nem generalizada, em razão de dois fatores: 1) Se a motivação intrínseca está relacionada ao ato de jogar como campo de experiência de grande interesse da criança, é preciso preservar ao máximo as condições de jogo e reconhecer que há uma diversidade deles, cujos tipos podem interessar à criança em diferentes medidas, inclusive não interessar. 2) Se a relação entre o ambiente de jogo e o objeto de aprendizagem é artificial, ainda que haja interesse pelo tipo de ambiente criado, a incidência dos fatores motivacionais sobre o jogador está vinculada a esse ambiente e ao objetivo de ganhar o jogo, e não de aprender determinado conteúdo. Dessa forma, o *jogo* é apenas pretexto para provocar uma interação forçosa com o objeto de aprendizagem, mas este permanece destituído de sentido para a criança, uma vez que outros fatores motivacionais extrínsecos, como os apontados por Busarello, Ulbrich e Fardel (2014), não podem ser, aprioristicamente, considerados pertinentes ao universo infantil, como reconhecimento social e recompensa material, por exemplo.

A ideia de que não apenas o jogo, mas também de que o ambiente digital pode ser especialmente relevante para a alfabetização tem sua razão de ser. Além de os jogos digitais se constituírem um bem cultural que alcança mais de 73% da população brasileira, segundo a 7ª Pesquisa Game Brasil (SIOUX GROUP et al., 2020), outro fator relevante é o fato, facilmente verificável em nosso cotidiano, de que as crianças, desde muito pequenas, independentemente da classe social, têm acesso aos dispositivos digitais, em especial, aos dispositivos móveis como celular e *tablets*. As possibilidades interativas, multimídia e multissemióticas desses aparelhos têm alterado a forma como as crianças têm se constituído como sujeitos, cujas dimensões lúdica, estética, linguística e social, entre outras, se expressam e se constituem também na relação com esses objetos e suas possibilidades comunicativas e interacionais.

A cultura digital, concretizada por um cotidiano eletronicamente mediatizado, transformou tanto os espaços de compartilhamento da cultura lúdica como os contextos de aprendizagem, estabelecendo novas bases e dinâmicas para a fruição lúdica e para os processos de construção e apropriação de conhecimentos, que se expandiram para além dos espaços educativos tradicionais, tornando cada aparelho um potencial mediador de saberes e experiências de todas as ordens.

Nesse cenário em que emergem novas formas de difusão do conhecimento, a instituição escolar é constantemente colocada em xeque quanto à sua eficácia na inclusão dos sujeitos nos processos de socialização regidos pelo capitalismo tecnológico e, assim, outras formas de agenciamento da relação lúdico-pedagógica são instauradas. O argumento de que a escola não vem cumprindo seu papel na atualização do processo de produção de conhecimento e, em geral, por setores que desconhecem as dinâmicas cotidianas do contexto escolar, é recorrente nos textos que abordam o uso de tecnologias na educação, a exemplo deste, que aborda a gamificação:

A educação hoje apresenta abordagens antigas e entendimentos ultrapassados, que em nada se parecem com a evolução experimentada até o presente momento em outros segmentos do conhecimento humano, como, por exemplo, nas comunicações e no entretenimento. O segmento da educação deve acompanhar a evolução da sociedade contemporânea, estabelecer novos valores, procurar novas descobertas, absorver novas ideias, entendimentos e rotinas que permitam a criação de um ambiente propício para o aprendizado, delineando experiências significativas e despertando os indivíduos para o saber de forma a ajudá-los no seu desenvolvimento pessoal e intelectual. (COTTA ORLANDI et al., 2018, p. 18)

Tal discurso dá impulso para setores alheios à escola buscarem construir suas respostas para o problema. Os criadores das *startups*, jovens empresas que se destacam pela inovação digital e pela busca da eficiência em um ambiente de intensa competitividade dentro do mercado de produtos tecnológicos, percebendo o potencial consumidor que se agiganta na cultura digital, têm oferecido produtos e serviços com vistas às novas demandas que emergem da educação. Assim, os produtos digitais *educativos* têm se estendido por diferentes áreas, alcançando o campo da aprendizagem da leitura e da escrita, tradicionalmente compartilhado entre a escola e a família e mediados pela cultura impressa.

O problema que se desenrola diante de nós é, no entanto, maior e mais amplo do que os parágrafos anteriores descreveram, uma vez que a forma como o mercado tende a se apropriar de tarefas sociais complexas do campo educativo é marcada pela visão comercial. Muitas vezes, essa visão desconsidera e até entra em confronto com as concepções oriundas de campos teóricos especializados, já que visa o lucro obtido pelo consumo generalizado, que, por sua vez, é baseado no senso comum.

Essa, sem dúvida, não é uma prerrogativa do mercado de tecnologia digital. O mercado editorial impresso voltado para a produção de materiais didáticos é antigo e bem-sucedido no que tange aos resultados econômicos, sendo parte constituidora (e de grande relevância) da estrutura educacional brasileira. No entanto, diferentemente de grande parte da oferta digital, o mercado do livro didático se desenvolveu de forma articulada com a escola, uma vez que não pode prescindir dela para ser consumido.

Uma das características da tecnologia digital, portanto, parece ser o fato de que a escola tem mais dificuldade de incorporá-la ao currículo de forma efetiva e com a mesma rapidez com que ela se desenvolve e se transforma na sociedade. A emergência da pandemia de Covid-19 foi um ponto de inflexão, nesse processo, ao forçar uma adesão às práticas de ensino e aprendizagem digitais, evidenciando as desigualdades e expondo as grandes carências nos processos de articulação entre a escola e a cultura digital. As enormes dificuldades da escola para enfrentar o desafio de equacionar suas demandas educativas no campo da linguagem, suas limitações materiais – históricas e/ou contingenciais, decorrentes da pandemia – e os avanços tecnológicos não parecem que desaparecerão em curto e médio prazos.

No último ano, o Ministério da Educação disponibilizou, como parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA), o Grapho Game, jogo digital, similar, em muitos aspectos, aos analisados aqui, porém desenvolvido na Finlândia com o propósito inicial de apoiar a aprendizagem de crianças disléxicas e que, posteriormente, foi dirigido a um público mais amplo. O conteúdo do jogo foi adaptado para o português do Brasil pelo Instituto do Cérebro da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2020) e tem sido divulgado como uma das ações centrais das políticas públicas de alfabetização. Vale ressaltar que, em uma iniciativa anterior a essa, o MEC havia lançado o Programa Conta Pra Mim (BRASIL, 2019), que também se aproxima de outra tendência comercial no mercado de produtos educativos que são as plataformas digitais de conteúdo educativo e literário. Muitas delas foram citadas pelos sujeitos pesquisados, tais como Árvore, antes denominada Árvore de Livros (FUNDAÇÃO LEMAN et al., 2019), Play Kids (GRUPO MOBILE, 2013) e Elefante Letrado (VANTOBEL, 2011), entre outras. Vale ressaltar que esses produtos se alinham em torno do lema “aprender brincando” e propõem suas ações a partir do ambiente digital.

Para empreender uma articulação crítica entre os dados e a fundamentação teórica, as reflexões que farei partirão das categorias anunciadas acima, com exemplificação de alguns aplicativos citados nos questionários. Eventualmente, retomaremos alguns outros dados quantitativos, com o propósito de comparar as características dos aplicativos com alguns indícios da recepção percebidos por meio desses dados.

O duplo endereçamento e o dilema do digital

As manifestações culturais cuja denominação incluem o adjetivo *infantil* pretendem, obviamente, alcançar a criança como seu público final. Assim são o teatro infantil, a música infantil e a literatura infantil, entre outras. No entanto, esse adjetivo não explicita que, entre quem produz e o destinatário final, estão os destinatários adultos que selecionam, permitem o acesso e, muitas vezes, compartilham a fruição desse objeto e, nesse processo, baseiam sua escolha a partir de uma determinada concepção de infância e de um sistema de valores que se entrelaça com condicionantes sociais, estéticos e educativos (RAMADA PRIETO, 2017). Tais bens culturais, explicitamente destinados à infância, se valem, portanto, de um duplo endereçamento, buscando também e, em alguns casos, principalmente, a aceitação do adulto para conquistar espaço como experiência cultural nas infâncias.

Relacionadas a essa escolha do adulto, não se pode desconsiderar as tensões ligadas ao funcionamento de sistemas semióticos próprios do meio digital, como é o caso dos jogos digitais e aplicativos com fins educativos analisados aqui, que envolve equilibrar-se entre os dois lados da velha dicotomia apresentada por Umberto Eco, sobre ter uma postura apocalíptica e uma postura integrada (ECO, 1993).

Se a participação nas práticas socioculturais mediadas pelo meio digital permite, por um lado, o acesso a um imaginário compartilhado contemporâneo e a uma esfera de comunicação frequentemente apresentada como mais eficiente, desafiadora e interessante, por outro, há o temor da exposição à tela. Se de um lado, o desejo de participação nas práticas sociais de seu tempo pressiona pais e mães a estimular a entrada de seus filhos no mundo digital, o que lhes demanda uma postura integrada, de outro, há um discurso de ameaça à infância que, volta e meia, é alardeado pela mídia especializada, fomentando uma adesão à postura apocalíptica. Diante disso, quando se trata de dispositivos digitais e criança, a associação entre o lúdico e o educativo, por meio da máxima do “aprender brincando”, pode se tornar um argumento apaziguador para o adulto e operar a favor da oferta desses objetos digitais ao consumidor infantil. Nesse sentido, considerando as implicações resultantes da oferta de um bem cultural que se dirige simultaneamente ao olhar adulto e ao da criança e que se situa em campo tão tensionado, é preciso observar como esse duplo endereçamento é concretizado nos aplicativos analisados.

Os paratextos editoriais, que apresentam os objetivos e as características gerais dos aplicativos, são a primeira e mais relevante marca da presença do destinatário adulto. As informações apresentadas nas lojas virtuais, nas quais são adquiridos os *apps*, trazem, principalmente, indicações dos objetivos pedagógicos, promessas de eficiência, definição de faixa etária e citam o tipo de atividade/jogo que pode ser encontrado. Como regra geral, tais informações enfatizam a intenção pedagógica, associando a proposta ao binômio aprendizagem-ludicidade com diferentes variantes: “Ensino e diversão” em Play Kids (GRUPO MOVILE, 2013), “jogo educativo” em Palma ABC (IES2, 2019), “fácil e divertido” em Silabando (APPS BERGMAN, 2020), “brinquedo para crianças em alfabetização” em ABC do Bitá (MR. PLOT, 2020), entre outras. A presença de palavras que remetem ao lúdico funciona como afirmação do destinatário infantil, ainda que a proposta se sustente na intenção didática.

As informações sobre controle parental é um aspecto importante para a segurança digital, uma vez que, para além da relação lúdico-pedagógica, o acesso ao meio digital conectado traz outras implicações para a infância. Nesse sentido, observamos que os dados mais relevantes relacionados a esse aspecto são os que informam sobre a presença de compras no aplicativo, o que ocorre com frequência. Esses *apps* são facilmente encontrados nas lojas virtuais na forma de demonstração gratuita para sistemas operacionais diversos, com a possibilidade de compra da versão completa dentro do próprio aplicativo. Como forma de impedir a compra pela criança, alguns deles utilizam estratégias cognitivas, como a resolução de uma questão de aritmética, para indicar que essa é uma ação reservada aos adultos. Entretanto, mesmo com essa limitação, em alguns casos há a presença explícita de anúncios publicitários, como nos *apps* Silabando (APPS BERGMAN, 2020), Bini Super ABC (BINI BABINI, 2020) e ABC Dinos (DIDACTICONS, 2020). No caso de Bini Super ABC e ABC Alphabet, há anúncio de brinquedos, o que sinaliza para o endereçamento à criança como consumidor por meio de propaganda, algo proibido pela legislação brasileira desde a implementação da Lei nº 5.921/2001.

Embora a maioria dos aplicativos não pagos apresente compras no interior do *app*, os dados fornecidos no questionário informam que 75% dos respondentes baixam apenas conteúdos gratuitos para as crianças, uma gratuidade sustentada pelo fato de serem versões de demonstração e, por isso, incompletas e com conteúdo publicitário. Vale dizer que em dois deles, Palma Escola (IES2, 2019b) e Formar Palavras (GARCIA, 2020), há solicitação de acesso a arquivos do dispositivo e à câmera. Na contramão desse apelo à intervenção adulta, que o duplo endereçamento indica, somente 18% dos responsáveis questionados propõem o acesso das crianças aos dispositivos digitais de forma mediada (com a participação do adulto durante o uso) e apenas 19% configuram o aparelho para controlar o acesso dos pequenos. Em vez disso, 60% procuram estar por perto enquanto a criança usa o dispositivo sozinha, em um tipo de acesso que chamamos de monitorado. No tocante a essa questão, podemos supor que não há uma preocupação quanto à exposição da criança à publicidade, uma vez que é ela, em última instância, que tem os dispositivos nas mãos e interage diretamente com o conteúdo. Vale destacar que nem todos os aplicativos apresentam mecanismos internos de controle parental para além dos obstáculos para a compra. Isso, no entanto, é algo menos frequente nas plataformas de *streaming*, a exemplo da Play Kids (GRUPO MOVILE, 2013), que, além de sugerir presença do adulto por meio de uma voz infantil sempre que aparece a opção de compra (o que também pode ser tomado como um apelo de venda), na versão completa, possibilita ajustes que limitam o tempo de uso e o acesso a determinados conteúdos pela criança, de acordo com a opção dos pais, segundo informa seu anúncio.

Concepções de linguagem e alfabetização nos jogos digitais

Desde o fim do século XIX, segundo Mortatti (2010), diferentes perspectivas da alfabetização vêm disputando terreno na educação brasileira, com presença constante dos métodos marcha sintética, representados por uma atenção voltada para o conhecimento das unidades menores da língua, como os fonemas, as letras e as sílabas. Embora outras ideias tenham permeado e disputado espaço nas ações alfabetizadoras nas escolas, como os métodos analíticos – que partem de unidades significativas maiores e mais complexas, por exemplo, palavras e textos – e ainda os métodos mistos – como o método da palavração e da sentencição –, é hegemônica na trajetória educativa do Brasil, a presença do ensino da língua materna iniciado pelo reconhecimento de letras, pela soletração, pela relação som-letra/sílaba ou fonema-grafema. No tocante à importância dessa aprendizagem, é um

consenso que, sendo o nosso sistema de escrita de caráter alfabético, é necessário que as crianças se apropriem dessa relação, uma vez que a correspondência fonema-grafema é parte desse sistema. No entanto, há um grande número de perspectivas teórico-metodológicas, que consideram outros caminhos a percorrer para alcançar o pleno domínio da língua escrita, pois, embora tal conhecimento seja importante, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não se reduz a ele.

As perspectivas interacionistas da linguagem e da aprendizagem enfatizam a relevância das práticas sociais de linguagem para a plena participação na cultura letrada. Os argumentos para essa ideia se justificam, por um lado, porque tais práticas dão sentido ao estudo da língua e, por outro, porque proporcionam a aprendizagem do sistema notacional e seus aspectos estruturais nos contextos de uso, compreendendo que a língua não é uma estrutura fixa, mas um fluxo vivo de trocas comunicativas que interferem nas relações sociais. Compreendendo a linguagem como interação, mas reconhecendo traços inatistas nessa interação, o construtivismo pedagógico teve seu momento no Brasil, sugerindo uma alfabetização baseada nas hipóteses das crianças sobre a escrita e articulando a aquisição do sistema de escrita à participação em práticas linguísticas significativas. Já o interacionismo linguístico de Bakhtin, que dá as bases teóricas para os defensores do letramento, está centrado na participação nas práticas sociais e na leitura e escrita dos gêneros textuais relacionados a tais práticas. Embora essas teorias tenham ganhado espaço a partir da década de 1990, no Brasil, não se abandonou o ensino tradicional com base em modelos sintéticos, como nos diz Mortatti:

É importante destacar, porém, que sua oficialização não os tornou unanimidade na prática alfabetizadora, seja porque, como já aponte, não há nem pode haver, de um ponto de vista teórico rigoroso, uma didática construtivista nem um método construtivista de alfabetização, seja porque, mesmo com a hegemonia do construtivismo no Brasil, ou mesmo com aspectos do interacionismo linguístico e da proposta de letramento incorporadas nos documentos oficiais a partir de então, continuaram a ser utilizadas cartilhas e métodos de alfabetização, como já ressaltai. (MORTATTI, 2010, p. 331)

No tocante às concepções presentes nos jogos digitais analisados, é notória a prevalência na concepção de alfabetização como o ensino do sistema alfabético sem qualquer relação com as práticas sociais de leitura e de escrita. Percebe-se, nos jogos analisados, uma predominância de atividades típicas dos métodos sintéticos, em que se parte das unidades menores da língua, como sílaba e letra, enfatizando o seu valor sonoro e o seu traçado. Nesse sentido, podemos afirmar que há uma flagrante contradição entre o discurso na inovação que está frequentemente associado à ideia de gamificação e as propostas de aprendizagem nas quais os jogos se baseiam, uma vez que estas refletem o que há de mais tradicional em termos de concepção de alfabetização.

Entre os aplicativos analisados, há jogos como ABC Dinos (DIDACTICONS, 2020), que trazem tentativas de contextualização da atividade pedagógica, mas tendendo para o método fônico, também de caráter sintético. As discussões em torno desse método, nas duas últimas décadas, vêm sofrendo um grande impulso, com um claro propósito de se tornar hegemônico nas escolas brasileiras. Tal proposição tem ganhado adesão relevante nos últimos anos, sobretudo por proclamar uma validade científica decorrente de se basear em estudos realizados em países desenvolvidos. O Grapho Game (BRASIL, 2020), por exemplo, está estreitamente alinhado com essa perspectiva que, de modo geral se origina em setores das neurociências. Segundo Mortatti (2010), a adesão a esse modelo ocorre em razão de se tratarem de métodos tipicamente prescritivos, que se deixam adaptar facilmente a instruções diretas e atividades passo a passo e, eu diria, facilmente gamificáveis.

Tais fatores podem explicar por que os desenvolvedores dos aplicativos analisados optam por uma visão da língua como sistema abstrato sem qualquer relação com os usos sociais, com ênfase nas letras e na decomposição de palavras. Alguns aplicativos até buscam trazer um contexto de jogo linguístico menos artificial – se considerarmos a cultura escrita analógica –, como o aplicativo Palma ABC (IES2, 2019a), que apresenta atividades com jogos de força e caça-palavras, já que esses são jogos de linguagem já inseridos na cultura em geral. No entanto, vale lembrar que a introdução desses jogos nas reflexões sobre a língua ocorreu em função da popularização do construtivismo pedagógico que buscava promover as reflexões sobre o sistema alfabético sem apartá-las das práticas socioculturais de linguagem desde a infância.

Há também tentativas de trazer um contexto que justifique as aprendizagens, apelando não ao seu sentido social, mas ao valor moral da alfabetização. O *app* ABC Dinos (DIDACTICONS, 2020) cria um ambiente de jogo em que há seres fantásticos defensores e detratores da alfabetização, com a presença de um discurso em que pertencer ao mundo da escrita é considerado uma vitória. Assim como o Bini Super ABC (BINI BAMBINI, 2020), esse aplicativo se vale da mecânica própria de jogos de plataforma², de forma que se distancia um pouco das atividades pedagógicas e se aproxima das práticas lúdicas digitais, ainda que sempre limitando a ação do jogador à atenção da relação som-letra. Em oposição a essa perspectiva, uma das versões gratuitas do Palma ABC (IES2, 2019) apresenta uma interface sem elementos artísticos e de jogo, com exceção de versões didáticas de jogos de memória. Vale mencionar que o aplicativo, em suas informações paratextuais, anuncia como público-alvo crianças, jovens e adultos, o que pode revelar que as interfaces coloridas e lúdicas são prerrogativa dos jogos endereçadas apenas ao público infantil.

No tocante a traços de gêneros textuais no ensino da língua, na plataforma digital Rivet (GOOGLE, 2019) encontrei algumas atividades que articulam a aprendizagem de inglês com textos e vídeos. As plataformas Play Kids (GRUPO MOVILE, 2013) e Árvore (FUNDAÇÃO LEMAN et al., 2019) oferecem opções de vídeos com a leitura em voz alta de livros e obras de diversos gêneros, incluindo gêneros orais, como quadrinhas e trava-línguas, que permitem um trabalho significativo com a língua, mas que só estão acessíveis para assinantes.

Vale destacar que todas as plataformas de conteúdos voltados para a alfabetização incluem versões digitalizadas de livros infantis com histórias e poesias. Por si só, mas sem entrar no mérito das obras disponíveis, esses livros trazem a possibilidade de contato com a língua escrita de forma significativa e prazerosa, o que favorece a alfabetização. A associação entre os livros de literatura e a alfabetização aparece nos paratextos editoriais das plataformas, sobretudo em vídeos e informações escritas voltadas para professores e responsáveis. No entanto, essa relação, para ser produtiva, depende de um contexto de uso mediado, em que alguém lê para a criança, uma vez que poucas obras digitalizadas apresentam recursos sonoros que permitem à criança desfrutar das obras sem saber ler. Vale ainda lembrar que o acesso a obras impressas digitalizadas se dá por meio do descolamento para o meio digital de um artefato originalmente idealizado para ser lido em mídia impressa e que esse processo de migração implica perdas para a leitura, uma vez que muitas obras literárias para a infância consideram a influência da materialidade na produção de sentidos.

2 Jogos em que um jogador corre e pula sobre plataformas e obstáculos, tendo que enfrentar inimigos e coletar objetos para obter pontos.

O digital, a cultura videolúdica e as novas alfabetizações

Como já venho argumentando, não é novidade a ideia de que o contexto digital instaura novas práticas sociais de linguagem e oferece novas oportunidades de interação das crianças com a cultura letrada. No entanto, a quase totalidade dos jogos privilegia uma visão de língua apartada do contexto comunicativo em que o jogo digital está inserido, ignorando as possibilidades de reflexão sobre a linguagem e sobre o próprio sistema de escrita que essas interações oferecem, em articulação com outras formas de linguagem e com o hipertexto.

Se considerarmos as novas proposições no campo da alfabetização, que articulam a aprendizagem da linguagem verbal com outras formas de linguagem e interação, como as propostas de alfabetização multimodal (UNSWORTH, 2006) e dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000), os novos gêneros e práticas digitais apresentam enormes potencialidades de aprendizagem da linguagem, as quais não estão sendo consideradas na oferta analisada.

No que tange à multiplicidade semiótica característica do meio digital, foi possível observar pouco investimento na qualidade das interfaces, com frequente ocorrência de aplicativos que apresentam incongruências entre as imagens, o texto e o som, como é o caso do aplicativo ABC Alphabet (GOKIDS, 2020), cuja interface gráfica é lenta e usa imagens de baixa resolução, as quais, em muitos casos, são de difícil identificação. Na versão gratuita desse aplicativo, também não há uso de recursos sonoros, se limitando a atividades de traçado e de identificação do valor sonoro das letras pela associação com imagens.

Ao analisarmos como os recursos multimodais e multimídias estão sendo explorados nas experiências lúdico-pedagógicas propostas, fica evidente que há uma discrepância entre os aplicativos de jogos independentes e as plataformas educativas quanto à qualidade técnica da interface oferecida e dos recursos multimídia. Entre os jogos disponíveis no varejo nas lojas virtuais encontramos, com facilidade, jogos com problemas de interface, como links que não funcionam, imagens ambíguas, discrepâncias e contradições entre o texto escrito e falado. No jogo ABC Dinos (DIDACTICONS, 2020), apesar de uma melhor qualidade dos recursos interativos, no que tange aos recursos sonoros de voz, há problemas de distinção do som da letra “o”, que é pronunciada com o som da letra “u”. Nos comentários nas lojas virtuais, não é raro encontrarmos críticas dos responsáveis sobre problemas de prosódia, de sintaxe e de ortografia nesses aplicativos, em especial os estrangeiros com opção em português, o que demanda a produção de novas versões corrigidas.

Em alguns aplicativos, como ABC Game (BONBONGAME, 2020), em que se apresentam personagens e ambientes típicos de jogos eletrônicos, a estratégia para incluir elementos pedagógicos na mecânica de jogo acaba por prever apenas a ação do jogador no nível dos desafios linguísticos, sendo o ambiente de jogo e os elementos estéticos situados apenas no nível da aparência, e não de uma participação efetiva na jogabilidade. Em outros casos, não há nem mesmo um objetivo de jogo para além da memorização, associação e reconhecimento de sons, letras, sílabas e palavras, o que demonstra o caráter de um mero treinamento linguístico. No aplicativo Bini Super ABC (BINI BAMBINI, 2020), por exemplo, há o objetivo no âmbito linguístico, mas há também outros desafios relacionados a ele que aproximam a proposta da gamificação dos jogos “sociais”, assim como em ABC Dinos (DIDACTICONS, 2020).

Em geral, a análise realizada indica que os elementos multimodais e de multimídia se constituem, em grande parte, recursos para favorecer a imersão do usuário e orientar sua participação sem, no entanto, importar significativamente do ponto de vista videolúdico e tampouco promover reflexões, aprendizagens e avanços nesse âmbito. Nesse sentido, vale lembrar que o ato de jogar produz cultura e que a principal aprendizagem a que o jogador se expõe é a de aprender a jogar, pois o jogo tem um fim em si mesmo (HUIZINGA, 2007). Dessa maneira, como se tratam de aplicativos pedagógicos, eles não ajudam a incluir os usuários na cultura videolúdica e nas comunidades *gamers*, uma vez que, do ponto de vista do repertório e das práticas sociais em torno desse objeto cultural, a experiência promovida pelos aplicativos de alfabetização foge ao modo de funcionamento social que se observa nessas comunidades.

Quanto aos gêneros dos jogos e aplicativos, identifiquei um conjunto restrito, em que não se observa a ocorrência de mecânicas mais complexas, como narrativas jogáveis (o que não significa que não haja elementos narrativos nos aplicativos analisados), jogos em primeira pessoa, jogos de simulação, *point and click* e outros, cujo aspecto linguístico poderia estar contextualizado na proposta de jogabilidade. Dessa forma, a reflexão sobre a língua, quando há, é contextualizada apenas superficialmente, valendo-se da premissa de que, em um jogo, pode tudo desde que entretenha o jogador. Assim, tal forma de vincular a ludicidade a um propósito didático acaba por deixar cair por terra a premissa de Huizinga (2007) de que um jogo é uma ocupação voluntária, presentificada, exercida segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias. Aliás, no conjunto dos aplicativos analisados há até mesmo aqueles que *trapaceiam*, dando a oportunidade de o usuário refazer o desafio ou oferecendo a resposta correta de forma que ele possa avançar, como em Formar Palavras (GARCIA, 2019) e Separe as Sílabas (ESCOLA GAMES, 2020).

A análise aqui realizada indica que há um evidente risco de que a justificativa do *aprender brincando*, axioma que sustenta a gamificação, se converta em pretexto para que o lúdico se deixe aprisionar pelo didático. Nesse sentido, vale recordar que, para Huizinga (2007), o conhecimento como experiência lúdica implica que o objeto a conhecer tenha, em si mesmo, o caráter de enigma para o jogador. Em geral os enigmas estão envoltos em rituais preñes de sentido, o que me leva a defender a ideia de que é preciso considerar outra perspectiva de relação entre o lúdico, o linguístico e o digital, voltando-se para *brincar aprendendo*, em que a própria linguagem é esse objeto enigmático e lúdico a que a criança deseja conhecer para obter um prazer desinteressado, o qual envolve rituais e práticas próprias, complexas e significativas. Fora desse contexto e apresentada como um saber mecânico e de caráter associativo e mnemônico, a língua dificilmente alcançará, ela mesma, a posição de um objeto a que o sujeito pode entrega-se, pelo menos por algum tempo, desligada de todo e qualquer interesse exterior, como requer um jogo.

Considerações finais

Por se tratar de uma pesquisa exploratória, as reflexões aqui apresentadas necessitam ser amplamente colocadas à prova pela análise de um *corpus* maior e de forma mais detalhada, no entanto, os dados nos quais me apoiei sinalizam para a necessidade de maior aproximação entre os estudos desenvolvidos no campo da alfabetização e da apropriação da leitura e da escrita, em suas diferentes vertentes, e os desenvolvedores de aplicativos voltados para alfabetização. Há fortes indicativos da necessidade de ampliar as perspectivas de linguagem (e de ludicidade) em que os aplicativos e produtos digitais ofertados às famílias e escolas se baseiam, para incorporar perspectivas que vão além dos modelos sintéticos e da ênfase na base fonológica e considerar a cultura videolúdica como campo de aprendizagens e experiências significativas.

Vale ainda lembrar que muitas são as possibilidades de exploração das práticas lúdicas em meio digital sem que se precise desarticulá-las das práticas culturais em seu entorno para favorecer a aprendizagem de conteúdos escolares. Ao contrário, é preciso pensar nas potencialidades enormes do meio digital, com espaço rico de experiências que envolvem a língua, na sua articulação com outros modos semióticos e inseridas em um contexto cultural complexo e desafiador. Tal movimento requer que as instituições educativas e de pesquisa, especificamente a escola básica e a universidade, se aproximem da cultura videolúdica, reconhecendo-a como uma importante esfera cultural, que alcança um número cada vez maior de sujeitos e abarca uma diversidade crescente de práticas lúdicas, estéticas e comunicativas no mundo contemporâneo.

Referências

- ALVES, Lynn Rosalina G.; MINHO, Marcelle; DINIZ, Marcelo. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciene Maria et al. (org.). *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300 p.
- APPS BERGMAN. *Silabando* [on-line], 2020. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/dev?id=7967994347502615844>>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- BONBONGAME.COM. *ABC Game* [on-line], 2020, versão 1.5.1 (2029). Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/developer?id=bonbongame.com&hl=pt_BR&gl=US>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- BINI BAMBINI. *Bini Super ABC* [on-line], 2020. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.binibambini.abc&hl=pt_BR&gl=US>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Aprendizagem significativa*. Breve discussão acerca do conceito [on-line]. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito#:~:text=Por%20um%20lado%2C%20essa%20condi%C3%A7%C3%A3o,com%20novos%20conhecimentos%20atribuindo%20significados>>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conta Pra Mim: apresentação* [on-line]. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>>. Acesso em: 21 mar. 2021
- BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICH, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo. In: FADEL, Luciene Maria et al. (org.). *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300 p.
- COTTA ORLANDI, Tomás Roberto; GOTTSCHALG DUQUE, Claudio; MORI MORI, Alexandre; DE ANDRADE LIMA ORLANDI, Maria Tereza. Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. *Biblios* [on-line], n. 70, pp. 17-30, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1562-47302018000100017&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2021
- DIDACTICONS. *ABC Dinos* [on-line], 2020. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.Didactoons.ABCDinos&hl=pt_BR&gl=US>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. 391 p.
- ESCOLA GAMES. *Separe as Sílabas*. 2020. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.escolagames.separeSilabas>>. Acesso em: 21 mar 2021
- FUNDAÇÃO LEMAN et al. *Árvore* [on-line], 2019. Disponível em: <<https://www.arvore.com.br/>>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- GARCIA, Pedro Moura. *Formar Palavras* [on-line], 2020. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.PedroGarcia.FormarPalavra>>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- GOOGLE. *Rivet* [on-line]. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.area120.studybuddy.sagaflutter>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

GOKIDS, *ABC Alphabet*. 2020. Disponível: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.oki.alphabetnew&hl=en_US&gl=US. Acesso em: 21 mar 2020.

GRUPO MOVILE. *Play Kids* [on-line], 2013, versão Beta, 2019. Disponível em: <https://playkidsapp.com/?src=go_Branding_Words&gclid=Cj0KCQiAhP2BBhDdARIsAJEzXIHwqwmYMNcQbBCdSZUdUE_h_-OfPw95-9QzXP-rYikejk-vHish-ZkaAv7JEALw_wcB>. Acesso em: 21 mar. 2021.

HUIZINGA. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução: João Paulo Monteiro. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2007. 243 p.

IES2. *Palma ABC* [on-line], 2019a. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.ies2.palmaabc>, Acesso em: 21 mar 2021

IES2. *Palma Escola* [on-line], 2019b, versão 6.1. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.ies2.palma&hl=pt_BR&gl=US>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SIOUX GROU et al. *Pesquisa Game Brasil*. 7. ed. São Paulo: PGB Latam, 2020. Disponível em: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/produto/pgb-latam/?utm_campaign=painel_gratuito&utm_medium=email&utm_source=RD+Station>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da UnB, 1999. 112 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, pp. 329-341, ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 mar. 2021.

MR. PLOT PRODUÇÕES. *ABC do Bitá*, 2020. Disponível em: <<https://apps.apple.com/br/app/abc-do-bitá-completo/id494332352>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

PEREIRA, Mateus Brasileiro. *A noção de motivação na análise do comportamento*. 2013. p. 170. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciência Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

THE NEW LONDON GROUP. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/Multiliteracies.html?id=a6eBiUQLJu4C&redir_esc=y>. Acesso em: 2 mar. 2021.

UNSWORTH, L. *E-literature for children: enhancing digital literacy learning*. London: Routledge, 2006. 174 p.

VONTOBEL, Scheila. *Elefante Letrado: sobre* [on-line], 2011. Disponível em: <<https://www.elefanteletrado.com.br/sobre/>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

Recebido em: 17/05/2021

Aceito em: 16/08/2021