



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

JACQUELINE GOMES SANTA BRIGIDA

**NARRATIVAS DIGITAIS:** a construção de Livro-Jogo Digital nas aulas de Língua Portuguesa.

**Florianópolis**

2016

JACQUELINE GOMES SANTA BRIGIDA

**NARRATIVAS DIGITAIS:** a construção de Livro-Jogo Digital nas aulas de Língua Portuguesa.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para obtenção do título de Especialista em Educação na Cultura Digital do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Msc. Suziane da Silva Mossmann

Florianópolis, SC

2016

Ao grandioso Deus, digno de toda honra e toda glória. A ti seja dado o meu louvor e agradecimento.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer primeiramente ao meu Deus, pelo dom maior da vida, pelas mãos sempre prontas a me sustentar, por me amar primeiro, obrigada, Deus!

Agradecer a minha querida avó Alice, aquela que me amou como filha durante toda a vida, que nunca mediu esforços para me ajudar. Suas marcas na minha vida nunca serão apagadas.

Agradecer ao Adriano Soares, marido incrivelmente amoroso, companheiro fiel, que dedica os dias a me apoiar, amar e cuidar da nossa família.

À minha filha Clarice, aquela que me fez descobrir o mais puro amor que eu já senti, que torna nossos dias em família sempre especiais.

À todos os meus familiares que estão sempre na torcida, compartilhando momentos bons e ruins, mas com o desejo de que tudo sempre dê certo no final.

Aos meus amigos de perto e aos de longe, por compartilharem comigo, mesmo que virtualmente, das aflições, dos momentos de desespero, de saídas drásticas de todos os núcleos de conversa a fim de me dedicar mais ao progresso desse trabalho. Obrigada por me fazerem rir, alegrando assim meus dias.

Aos meus professores do curso de especialização, pela dedicação, por acreditarem nas mudanças através da educação, por nos incentivarem à mudanças e busca de novos saberes.

À minha orientadora, Professora Msc. Suziane da Silva Mossmann pelo apoio, paciência, profissionalismo e por todas as orientações para a construção desse trabalho.

E, por fim, agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Vivemos numa sociedade repleta de transformações em suas práticas sociais, cuja inserção das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas modifica a vida dos sujeitos e constrói novos costumes e valores em sociedade. O aumento do acesso às tecnologias digitais se dá também na educação e tal surgimento sugere que investiguemos práticas educacionais cada vez mais significativas, interativas e que ampliem as práticas de letramento dos alunos. Nesse sentido, este trabalho apresenta uma investigação sobre como a construção de narrativas através de ambiente digital pode ser um facilitador do processo de letramento de alunos das séries finais do ensino fundamental. Nosso trabalho apresenta breve fundamentação teórica sobre letramento, gêneros do discurso, voltados para os estudos de autores como SOARES (1998), MARCURCHI (2003), GERALDI (1997, 2010), e sobre Tecnologias digitais de comunicação (TDIC) discutindo aspectos relevantes sobre a inserção dessas tecnologias nas aulas de língua portuguesa, tendo ROJO (2012) nosso aporte mais relevante nesse sentido. Em seguida, descrevemos o experimento sobre a utilização de um gênero digital que chamamos de *Livro-Jogo* com alunos do nono ano do ensino fundamental, como apoio ao processo de letramento. Os resultados do experimento demonstraram que o trabalho com o gênero proposto é capaz de auxiliar os alunos no processo de construção e compartilhamento de conhecimentos, explorando novas práticas de letramento.

**Palavras-chave** : Práticas de letramento. Narrativas Digitais. Aprendizagem

## ABSTRACT

We are living in a society full of transformations in its social practices, which the introduction of the digital technologies in the people's daily routine changes their lives and build new habits and values in our society. The digital technology access increasing also is in education as well and such increasing suggests that we investigate educational practices always more meaningful, interactive and that expand the students' literacy. This work presents an investigation about the creation of narratives through the digital works that can be a facilitator to the literacy process of the students in the Elementary School.

Our work presents a brief theoretical foundation about literacy, genres of speech, related to the studies of authors such as SOARES (1998), MARCURCHI (2003), GERALDI (1997, 2010), and about Digital technology of communication, talking about the introduction of these technologies in the Portuguese Language classes, we have ROJO (2012), that was our most important contribution in this technology subject as well. Then, we describe the experiment about the use of a digital genre that we call as "Digital Game – Book" with the Ninth Year students of the Elementary School, as a helper to the literacy process. The results of this experiment demonstrated the work with this proposed genre it is possible to help the development of the knowledge and sharing of the students, exploring new practices of literacy.

**Key-words:** Literacy Practice. Digital Narratives. Learning.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>1.1</b>	<b>OBJETO.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1.1</b>	<b>Definição do tema e da questão.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2</b>	<b>QUESTÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>12</b>
<b>1.3</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>13</b>
<b>1.3.1</b>	<b>Objetivo Geral.....</b>	<b>13</b>
<b>1.3.2</b>	<b>Objetivo Específico.....</b>	<b>13</b>
<b>1.4</b>	<b>JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>CULTURA ESCRITA E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2</b>	<b>CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E GÊNERO DO DISCURSO.....</b>	<b>15</b>
<b>2.3</b>	<b>O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA E NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>CONSTRUÇÃO DO LIVRO JOGO DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA.....</b>	<b>20</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>29</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>32</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, acompanhamos a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) pela sociedade em uma velocidade espantosa, e percebemos como, por conta delas, têm-se modificado as relações humanas e a forma de produção e distribuição do conhecimento e das informações. A escola, assim como outros contextos do mundo contemporâneo, sente os reflexos dessa sociedade mais digital. Alunos de diferentes partes do Brasil já chegam à escola hoje munidos de informações de diversas fontes, recebidas em aparelhos de tecnologia móvel conectadas a internet que permitem acesso rápido e interação com tais informações, que antes eram somente veiculados pela TV, pelo rádio, jornais impressos.

Diante disso, escolas, gestores e principalmente professores têm destinado tempo à reflexão sobre as possibilidades de integrar as TDIC à sua prática de ensino cotidiana de Língua Portuguesa haja vista a necessidade crescente de compreender textos que surgem repletos de multiplicidade de sentidos e exigem habilidades e procedimentos cada vez maiores que os exigidos pelos textos que são apenas verbais e lineares. Faz-se necessário, hoje, para que possamos ensinar a ler e a produzir textos que façam sentido para os alunos, e que de alguma forma contribuam para o desenvolvimento de práticas de letramento deles, entender como esses novos textos funcionam e como a combinação de mídias e linguagens possibilita a construção desses sentidos.

Entendemos que as mudanças, no que concerne ao ensino de língua portuguesa, interferem diretamente nas concepções de linguagem, de língua, de ensino de língua portuguesa, de letramento(s), de gêneros textuais, gêneros digitais, novas tecnologias daí a necessidade de os professores refletirem sobre suas práticas buscando novos modos de ensinar que estejam coerentes com as essas novas concepções.

Dessa maneira, com o intuito de motivar e formar docentes que estão em sala de aula a experimentarem novas práticas que os auxiliem a conquistar melhores resultados na busca de um ensino/aprendizado com significado para alunos é que surgiu o curso de especialização em **Educação na Cultura Digital** a

qual embarcamos e que nos proporcionou diversos momentos de aprendizagens e de reflexão sobre a nossa própria prática em sala.

A partir de algumas atividades sugeridas durante o curso, surgiu um projeto nosso de experimentar novas práticas em sala e baseado em uma dessas práticas, organizamos esse trabalho investigativo que está dividido em três capítulos. No primeiro deles, elencamos o objetivo geral e os objetivos específicos, definimos o problema e a questão a ser investigada bem como justificamos nosso estudo. O segundo capítulo aborda conceitos relativos a cultura escrita e tecnologias de informação e comunicação, onde falamos dos fenômenos de letramento, concepções de língua e gênero do discurso, bem como do papel das tecnologias na escola e nas aulas de língua portuguesa. O terceiro capítulo é destinado à descrição da prática educacional mediada por TDIC, no qual escolhemos trabalhar, de forma experimental, com a produção de uma narrativa digital a nós apresentada durante a trajetória que fizemos ao longo curso de especialização, como ***Livro-Jogo Digital***, em uma turma de nono ano do ensino fundamental, na escola da rede municipal de Brusque, Professora Isaura Gouvêa Gevaerd. Nossa escolha se deu justamente por observarmos nessa prática um maior potencial para que professores e alunos pudessem vivenciar uma experiência de ensino/aprendizagem, experiência que insere os alunos de maneira mais efetiva no contexto dos múltiplos letramentos distinta da concepção tradicional de ensino. Assim, nessa abordagem os alunos são incentivados a serem autores, agenciando diversos recursos semióticos na construção de sua narrativa digital, e não apenas receptores dos conteúdos transmitidos pelo professor.

Para finalizar, expomos nossas considerações sobre o trabalho realizado, entendendo que trabalhando dessa forma é possível contribuir para a construção de uma educação voltada para as necessidades atuais dos alunos de ampliarem suas práticas de letramento.

## 1.1 OBJETO

### 1.1.1 Definição do tema e da questão.

O curso de especialização sobre Educação na Cultura Digital nos proporcionou um olhar diferenciado para a escola a qual estamos inseridos por quarenta horas durante a semana. Inicialmente, nos foi-nos solicitado a realização de um retrato da Escola de Ensino Fundamental Prof<sup>a</sup>. Isaura Gouvêa Gevaerd e a partir desse retrato pudemos refletir sobre a nossa realidade no que diz respeito à inserção dela na Cultura Digital. Tal proposta oportunizou-nos observar com mais atenção nossos alunos e professores a fim de descobrir o perfil deles no contexto digital atual, saber como as tecnologias estão sendo inseridas no contexto escolar, e quais os possíveis problemas enfrentados pela escola como um todo, no que concerne a essa inserção digital tecnológica, haja vista que a realização de um bom trabalho de inclusão das TDIC depende de um conjunto de fatores, tais como estrutura física da instituição, suporte tecnológico em espaços adequados para bom uso tanto de professores, quanto de alunos, suporte técnico-administrativo, empenho, conhecimento e certo domínio das tecnologias por parte dos professores.

A partir de tais observações, pudemos perceber que nossa escola já se encontra de certa forma inserida num contexto digital, tendo em vista o fato de que os professores em sua maioria possuem e levam para o ambiente de trabalho seus computadores de uso pessoal, além de as salas de aula das séries finais possuírem projetores de multimídia colocados à disposição desses professores durante o desenvolvimento de suas aulas, os alunos, quase em sua maioria, operam computadores e *smartphones* e dominam diversos processos de interação relacionados ao uso de redes sociais e são, portanto, produtores e consumidores de diversos conteúdos digitais. Contudo, percebemos também alguns pontos que contribuem para que não haja maior desenvolvimento desse uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem na escola, como o fato de os equipamentos disponibilizados no laboratório da escola serem desatualizados e estarem há tempos sem manutenção, o que quase impossibilita o manuseio pelos alunos; o fato de a internet ser precária; a falta de pessoas qualificadas para dar suporte técnico e pedagógico, bem como falta de formação continuada sobre uso de tecnologias digitais para os professores.

Mesmo diante dessa realidade, percebemos que nossos alunos mostravam grande interesse em realizar atividades de língua portuguesa quando elas envolviam de alguma forma, tecnologia digital, desde apresentações, vídeos ou mesmo exercícios em projetores, ou com o simples manuseio de uma lousa digital ou uso dos computadores do laboratório, mesmo que por vezes, agrupados em até quatro alunos por máquina. Em nossa pesquisa, fizemos um questionário destinado aos alunos e através dos resultados ficamos sabendo qual a porcentagem deles que, fora da escola, tinham acesso à internet e a maior parte do tempo deles conectado é destinada ao acesso a diferentes redes sociais<sup>1</sup>; jogos *on-line*; assistir, produzir e/ou baixar vídeos de entretenimento e que as pesquisas escolares são baseadas em acessar sites de buscas e copiar conteúdos encontrados.

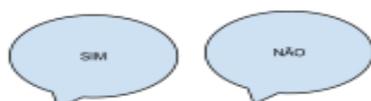
Abaixo apresentamos em síntese os resultados de algumas das questões principais mobilizadas pela pesquisa mencionada anteriormente:

**1. Vocês possuem computador?**



Turma	Sim	Não
3º ano	15	7
4º ano	29	13
5º ano	20	9
6º ano	39	13
7º ano	44	4
8º ano	33	9

**2. Vocês possuem celular?**



Turma	Sim	Não
3º ano	14	7
4º ano	18	25
5º ano	29	0
6º ano	46	3
7º ano	46	0
8º ano	29	4

**3. Vocês utilizam a internet?**



Turma	Sim	Não
7º ano	44	2
6º ano	43	8
4º ano	33	10
8º ano	39	3
5º ano	20	9

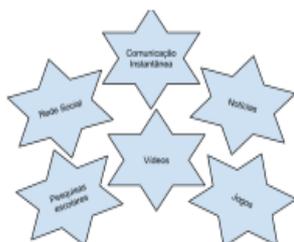
<sup>1</sup> Rede social é uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que compartilham valores e objetivos comuns.

#### 4. De onde vocês costumam acessar a internet



Turma	Casa	Escola	Celular
7º ano	33		33
6º ano	33		44
4º ano	36		34
8º ano	44		44
5º ano	20		20
3º ano	14		14

#### 5. Para que utilizam a internet?



Turma	Rede Social	Comunicação instantânea	Pesquisas escolares	Notícias	Jogos	Vídeos
7º ano	44	37	44	7	44	13
6º ano	44	44	44	8	0	5
4º ano	32	28	32	5	32	7
8º ano	38	38	38	9	38	20
5º ano	20	17	20	3	20	0
3º ano	15	15	14	4	15	0

Tal uso de certa forma acaba por deixar ainda mais deficitária a escrita dos alunos, já que a escrita utilizada nas redes sociais de relacionamentos, local de maior tempo destinado por alunos de nossa escola, é uma escrita cheia de palavras abreviadas, diversos elementos visuais para representar frases inteiras fazendo com que a prática da escrita padrão seja deixada de lado.

A preocupação nossa sobre esses usos baseia-se na observação de que, mesmo fazendo esses usos com tecnologia digital, os alunos não estão de fato aprendendo a estudar com a tecnologia e estão diluindo e confundindo a habilidade de escrever textos em diferentes gêneros, desconsiderando a norma culta da língua, além de encontrarem dificuldades em lidar com diferentes modos de se compreender os conhecimentos abordados na escola.

### 1.2. Questão da pesquisa

Tomando-se como base o contexto descrito, levantou-se a seguinte questão: **Que contribuições, levando em consideração a participação da turma de 9º ano A, no ano de 2015, em eventos de letramento na esfera escolar, é possível depreender a partir das produções textuais com o Livro-Jogo Digital**

**propostas em atividade 4 do PLAC 2, realizada no âmbito do Curso de Especialização na Cultura Digital.**

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

Investigar como a produção de narrativas digitais pode contribuir para a ampliação das práticas de letramento dos alunos no que se refere à aprendizagem e ao ensino.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos:**

- Analisar o planejamento das aulas voltadas para a autoria e compartilhamento de narrativas digitais, utilizando o *Livro-Jogo Digital* como ferramenta de produção de textos.
- Observar o desenvolvimento da produção escrita dos alunos de narrativas digitais como meio para a aproximação e letramento tecnológico.

### **1.4 Justificativa**

Como já dissemos, nosso tema foi motivado basicamente pela constatação de que nossos alunos gostam de usar as tecnologias em sala, contudo não conseguem de fato produzir conhecimentos escolares, nem aprimorar suas produções textuais através dos usos que fazem das tecnologias digitais de comunicação, pois atuam na maioria das vezes como consumidores e não como produtores de conteúdos, esse consumo na maioria das vezes é de produtos de entretenimento de modo geral e a linguagem utilizada é basicamente o “internetês”, modo de identificar a escrita usual das redes sociais.

Sendo assim, esse estudo se justifica por que busca proporcionar um ambiente de autoria e aprendizagem, empregando tecnologias emergentes nas aulas de Língua Portuguesa, buscando levar o aluno a aprimorar seu gosto pela produção e leitura de narrativas.

A produção de narrativa digital é uma prática de autoria que utiliza de diversos suportes como vídeo, imagens, sons e texto e apresenta novos caminhos para a inserção dos alunos na cultura digital.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 - Cultura Escrita e Tecnologias da Informação e Comunicação.**

Nossa abordagem sobre cultura escrita remete-nos ao fato de vivermos em uma sociedade letrada e a todos os valores, procedimentos, e instrumentos que constituem esse mundo letrado. Entendemos assim, que as manifestações de práticas escritas cercam praticamente todas as atividades que desenvolvemos e atinge a todos desse universo letrado, pois qualquer cidadão, escolarizado ou não, realiza práticas que dependem da escrita (ex: tomar ônibus, pagar contas, operar caixas eletrônicos ou aparelhos celulares, etc.).

É partindo de constatações como esta que os estudiosos atuais, destacamos aqui Angela Kleiman e Magda Soares, definem letramento como um conceito amplo, e não somente como era entendido, ao longo dos anos, como muito próximo dos conceitos de erudição ou sinônimo de alfabetização. O que se procura trabalhar nesses novos conceitos são os usos e as práticas sociais presentes no cotidiano das pessoas. De acordo com Angela Kleiman, “letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (1995, p. 19).

Street (1995, apud Kleiman, 1995) considera o letramento sob dois enfoques: o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro refere-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral.

Kleiman (1995) aborda duas unidades básicas do fenômeno de letramento que são os eventos e as práticas de letramentos. De acordo com a autora que se apoia em Heath (1982), os eventos de letramento são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação a interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativa”. Baseado nesse conceito, entendemos que os eventos de letramento englobam as inúmeras atividades em que a modalidade escrita da língua está envolvida.

Já o conceito de práticas de letramento se estende em um sentido mais amplo do que o de eventos de letramento. Soares, baseando-se em Street (1995), define práticas de letramento como sendo “comportamentos exercidos pelos

participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular” (2003, p. 105). Elas englobam os comportamentos exercidos pelos participantes do evento e também as suas concepções sociais e culturais.

De acordo com Kleiman, a escola é uma das principais agências de letramentos (1995. p. 20), contudo nesse espaço ainda não estão sendo de fato valorizadas as práticas sociais de letramento que partem das culturas de referências dos alunos. Roxane Rojo (2012) fala da necessidade de a escola refletir sobre uma *pedagogia dos multiletramentos*, que seriam os novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico, hipermediáticos. De acordo com a autora:

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012. p. 13)

Para a autora, os textos que circulam hoje possuem uma multiplicidade de linguagens que exigem multiletramentos para compreensão de seus significados. Logo, faz-se necessário trabalhar nessa perspectiva dos multiletramentos em sala de aula e esse trabalho, segundo Rojo:

Pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte da cultura de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias, e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados ou desvalorizados. (ROJO, 2012. p. 8)

## **2.2 - Concepções de Língua e Gênero do Discurso.**

O conceito de língua aqui adotado é baseado nos estudos da filosofia da linguagem, e de forma ampla nos estudos da linguagem a partir da perspectiva bakhtiniana. Bakhtin, na busca de conceber a noção de língua afirma que esta deve ser entendida “como um fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou enunciações (enunciados)”, e “não constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção” (BAKHTIN, 1992, p. 123). Para o

filósofo, a língua é uma atividade essencialmente social dada às condições de comunicação entre os falantes, isto é, na concepção bakhtiniana, a interação verbal social constitui a realidade fundamental da língua e seu modo de existência encontra-se atrelado à comunicação discursiva concreta (concernente à vida cotidiana, da arte, da ciência etc.), vinculada, por conseguinte, a uma situação social imediata e ampla.

Segundo Bakhtin cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo por isso denominado gêneros do discurso. Para Marcuschi<sup>2</sup> (2008) os gêneros são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Sob esta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apresentam os vários gêneros existentes que, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Sendo assim, denominam-se gêneros do discurso, formas verbais de ações sociais relativamente estáveis, realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos.

Devido aos avanços tecnológicos da vida moderna, com a intensidade do uso das tecnologias digitais e suas interferências nas atividades comunicativas diárias, cada vez mais entramos em contato com textos em contexto digital. A internet tem permitido aos usuários experimentarem novas práticas textuais, e tais práticas não envolvem apenas interação com textos escritos, mas com o meio visual, auditivo e

---

<sup>2</sup> Em seus trabalhos, Marchschi adota o nome “gêneros textuais”, contudo neste trabalho usaremos o termo “gêneros do discurso”.

espacial e o texto deixa de ser linear, e passa a constituir-se enquanto hipertexto<sup>3</sup>. Esta nova linguagem digital inclui a habilidade de construir sentido em textos multimodais, que mesclam palavras, imagens e sons em um mesmo espaço, chamado de ciberespaço<sup>4</sup>. Toda essa mudança existente na sociedade hoje por conta do acelerado avanço das tecnologias exige de nós certa familiaridade com o uso de dispositivos eletrônicos e com ambientes virtuais. Vale ressaltar que não há nos PCNs referências específicas sobre o uso dos gêneros digitais, porém, é importante lembrar que estes documentos foram publicados há alguns anos e neste período havia poucos estudos sobre o assunto.

Mesmo percebendo o crescente avanço da literatura digital, é necessário o entendimento de que, segundo Hayles (apud DIA, 2012):

A literatura digital não é aquela meramente ambientada em um espaço virtual ou que tenha sido digitalizada; ela precisa ter sido desenvolvida em meio digital, ser 'um objeto digital de primeira geração criado pelo uso do computador e (geralmente) lido em uma tela de computador (Hayles, 2009:20).

Para Dias (2012), os gêneros da literatura digital necessitam:

Ter sons, hiperlinks, imagens – em movimento ou não –, promover interatividade e romper com a linearidade dos textos canônicos. Ou seja, utilizar em sua composição os recursos oferecidos pela tecnologia. (DIAS, 2012, p. 101)

Há diversas modalidades de gêneros digitais como poesia hipertextual, minicontos, fanfictions, entre outros. Dentre eles, damos destaque ao hiperconto, que segundo Spalding (apud Dias, 2012) é uma versão do conto canônico adaptado para a era digital, que requer, “narratividade, intensidade, tensão, autoria”. Mesmo com todos os recursos oferecidos pela tecnologia, o ponto central do hiperconto digital ainda precisa ser o texto escrito, preservando dessa forma seu caráter literário. (Spalding, apud Dias, 2012).

---

<sup>3</sup> Marcuschi (2003, p. 83) define hipertexto enquanto “rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares”. Dessa forma, cada leitor faz as suas escolhas e seus caminhos que não necessariamente serão iguais aos de outro leitor do mesmo hipertexto. Esta é justamente a principal diferença entre o hipertexto e os textos lineares encontrados em revistas e livros, por exemplo.

<sup>4</sup> Ciberespaço é o nome que se dá a tudo que se refere às redes de computadores interligados por todo o planeta - com suas gigantescas e ininterruptas remessas de dados informacionais acionadas por humanos e executadas por máquinas intercomunicantes.

É de grande importância entendermos a necessidade da escola e do professor de se organizarem e trazerem para a sala de aula ideias e diferentes oportunidades de aprendizagem, considerando trabalhos que envolvam as práticas dos gêneros digitais, pois, ainda de acordo com Dias,

As possibilidades oferecidas por esses gêneros digitais contemporâneos, com uma estrutura narrativa multilinear, além de ampliar a participação do leitor na produção de sentidos, convidam o leitor a revisitar, ou a resgatar, a autonomia no processo de criação da tessitura textual e, ainda, a interagir com o hipertexto. Esse processo vai além da interação homem e máquina e é ampliado para a interação homem e conteúdo, homem e narrativa, homem e hipertexto. (Dias, 2012. P. 102)

A interação dos alunos com os gêneros digitais em sala é mais uma forma de estar contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades e produção de conhecimento deles também no ambiente virtual.

### **2.3 - O papel das Tecnologias na escola e nas aulas de Língua Portuguesa.**

São inúmeras e intensas as transformações que as novas tecnologias causaram em nosso mundo. Fato tão relevante que chega a ser impossível imaginarmos nosso cotidiano sem o a presença de alguma tecnologia digital, presente em algum dos tantos dispositivos móveis que permitem a comunicação e a informação cada vez mais acessível, ampla e rápida.

Estamos saindo do modo de comunicação massivo para o interativo, que de acordo com Marcos Silva, sociólogo e doutor em educação, tal passagem “é um processo em curso de reconfiguração das comunicações humanas em toda sua amplitude” (SILVA, 2001).

Segundo Silva (2001), o novo espectador é menos passivo diante da mensagem fechada à sua intervenção e procura fugir do modelo de recepção clássica. A educação também é influenciada por essas mudanças não apenas pelo fato delas se tornarem a cada dia mais funcionais e populares, mas também por já serem uma exigência explícita em documentos oficiais ligados à educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais que recomendam o uso de tecnologias digitais de comunicação:

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 1998, p. 96).

Não só oportunizar o uso de computadores como ferramentas, mas também entender as TDIC como parte integrante do currículo. "As tecnologias da comunicação e da informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas." (BRASIL, 1999, p. 134).

Mesmo percebendo um aparente desconforto por parte de muitos educadores em inserir ao currículo as TDIC, faz-se necessário tal inclusão haja vista, os alunos hoje em dia chegam à escola contando com inúmeras fontes de informação e variados ambientes para aprender, diferentemente das gerações anteriores. Hoje, todas as programações de rádio e TV são acessíveis em equipamentos móveis. Informação e comunicação estão disponíveis aos estudantes que hoje estão nas escolas, mesmo aos que não têm em mãos ou em suas residências dispositivos como computadores, internet, smathphones, videogames etc.; contudo, mais do que somente consumir o que circula na rede, eles selecionam, compartilham e produzem para essa mesma rede. Contudo a preocupação docente está em não incorporar as ferramentas tecnológicas a fim de ensinar os alunos a se apropriarem da tecnologia, pois pelo que pudemos perceber eles possuem mais domínio que grande parte dos professores e tal fato causa mudanças significativas nas relações existentes entre professor e aluno, pois o professor deixa de ser entendido como detentor do saber e passa a construir conhecimento e saberes juntamente com o aluno a medida que as tecnologias vão evoluindo. A necessidade, portanto, do professor na era das TDIC está em conduzir esses alunos a aprendizados significativos por meio de usos das tecnologias, ou seja, não é a simples incorporação de ferramentas tecnológicas que necessariamente implicará um resultado significativo na aprendizagem dos alunos, torna-se necessário criar novos arranjos comunicativos e interativos com o uso das TDIC capazes de levar nossos alunos a pensar por meio delas.

As TDIC têm uma série de características específicas que abrem novos horizontes e possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem, podendo gerar (quando exploradas de forma adequada) dinâmicas de inovação e aperfeiçoamento que seriam difíceis de atingir sem elas. São ferramentas para pensar e interpensar. Quando o potencial das TDIC passa a fazer parte das práticas pedagógicas, eles se transformam em instrumentos para pensar. (COLL; MONEREO, 2010)

Trazendo o olhar para a disciplina de Língua Portuguesa (LP) vale defender a afirmação dos professores Roberta Caiado e Artur Gomes de Moraes quando afirmam no artigo *Práticas de Ensino de Língua Portuguesa com As TDIC* que o objetivo primeiro da aprendizagem de língua materna é o desenvolvimento das competências linguísticas, respeitando-se as diversidades cognitivas, sociolinguísticas, socioculturais dos alunos. Dessa forma, a oralidade, a escrita, a leitura, a gramática da língua passaram a ser vistas como competências a serem desenvolvidas na escola, e fora dela, e exercidas em práticas sociais de interação entre interlocutores. Logo, entendemos que as tecnologias digitais desempenham função importante nas aulas de língua portuguesa, mais especificamente no ensino da leitura e produção de textos, já que as TDIC podem ser utilizadas como instrumentos lúdicos, visando o resgate e instigando nos alunos ações e estímulos perdidos ou inexistentes porque oferecem informações ricas, levam o aluno a uma viagem digital/real possibilitando assim, maior riqueza nas produções escolares.

### **3. CONSTRUÇÃO DO LIVRO-JOGO DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA.**

A partir do desafio proposto de planejar, executar e observar uma atividade prática que envolvesse as tecnologias digitais a fim de investigar se de fato tais atividades contribuiriam para a ampliação das práticas de letramento dos alunos é que nasceu nosso interesse em trabalhar com narrativas digitais em sala, mais precisamente com a construção do livro-jogo digital.

Houve um momento em que equipe de cursista de nossa escola se reuniu para definir a atividade que estava sendo exigida por uma disciplina do curso de especialização. Nesse encontro primeiramente conhecemos os objetivos, o conteúdo, a metodologia e as práticas pedagógicas elencadas para este trabalho.

Fizemos o levantamento das propostas de cada membro da equipe e iniciamos nossas discussões considerando quais as possibilidades de aplicação em sala de aula. Surgiram então algumas ideias de uso das tecnologias educacionais para auxiliar nos processos de aprendizagem de forma que ela não funcionasse somente como suporte para desenvolvimento das atividades, mas para que os próprios alunos pudessem explorar, questionar, cooperar, construir e participar

ativamente do processo de ensino e aprendizagem a partir do uso das tecnologias aliada a mediação feita pelo professor.

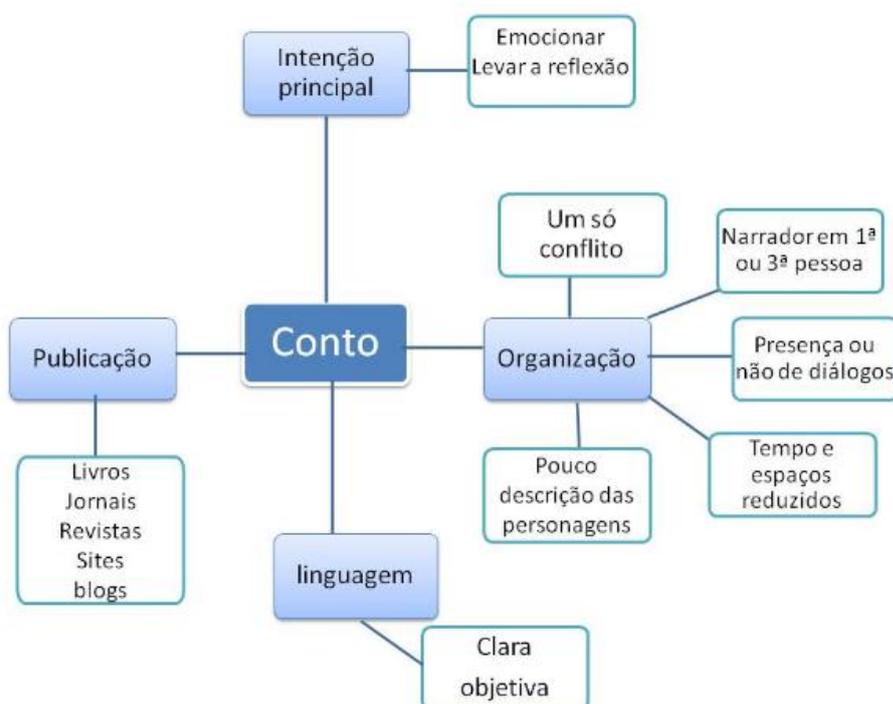
PodCast, produção de vídeo, apresentação de slides foram algumas das alternativas elencadas. Finalmente chegamos a conclusão de que o livro-jogo digital era uma excelente ideia para demonstrar que as tecnologias podem se tornar indispensáveis e integradas nas práticas pedagógicas. Optamos por desenvolver uma atividade prática na turma do 9º ano na qual estávamos desenvolvendo um trabalho com o gênero do discurso *conto de aventura*.

O trabalho foi dividido em cinco etapas.

Na primeira etapa levamos em consideração os alunos enquanto sujeitos imersos em um mundo conectado, que a aprendizagem deles não ocorre somente em sala de aula e que não podemos ignorar esse mundo no qual esses jovens interagem entre si nem as formas dessa interação, pois é a partir de conhecimentos diagnosticados previamente que encontramos subsídios para iniciar nosso trabalho e obter melhores respostas desses alunos. Foi nesse momento que conversamos sobre os textos narrativos escritos de forma tradicional, encontrados em livros, revistas e escritos de forma linear. Nessa conversa identificamos que nossos alunos se interessam bastante por determinados tipos de narrativas, como quadrinhos, novelas, seriados, jogos de vídeo game em forma de missões nos quais vão construindo suas próprias histórias e jogos de RPG (*role-playing game*), que é um tipo de jogo em que os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente.

Na segunda etapa foi o momento de trabalharmos em sala com a leitura de alguns contos de ação e de aventura. Trabalhamos com os contos que são gêneros que eles já conhecem, devido a grande circulação desse gênero no ambiente escola. Fizemos leituras e conversas reflexivas sobre as leituras além de trabalharmos as questões próprias do gênero a fim de melhor compreender as características do gênero. Para melhor exemplificar a estrutura do gênero, utilizamos com auxílio do projetor um mapa conceitual.

Figura 1 - Mapa conceitual usado sobre o gênero narrativo Conto.



Fonte: arquivo do próprio autor.

Na continuação das atividades, a terceira etapa foi de criação. Neste momento iniciou-se a fase da produção de contos em sala, onde os alunos criaram seus personagens com suas características físicas e psicológicas, além da construção do enredo, do ambiente, decidiram quais discursos utilizariam, como marcariam a passagem do tempo, entre outros.

Chegou então o momento de integrar as tecnologias digitais na educação e criar uma maior possibilidade de colaboração, participação, interação com mídias digitais e hipertextuais, além de desenvolver habilidades de letramento considerando usos da escrita relacionados ao mundo digital. Para esta quarta etapa, planejamos a criação do livro jogo digital aproveitando para darmos início, os contos criados em sala de aula. Nessa etapa, contamos com o apoio do diretor e da coordenadora do Centro de Inclusão Digital (CMID), que também estava conosco na elaboração de nosso projeto. Como a escola possui poucos computadores em bom funcionamento para o número de alunos da turma em questão e uma internet

precária, resolvemos levá-los em um espaço fora da e que possui um laboratório de informática contendo 18 computadores e uma internet razoável.

Nós saímos com os alunos da escola nesse momento já que para a realização das atividades desta etapa era indispensável a utilização de computadores com acesso a internet com velocidade boa para navegação. O CMID é aberto a toda comunidade diariamente e também recebe turmas de alunos com visitas agendadas.

Para iniciar a atividade o professor Fernando apresentou um exemplo de Livro-Jogo: [Beto e seu Sonho Maluco](#).

Figura 2 - recorte do livro-jogo Beto e seu sonho maluco.



Fonte: arquivo do próprio autor.

O professor apresentou aos alunos o conceito de livro jogo digital, que é um uma narrativa com estrutura de conto, só que não linear, na qual o leitor participa do enredo através de escolhas que afetam o curso dessa narrativa. O livro possui links que conduzem o leitor a caminhos diferentes dependendo das escolhas que fizer durante a leitura e tal possibilidade de pular direto para outro final da história, rompendo com só é possível com o uso do computador, Demonstrou também que a construção de um organograma é necessária para facilitar a organização e o desenvolvimento do livro-jogo. A figura abaixo é um exemplo de organograma do livro *Beto e seu sonho maluco* que foi apresentado aos alunos para que eles obtivessem melhor compreensão e visão geral dos caminhos que precisam traçar para construir o livro.

Figura 3 - organograma sobre o livro Beto e seu sonho maluco.



**Fonte: elaboração e arquivo da Professora Gladis da Silva Vale dos Santos.**

Informamos aos alunos que recursos como computadores com editor de apresentação e internet para pesquisa são tecnologias indispensáveis, sem os quais não seria possível construir um livro-jogo digital e por esse motivo é que eles estavam ali. Em seguida, orientamos que os alunos se organizassem em duplas para discutirem sobre os personagens que haviam criado e os roteiros iniciados e, com a ajuda de um organograma, organizassem uma narrativa que se adequasse aos moldes do livro jogo exibido. Cada equipe editou seu livro jogo em um documento de Apresentação do Google Drive criado e compartilhado pelos professores do CMID. Para esta atividade escolhemos um editor de apresentação do Google que possui o recurso de navegação dos slides através da criação de hiperlinks. Além disso, utilizamos o buscador de imagens do Google para os alunos poderem ilustrar suas narrativas.

Figura 4 - Professor Fernando Merízio apresentando o livro-jogo aos alunos.



**Fonte: Registro do próprio autor.**

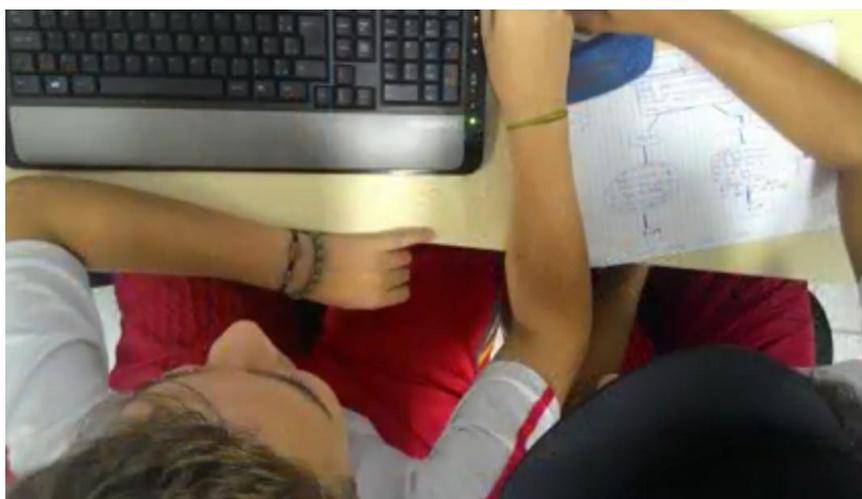
A figura do professor era o de quem precisava ser somente mediador, auxiliando os alunos nas operações que precisavam fazer no editor, já que muitos alunos não tinham tantos conhecimentos com editores de apresentação. Então, quando precisavam inserir fotos, inserir os links que dava acesso aos caminhos de possibilidades de continuidade das histórias, os professores estavam ali para ajudar, além do suporte que dávamos quando as dúvidas eram sobre algo relacionado a estrutura da narrativa, pontuação, tipos de discursos, coesão e coerência, entre outros, mas sempre deixando o enredo original do aluno, a fim de manter as marcas de autoria.

Figura 5 - Professora Jacqueline auxiliando os alunos no processo de produção das narrativas.



Fonte: registros o autor.

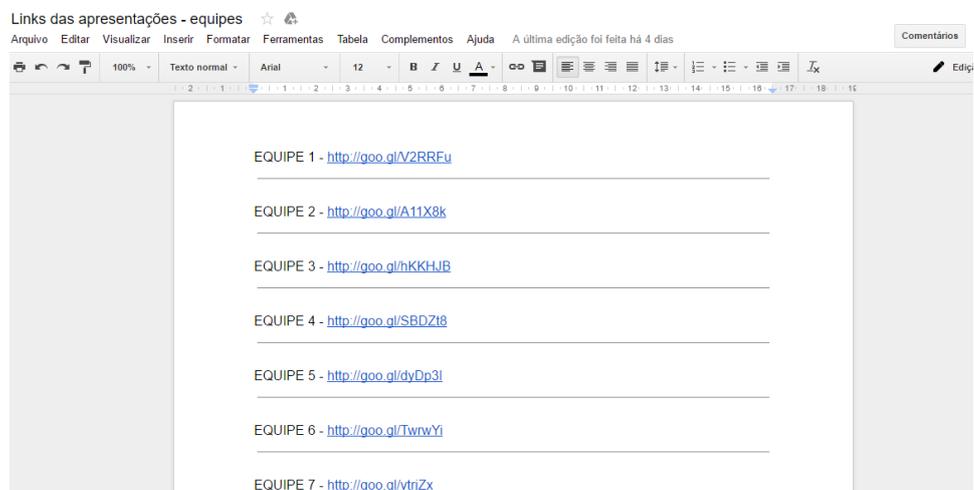
Figura 6 - alunos em processo de produção das narrativas seguindo um organograma que construíram.



Fonte: registro do autor.

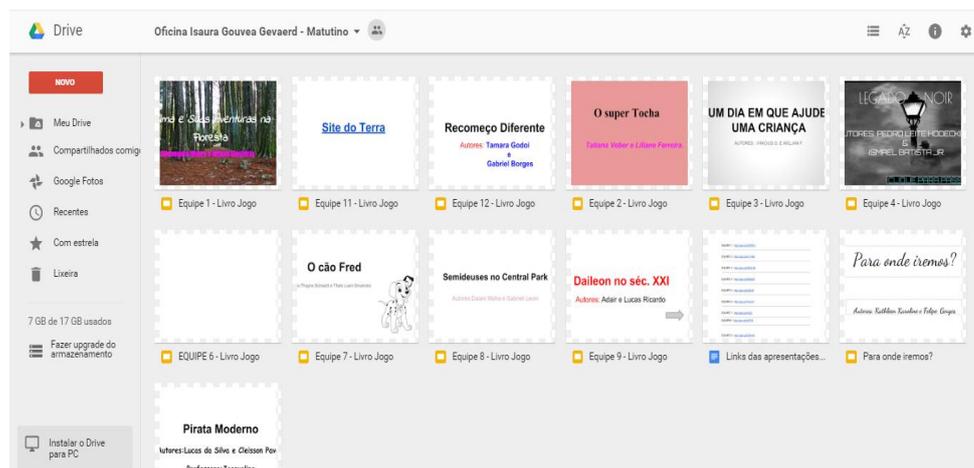
Cada equipe de aluno recebeu um link do documento de apresentação que estava desenvolvendo a narrativa e através desse link eles poderiam acessar o trabalho e continuar de qualquer outro computador, já que a apresentação que usamos fica armazenado em nuvem. Nós também tínhamos acesso a todos os trabalhos dos alunos.

Figura 7 - lista de links de todas as equipes compartilhada com todos os professores envolvidos.



Fonte: Registro do autor.

Figura 8 - página de acesso aos trabalhos dos alunos.



Fonte: Registros do autor.

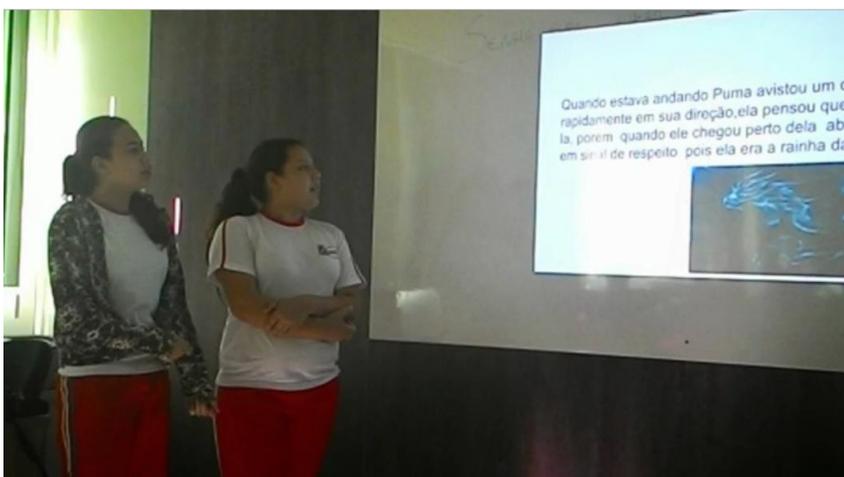
A quinta e última etapa aconteceu na escola, onde cada dupla apresentou o seu livro jogo digital. Esse foi um momento de socialização para os colegas de classe das produções e também de reflexões acerca do processo de produção das narrativas, que, aliás, foi discutido sobre a importância do processo de produção e não somente do produto final.

Figura 9 - Dia da apresentação dos trabalhos para todos os alunos e professores na escola.



Fonte: Registros do autor.

Figura 10 - Alunos apresentando seus trabalhos para a turma e professores.



Fonte: Registro do autor.

Figura 11 - Alunos apresentando seus trabalhos para a turma e professores.



Fonte: registro do autor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as reflexões feitas em nosso trabalho, motivadas pelos estudos realizados durante o curso de especialização em Educação na Cultura Digital, visavam investigar como a produção de narrativas digitais pode contribuir para a ampliação das práticas de letramento dos alunos no que se refere à aprendizagem e ao ensino de língua portuguesa.

Durante nossa trajetória no curso, fomos conduzidos a diversas reflexões baseadas nas contribuições e pertinências da inserção das TDIC nas aulas de língua portuguesa e daí surgiu nosso problema central que buscava identificar que contribuições para a ampliação de práticas de letramento era possível depreender a partir do trabalho realizado nas aulas de língua portuguesa, em uma turma de nono ano, com produções de narrativas digitais, mais precisamente com um hiperconto chamado de *Livro-Jogo Digital*.

Além de investigar as contribuições para as práticas de letramento dos alunos que a inserção das TDIC trazia, tínhamos também que perceber se a nossa prática de ensino, baseada no planejamento das aulas, estava sendo suficiente para conduzir esses alunos a autoria e compartilhamento de narrativas digitais, utilizando o *Livro-Jogo Digital* como ferramenta de produção de textos.

Foi possível evidenciar que o gênero textual elencado para a pesquisa, o livro-jogo digital propiciou uma atividade que engajou os estudantes, que participaram do estudo, nas etapas de produção de forma bastante efetiva e demonstrou ser facilitador dos processos de aprendizagem relacionados a outros letramentos, fato que consideramos bastante relevante à nossa pesquisa, pois

Segundo Rojo (2009, apud DIAS, 2012) ao incentivar os alunos a usarem as modalidades verbal, sonora e visual em seus trabalhos, os professores inserirão esses alunos e um tipo de letramento diferente do da tradição escolar, em uma nova estratégia de produzir sentido: o letramento multissemiótico.

O trabalho com o livro-jogo com a turma em questão, além de ter sido divertido, foi uma possibilidade que tivemos de trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, considerando o aluno sujeito de seu fazer, mobilizando diversos conhecimentos capazes de conseguir com que eles se mostrassem mais desafiados e motivados para criar seus contos, sendo protagonistas de seus percursos de aprendizagens.

Foi incrível ver como a tecnologia colabora para uma aprendizagem autônoma e cheia de significados para o aluno. A turma demonstrou ter uma relação muito natural com as tecnologias, própria dos nativos digitais. Em poucos momentos foram necessárias orientações dos professores para o uso da ferramenta. Nossas intervenções aconteciam justamente nas questões relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa onde os alunos questionavam sobre o sentido de palavras, estrutura do gênero que estavam escrevendo, pontuação, entre outros. A experiência da construção de um livro-jogo com a turma do 9º ano foi para nós, uma nova maneira de organizar e mediar situações de aprendizagem, nos dando a certeza de que, um trabalho planejado, com objetivos claros e muita criatividade torna possível criar possibilidades e uma aprendizagem colaborativa que incentive a cooperação entre os alunos e professores, contribuindo para a construção do conhecimento em rede bem como para a ampliação das práticas de letramento dos alunos.

Trabalhar com um gênero a qual não conhecíamos bem, foi um desafio também para nós, professores, mas acima de tudo foi um imenso aprendizado, pois tivemos a oportunidade de verdadeiramente experimentar o que é ser mediador de um conhecimento que está sendo construído no coletivo. A organização das etapas dentro de uma sequência didática ajudou bastante na sistematização das aulas e evitou que nos distanciássemos dos objetivos.

Planejar uma atividade utilizando tecnologias digitais exigiu tempo e desprendimento. Tempo porque foi necessário que, para que pudéssemos utilizar o potencial de um recurso tecnológico, além de tentar dominar o conteúdo a ser

ensinado tivemos que conhecer as possibilidades que este recurso podia oferecer. Desprendimento porque tivemos que nos lançar a novas práticas pedagógicas.

O bom funcionamento e o número adequado de equipamentos necessários para o desenvolvimento das atividades que envolvem tecnologias também foram fundamentais. A aplicação desta atividade demonstrou que é necessário mais do que boa vontade do professor em planejar uma atividade que envolva as tecnologias digitais, pois se a escola não possui computadores e internet que estejam funcionando adequadamente, ou se a máquina digital da escola não está acessível ou mesmo não possui um projetor multimídia, o professor se sentirá desmotivado a se aventurar em novas práticas pedagógicas que contemplem estes recursos.

A aplicação desta atividade nos motivou a sempre buscar mais conhecimentos e novas práticas de ensinar e aprender, principalmente em um mundo em que surgem novidades tecnológicas de forma muito acelerada a todo o momento.

## REFERÊNCIAS

ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA  
Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011 p. 633  
**INTERNET, HIPERTEXTO E GÊNEROS DIGITAIS: NOVAS POSSIBILIDADES DE  
INTERAÇÃO** retirado do site [http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_1/55.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/55.pdf)  
acesso em: 12/06/2016.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com  
as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**.  
São Paulo: Martins Fontes, (2003).

CARVALHO, Geovana Lourençode; SANTOS, Daiane Eloisa dos. A interação verbal  
no ciberespaço: Uma análise dos marcadores conversacionais em textos publicados  
em murais do Facebook. In: **IX SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA  
SÓLETRAS - Estudos Linguísticos e Literários**. 2012. Anais... UENP -  
Universidade Estadual do Norte do Paraná - Centro de Letras, Comunicação e  
Artes. Jacarezinho, 2012. ISSN - 18089216. p. 63-73.

DIAS, Anair Valênia Martins. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA,  
Eduardo. **Multiletramentos na escola: Hipercontos multissemióticos: para a  
promoção dos multiletramentos**. São Paulo: Parábola, 2012. p.99-102.

HIPERTEXTO. Verbetes da PUC-SP. Disponível em: <http://www.pucsp.br/~cimid/4lit/longhi/hipertexto.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

MARCURSCHI, L. A. Produção textual, análise de gênero e compreensão. São Paulo: Parábola, 200-.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

REDE SOCIAL. Verbetes. In: **WIKIPEDIA**: a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Rede\\_social](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rede_social)> Acesso em: 30 jun. 2016.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/131244279/Sala-de-aula-interativa-pdf> acesso em: 20/06/2016.

SOARES, M. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.