



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



**FABIANA DE OLIVEIRA RIBEIRO**

**ESCRITA NA "IDADE MÍDIA": APRENDIZAGEM E  
APRIMORAMENTO POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO**

Alfenas/MG

2018

**FABIANA DE OLIVEIRA RIBEIRO**

**ESCRITA NA "IDADE MÍDIA": APRENDIZAGEM E  
APRIMORAMENTO POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO**

Dissertação apresentada como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Programa Mestrado em Educação. Orientadora: Dra: Maria Emília de Almeida da Cruz Tôres.

Alfenas/MG

2018

Ribeiro, Fabiana de Oliveira.

A escrita na “Idade Mídia”: aprendizagem e aprimoramento por meio da gamificação / Fabiana de Oliveira Ribeiro. -- Alfenas, MG, 2018.  
120 f. : il. –

Orientadora: Maria Emília de Almeida da Cruz Tôrres.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, 2018.

Bibliografia.

1. Jogos e Brinquedos - Metodologia. 2. Redação. 3. Escrita Manual. I. Tôrres, Maria Emília de Almeida da Cruz. II. Título.

CDD 372.3

Ficha Catalográfica elaborada por Fátima dos Reis Goiatá

Bibliotecária-Documentalista CRB-6/425

FABIANA DE OLIVEIRA RIBEIRO

A ESCRITA NA “IDADE MÍDIA”: APRENDIZAGEM E APRIMORAMENTO POR  
MEIO DA GAMIFICAÇÃO

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação apresentada como parte dos  
requisitos para a obtenção do título de Mestra em  
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.  
Área de concentração: Fundamentos da  
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 12/06/2018

Profa. Dra. Maria Emilia de Almeida da Cruz  
Tôrres

Instituição: Universidade Federal de Alfenas –  
UNIFAL-MG

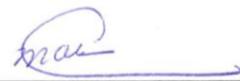
Assinatura:



Profa. Dra. Maria Angélica Lauretti Carneiro

Instituição: Universidade Federal de Sorocaba –  
UNISO-SP

Assinatura:



Prof. Dr. Gabriel Gerber Hornink

Instituição: Universidade Federal de Alfenas –  
UNIFAL-MG

Assinatura:



Dedico a Deus, Rei meu, Rocha minha e à  
Isaura, a Otávio e a Rodrigo.

## AGRADECIMENTOS

O meu maior agradecimento sempre será a Deus por ter me predestinado a tantas bênçãos que nunca fiz por merecer, por mesmo em meio às minhas limitações conservar minha mente apta para o estudo e permitir que ao seu tempo tudo colabore para o meu bem;

Louvido seja Deus também pela minha família que está sempre disposta a sacrificar-se por mim, especialmente a minha mãe e vó Jordina, que me ensinaram a gostar de ler e junto com meus amigos sempre oraram por mim;

Pela minha orientadora Dra. Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres, presente do Senhor para guiar meus passos acadêmicos, sempre paciente, incentivadora, carinhosa, amiga e muitos outros adjetivos bonitos que não me deixaram desistir;

A todos os professores que passaram pela minha vida e repartiram comigo seus saberes, desde à Dona Terezinha de Lourdes Ferreira (1987) que nunca pode concluir um curso de magistério, até à Doutora Vanessa Cristina Giroto (2017) tão amorosa durante todo o meu estágio docente;

Aos meus colegas de escola, dos bairros rurais, por juntos termos enfrentado a discriminação de sermos do campo, de andarmos ora com barro nos calçados, ora com poeira nas roupas, por ora andarmos a pé para a escola, ora em caminhões “pau-de-arara” ou caçambas de terra, mas por ainda assim, termos as melhores notas e comportamento;

Às minhas oito meninas pesquisadas, por fazerem a pesquisa mais leve e agradável diante do respeito, colaboração e educação que tiveram comigo durante todo o processo;

À Dra. Maria Angélica Lauretti Carneiro e ao Dr. Gabriel Gerber Hornink por repartir um pouco do seu saber, adicionando qualidade a esta dissertação;

Aos meus colegas de trabalho, professores pelo incentivo e à direção da Escola Bolívar Boanerges da Silveira: Nilson José de Souza pela liberdade de pesquisar a escola.

Obrigada a todos, por fazerem parte da minha história! Louvado seja Deus pelas suas vidas!

## RESUMO

Há muitas décadas a educação escolar tem gerado um conflito de cunho filosófico nos educadores, por ser também um conflito de natureza sociológica, uma vez que o ensino tem se distanciado gradualmente do exercício social das práticas efetivas na sociedade. Nesse contexto, estudos como os desta dissertação de mestrado, promovem a discussão sobre a necessidade da oferta de uma educação que realmente transforme a vida das pessoas, o sentido de torna-las pessoas mais atuantes e emancipadas na sociedade. O desejo de desenvolver uma prática didática alternativa ao ensino de língua materna, com vistas a auxiliar a escola e seus professores a alcançar uma maior promoção de letramento de seus alunos, foi o mote que nos levou a pensar em estratégias diferentes da práxis cotidiana, partindo da hipótese de que o desenvolvimento da escrita por meio de estratégias de *gamificação*, pode ser um caminho interessante para a promoção de um ensino de qualidade. Ancorados nos aportes teórico-metodológicos de pesquisadores que se alinham aos Novos Estudos do Letramento, como Terzi (2005), Kleiman (1995), Gee (2005), Street (2003) e Tôrres (2009), esta pesquisa teve como objetivo analisar os impactos sociais, linguísticos e afetivos na situação de letramento dos alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública mineira, ao serem expostos a uma proposta de ensino que propunha o desenvolvimento da escrita, por meio do uso de jogos em sala de aula, explicitamente na constituição composicional do texto narrativo. Para tal, propôs-se um programa de ensino semanal, com duração de três meses, em que foram feitas atividades que intercalavam momentos de jogos nos *smartphones* dos alunos e as aulas sobre a estrutura da narração de contos, com leitura de textos literários e enredo de filmes, cujo objetivo era o de selecionar ideias para serem aproveitadas em futuros textos a serem escritos pelos alunos. O objeto de observação focalizado foram os textos, em que se observou: a presença dos estágios da narrativa, a coesão, coerência e a legibilidade do texto, além da observação do envolvimento e desenvolvimento dos alunos nas atividades propostas com os jogos, visando-se verificar se tais atividades impactavam positivamente na aprendizagem. Ao final da pesquisa, os dados revelaram que o uso de *games* se mostrou deveras interessante, pois todos os alunos envolvidos apresentaram um avanço significativo na escrita de seus textos, pois partiram da redação de textos fracos e fora do gênero solicitado, para contos com teor literário sobremaneira satisfatório.

**Palavras-chave:** letramento, *gamificação*, ensino da escrita.

## **ABSTRACT**

For many decades, school education has generated a philosophical conflict in educators, because it is also a conflict of a sociological nature, since teaching has gradually distanced itself from the social exercise of effective practices in society. In this context, studies such as those in this Master's dissertation promote the discussion about the need to offer an education that truly transforms people's lives, making them more active and emancipated in society. The desire to develop an alternative didactic practice to the teaching of mother tongue, with a view to helping the school and its teachers to achieve a greater promotion of their students' literacy, was the motto that led us to think of strategies different from everyday praxis, starting of the hypothesis that the development of writing through gamification strategies can be an interesting way to promote quality teaching. Supported in the theoretical-methodological contributions of researchers who are aligned with New Literature Studies, such as Terzi (2005), Kleiman (1995), Gee (2005), Street (2003) and Tôrres (2009), this research aimed to analyze the social, linguistic and affective impacts in the literacy situation of students in a high school class of a Minas Gerais public school, when they were exposed to a teaching proposal that aimed the development of writing through the use of classroom games explicitly in the compositional constitution of the narrative text. To this end, a weekly teaching program was proposed, with a duration of three months, in which activities were done that intercalated moments of games in the smartphones of the students and the classes on the structure of the storytelling, with reading of literary texts and plot of films, whose objective was to select ideas to be used in future texts to be written by the students. The focus was on texts, which included: the presence of narrative stages, cohesion, coherence and legibility of the text, as well as the observation of the students' involvement and development in the activities proposed with the games, aiming at to verify if such activities had a positive impact on learning. At the end of the research, the data revealed that the use of games was very interesting, since all the students involved presented a significant advance in the writing of their texts, since they started from the writing of weak texts and out of the requested genre, to other kind of texts as those of satisfactory literary content.

**Key-words: literacy, gamification and teaching of writing**

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Estou mais seguro para a escrever histórias agora?.....	78
Gráfico 2 -	Estou me sentindo mais criativa? .....	78
Gráfico 3 -	Escrever textos é divertido? .....	81
Gráfico 4 -	Estou mais segura para a escrever histórias? .....	81
Gráfico 5 -	Visão geral da aprendizagem da escrita. ....	80
Imagem 1 -	Trecho da primeira redação com as características de crônica reflexiva.....	81
Imagem 2 -	Trecho da redação final da aluna A3, ainda com as características de crônica reflexiva.....	82
Imagem 3 -	Trecho da última redação da aluna A7.....	85
Imagem 4 -	Trecho da redação final da aluna A8. ....	86
Imagem 5 -	Trecho 1 da última redação da aluna A1. ....	88
Imagem 6 -	Trecho 2 da última redação da aluna A1. ....	89
Imagem 7 -	Trecho 3 da última redação da aluna A1.....	89
Imagem 8 -	Trecho 1 da última redação da aluna A2. ....	92
Imagem 9 -	Trecho 2 da última redação da aluna A2. ....	94
Imagem 10 -	Trecho da última redação da aluna A4. ....	96
Imagem 11 -	Trecho 1 da última redação da aluna A5. ....	99
Imagem 12 -	Trecho 2 da última redação da aluna A5. ....	99
Quadro 1 -	Sequência didática das aulas .....	29
Quadro 2 -	Características dos aplicativos.....	110

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>13</b>
2.1	PESQUISA QUALITATIVA.....	13
2.2	PESQUISA QUANTITATIVA.....	14
2.3	PROCEDIMENTOS TÉCNICOS.....	15
2.3.1	<b>Pesquisa-ação.....</b>	<b>15</b>
2.4	A COLETA DE DADOS.....	16
2.4.1	<b>Observação Participante.....</b>	<b>17</b>
2.4.2	<b>Questionário.....</b>	<b>18</b>
2.4.3	<b>Estudo de Caso.....</b>	<b>19</b>
2.5	AS ANÁLISES.....	20
2.6	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	21
2.7	A DIVULGAÇÃO DO CURSO.....	22
2.8	O CURSO.....	22
2.9	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	22
2.10	APLICATIVOS USADOS.....	23
2.11	DESCRIÇÃO DAS AULAS.....	23
<b>3</b>	<b>CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO LETRAMENTO.....</b>	<b>30</b>
3.1	CONCEITO DE LETRAMENTO.....	30
3.2	OS MODELOS DE LETRAMENTO: AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO.....	35
3.3	OS CONCEITOS DE PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO.....	37
3.4	A TEORIA SOCIAL DO LETRAMENTO E A METÁFORA DA ECOLOGIA.....	42
3.5	MULTILETRAMENTOS.....	43
3.6	LETRAMENTO DIGITAL.....	46
3.7	GAMIFICAÇÃO.....	47
3.8	GAMIFICAÇÃO DIGITAL.....	50
3.9	<i>GAME</i> DIGITAL.....	52
3.10	A EDUCAÇÃO MEDIADA PELA EMPATIA.....	55
3.11	LETRAMENTO LITERÁRIO.....	57

3.11.1	<b>Narração</b> .....	59
3.11.2	<b>O Conto</b> .....	62
3.12	OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO.....	64
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	68
4.1	RESULTADOS PRELIMINARES.....	68
4.2	RESULTADOS FINAIS.....	76
4.3	ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIO.....	78
4.4	ANÁLISE DAS REDAÇÕES.....	81
4.4.1	<b>Casos com Letramento Limitado</b> .....	81
4.4.2	<b>Casos de Maior Sucesso no Letramento</b> .....	87
4.4.2.1	<b>Caso 1</b> .....	87
4.4.2.2	<b>Caso 2</b> .....	90
4.4.2.3	<b>Caso 3</b> .....	94
4.4.2.4	<b>Outro método de sucesso</b> .....	97
4.4.2.5	<b>Caso 4</b> .....	97
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	102
	<b>REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO</b> .....	104
	<b>APÊNDICE A</b> .....	109
	<b>APÊNDICE B</b> .....	110
	<b>APÊNDICE C</b> .....	113
	<b>APÊNDICE D</b> .....	118
	<b>APÊNDICE E</b> .....	119

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos na era da mídia, ou melhor: multimídia! Castells (2006) afirma que multimídia é a integração de diferentes veículos de comunicação e seu potencial interativo. Esse conceito é frequente hoje, uma vez que o segundo milênio da era cristã é fortemente marcado pela revolução tecnológica digital. Essa revolução tem provocado uma nova dinâmica na sociedade, em seus mais diferentes contextos, uma vez que acelera e remodela as relações entre indivíduos, entre sociedade e Estado, entre trabalhador e organização, dentre outros. Além da diversificação crescente das relações trabalhistas, o aumento da concorrência global tem provocado transformações no mapa mundial de dominação industrial e a desintegração do conceito de Terceiro Mundo.

Assim, as novas formas de comunicação vêm promovendo a integração e distribuição de vocábulos entre diferentes culturas, idiomas e localidades geográficas, ou seja, a comunicação tornou-se mais fácil, já que as barreiras geográficas e até idiomáticas não são mais impedimentos para que as pessoas se relacionem. Isso se tornou possível devido às novas formas e canais de comunicação que estão surgindo com as redes interativas de computadores, que revolucionam também as formas de se observar, analisar e teorizar o mundo.

Até mesmo as nomenclaturas têm se transformado com agilidade, à proporção que necessitam expandir os significados para denominar as novas criações e descobertas no campo da informação e comunicação. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que nasceram da TI (Tecnologia da Informação), podem, amanhã, se transformar em novos conceitos, objetos e palavras, com uma nova carga de significados com proporções cada vez mais inescrutáveis.

Devido à penetrabilidade das TICs<sup>1</sup> no cotidiano das relações interpessoais, surgem novas perspectivas, conseqüentemente novas atribuições a professores e alunos. Dessa forma, a inserção da tecnologia na educação e a inclusão digital de docentes e discentes é mister urgente. Esse processo deve-se dar de forma conciliadora entre o pedagógico e tecnológico, para que, haja um início de mudança consistente na modernização da educação.

---

<sup>1</sup> Tecnologias da informação e comunicação é uma expressão que se refere ao papel da comunicação na moderna tecnologia da informação. Entende-se que TIC consistem de todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, o que inclui o hardware, bem como todo software necessário

Na área da aprendizagem da escrita, de modo mais específico, reiteramos as considerações de Castells (2006), ao afirmar que o nosso milênio é fortemente marcado pela revolução tecnológica, o que nos leva a considerar que a evolução tecnológica deve ser usada para engajar e despertar a motivação dos alunos, com o objetivo de lhes propiciar adquirir habilidades escriturais necessárias para se tornarem autores numa sociedade midiática tão imediata em que vivemos. É nesse contexto que esta pesquisa se insere, elegendo como foco central a concepção de que o uso das novas tecnologias pode ser ferramenta poderosa no processo da boa aprendizagem da escrita, auxiliando na mudança de perspectivas sobre o relacionamento entre aprendiz/ facilitador/ conhecimento e no desenvolvimento de capacidades necessárias para que os indivíduos se tornem autores de seu próprio dizer.

Dentre uma gama de tecnologias que podem ser utilizadas para fins educacionais, trazemos em cena o uso dos jogos ou *games* como uma metodologia que a escola pode lançar mão para auxiliar o aluno que apresenta dificuldades de se expressar por escrito, pois como afirma Kapp (2012):

Um *game* ou jogo é um sistema de "realidade abstraída" que orienta seus jogadores usando "regras, interatividade e feedback ". São os desafios, a relevância, confiança, curiosidade, controle e fantasia que motivam os jogadores, o que se chama de "motivação intrínseca" e, que para o autor, é mais eficaz do que a "motivação extrínseca", por isso os melhores jogos tentam conter ambos. (KAPP, 2012, p. 2).

Por considerarmos a aprendizagem e o aprimoramento da escrita, aqui entendida como atividade social, com implicações políticas e ideológicas (SANTOS, 2008), cujas “produções linguísticas adquirem valor extra se forem realizadas ou incorporadas num contexto social e cultural específico (TEMPO/ESPAÇO)” (SANTOS, 2008, p. 32), acreditamos ser a gamificação um recurso (de mecânicas e dinâmicas de jogos) para envolver as pessoas, ajudá-las a resolver situações difíceis, melhorar o aprendizado, incentivar atos e comportamentos também em ambientes fora ou não do contexto de jogos. Assim, os *games* e aplicativos que exploram essa metodologia no mundo contemporâneo, acabam propiciando o desenvolvimento de ações didáticas que podem auxiliar um novo pensar sobre metodologias de ensino, em especial o da língua portuguesa, que é nosso interesse aqui.

A inquietação que deu ensejo a este trabalho nasceu da observação, ao longo de nossa prática docente, de que a maioria dos estudantes, mormente os de escola pública apresenta dificuldades em relação ao se expressar por escrito. A verificação desse problema nos levou a alguns questionamentos sobre as possíveis causas do fenômeno e, por outro lado, ao desejo sincero de propor mudanças nesse panorama. Para tal, partimos da premissa de que,

possivelmente, as práticas didáticas desenvolvidas pela escola, no ensino da produção escrita dos alunos, já estejam um tanto ultrapassadas, repetitivas e cansativas, o que os desmotiva a desejar serem bons leitores e escritores, além de serem alunos participativos e autores da própria aprendizagem.

Nesse contexto nasceu o desejo de desenvolver uma prática didática alternativa no ensino de língua materna, o que nos levou a pensar em estratégias diferentes da práxis cotidiana, com vistas a auxiliar a escola e seus professores alcançar uma maior promoção de letramento de seus alunos.

A proposta maior do curso se centra na hipótese de que o uso de *games* em sala de aula pode ser um fator preponderante para impactar positivamente o letramento do aluno, auxiliando o professor a promover seu desenvolvimento de habilidades de escrita.

Nesse escopo, consideramos como objetivo geral deste trabalho analisar os impactos sociais, linguísticos e afetivos na situação de letramento dos alunos de 1º ano do ensino médio de uma escola pública mineira, ao serem expostos a uma proposta de ensino, que tem por finalidade auxiliá-los no desenvolvimento da escrita por meio de estratégias de *gamificação*.

Na tentativa de se alcançar esse objetivo, propomos como objetivos específicos:

- a) Fazer um diagnóstico inicial (por meio da escrita de um texto narrativo) sobre o conhecimento dos alunos acerca da estrutura composicional do gênero em estudo, em que se observarão: as especificidades da narrativa, a obediência ao eixo temático, a coerência, a coesão e a legibilidade do texto.
- b) Introduzir o uso de *games* nas aulas de produção do texto narrativo.
- c) Observar, ao longo da proposta, o envolvimento e desenvolvimento dos alunos nas atividades.
- d) Analisar nas/pelas práticas de letramento desenvolvidas pelos alunos, ao longo do processo, os efeitos do uso da gamificação na aprendizagem da escrita de textos narrativos.

Assim, estruturamos a redação da pesquisa em 5 capítulos nos quais faremos a seguinte explanação:

No capítulo 1 introduzimos a temática justificando o porquê de se pesquisar a gamificação no contexto do letramento do ensino médio e o problema que o desinteresse pelas aulas tradicionais de redação tem acarretado, juntamente com as possíveis hipóteses de solução para esse problema.

No capítulo 2, tratamos dos pressupostos metodológicos que norteiam toda a ação da pesquisa, sua natureza e características, bem como a escolha da pesquisa-ação como procedimento técnico com a coleta de dados por meio da observação participante, questionário e estudo de caso. Citamos também, os sujeitos de pesquisa, que foram oito alunas matriculadas no ensino médio de uma escola pública estadual, o modelo de análise para gerar os dados acompanhados de uma descrição das aulas em forma de sequência didática.

No capítulo 3, discutimos as concepções teóricas do letramento, iniciando por seu conceito dentro da visão dos Novos Estudos do Letramento (NEL), a distinção entre os modelos autônomo, ideológico e a relevância do letramento ideológico. O capítulo 3 trata ainda, da Teoria Social do Letramento e a Metáfora da Ecologia, a necessidade dos multiletramentos na sociedade de informação; o potencial da gamificação digital no ensino, por incorporar as ferramentas da tecnologia que são tão queridas pelos jovens que são os nativos digitais<sup>2</sup>. Por fim, tratamos do letramento literário, a noção gênero textual e narração de contos, tão especial em todas as sociedades.

No capítulo 4, os dados são apresentados e analisados, iniciando-se pelos resultados obtidos no primeiro questionário, seguido do confronto das informações colhidas no último. Finalizamos com as análises das duas redações de cada aluna e com a verificação das transformações percebíveis nos seus textos após o período de aulas com o uso da gamificação digital e confirmação da hipótese inicial de que esta metodologia possibilita bons resultados.

---

<sup>2</sup> Termo cunhado em 2001 pelo educador americano, pesquisador e designer de videogames, Marc Prensky, como uma analogia à geração que havia “assimilado” a linguagem das tecnologias digitais como se fosse uma segunda língua e que, no uso que faziam dessas tecnologias, aparentemente estavam desenvolvendo novos modos de aprender (PRENSKY, 2001).

## 2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Trataremos neste capítulo sobre a metodologia desta pesquisa que é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e quantitativa. Na sequência, como parte da pesquisa exploratória trataremos do método de coleta dos dados: a observação participante, o questionário e estudo de caso que foram procedimentos experimentais, em pesquisa participante, amparados no método hipotético-indutivo; na sequência, serão apresentados o modelo de análise, o contexto da pesquisa, seus sujeitos e descrição das aulas.

Embora alguns autores como Terence e Filho (2006, p.1) afirmarem que:

As pesquisas, conforme as abordagens metodológicas que englobam, são classificadas em dois grupos distintos – o quantitativo e o qualitativo. O primeiro obedece ao paradigma clássico (positivismo), enquanto o outro segue o paradigma chamado alternativo

Stake (2011) e outros já afirmam que o pensamento científico é uma mescla dos pensamentos quantitativo e qualitativo. “A pesquisa sobre o funcionamento das coisas no quadro mais geral do conhecimento é uma tarefa quantitativa e qualitativa” (ROTH, 2008 apud STAKE, 2011). Ainda que, muitas pesquisas tendam a uma dessas abordagens, no nosso caso, mesmo sendo de abordagem predominantemente qualitativa, utilizamos também a quantitativa como forma complementar, para trazer a discussão mais informações que permitam uma exatidão maior ao estudo.

### 2.1. PESQUISA QUALITATIVA

Na pesquisa qualitativa a subjetividade não deve ser eliminada, pois é essencial para se compreender a atividade humana (STAKE, 2011, p. 39). Até bem pouco tempo atrás acreditava-se que seria possível uma separação entre sujeito da pesquisa, pesquisador, objeto de estudo e que seria saudável para a atividade investigativa essa distância, como uma forma de não permitir influências no ato de pesquisar. Entretanto, com a evolução dos estudos em educação, assim como de outras ciências sociais, temos percebido que não é exatamente dessa forma que o conhecimento se processa. Fatos e dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, 1986), pois o conhecimento é fruto do acúmulo de toda a teoria, de perguntas baseadas em seu conhecer sobre o assunto e, também do julgamento pessoal. Assim, a pesquisa experiencial depende bastante de análises de

experiências pessoais dos indivíduos estudados (STAKE, 2011). O papel do pesquisador é, então, justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Street (2003) complementa o que está sendo aqui defendido, ao argumentar, baseado em Yates (1994) sobre o desenvolvimento da consciência do valor das abordagens qualitativas, especialmente a etnográfica, em relação à pesquisa em educação e das possíveis contribuições para o seu planejamento e desenvolvimento.

Pesquisadores com especialização em “etnografia” – ou seja, que empreguem métodos associados a trabalho de campo e que sejam sensíveis a formas de descobrir e de observar os usos e os significados das práticas de letramento de acordo com os pontos de vista das próprias populações locais – já vêm desenvolvendo estudos dessas práticas cotidianas e de sua relação com os programas desenhados para alterá-las. [...] A abordagem etnográfica preocupa-se mais em tentar compreender aquilo que realmente acontece do que em tratar de provar o sucesso de uma intervenção específica, ou em “vender” uma determinada metodologia de ensino ou gestão. (STREET, 2003, p. 1)

Dessa forma, as conclusões da abordagem qualitativa etnográfica poderão levar a diversos julgamentos sobre aquilo que é chamado de letramento “eficaz” e, também, a diferentes exigências quanto a resultados, currículos e a formas pedagógicas.

## 2.2 A PESQUISA QUANTITATIVA

Nos estudos organizacionais, a pesquisa quantitativa permite a mensuração de opiniões, reações, hábitos e atitudes em um universo, por meio de uma amostra que o represente estatisticamente (TERENCE e FILHO, 2006, p. 3). Esses autores apoiam-se em Denzin e Lincoln (2005), Neves (1996) Hayati, Karami e Slee (2006) e fazem um apanhado das seguintes características para a pesquisa quantitativa:

- \*Obediência a um plano pré-estabelecido, com o intuito de enumerar ou medir eventos;
- \* Utilização da teoria para desenvolver as hipóteses e as variáveis da pesquisa;
- \*Exame das relações entre as variáveis por métodos experimentais ou semi experimentais, controlados com rigor;
- \*Emprego, geralmente, para a análise dos dados, instrumental estatístico;
- \*Confirmação das hipóteses da pesquisa ou descobertas por dedução, ou seja, realização de predições específicas de princípios, observações ou experiências;
- \*Utilização de dados que representam uma população específica (amostra), a partir da qual os resultados são generalizados;
- \*Uso, como instrumento para coleta de dados, de questionários estruturados, elaborados com questões fechadas, testes e *checklists*, aplicados a partir de entrevistas individuais, apoiadas por um questionário convencional (impresso) ou eletrônico. (DENZIN E LINCOLN, 2005; NEVES, 1996; HAYATI E KARAMI; SLEE, 2006 apud TERENCE E FILHO, 2006, p. 3)

Por este tipo de pesquisa preocupar-se em medir (quantidade, frequência e intensidade) e analisar as relações causais entre as variáveis, um de seus principais instrumentos é o *survey* - levantamento ou questionário (TERENCE e FILHO, 2006), por isso foi o nosso principal instrumento utilizado para levantar os dados quantitativos, que são analisados em forma de porcentagens e gráficos.

## 2.3 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS:

Os procedimentos técnicos são, segundo Lakatos & Marconi (2000, p. 107), as técnicas de coleta de dados “são um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, as habilidades para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos”. Correspondem, portanto, à parte prática do conteúdo coletado e observado.

### 2.3.1 Pesquisa-ação

Para Thiollent (1986), o resumo de alguns dos principais aspectos que colocam a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica da pesquisa, são:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 1996, p. 15)

Por estarmos de acordo com essa visão, elegemos a pesquisa-ação como estratégia, pois por possuir natureza aplicada e se interessar em interpretar, compreender, descrever o processo e tentar solucionar problemas, corresponde exatamente ao desejo que tínhamos de ofertar um curso semanal de produção de textos, a que chamamos neste trabalho de proposta de ensino, cuja estratégia central era ensinar a narração com o uso de *games*.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é descritiva e exploratória, uma vez que pretende descrever os fatos e fenômenos da realidade característica deste grupo, ou seja, de adolescentes que se auto reconheciam com dificuldades para escrever redações. Por isso, a partir da familiaridade que a pesquisadora tem com o tema (por trata-se de uma professora de Português, em especial de redação, em escola pública há cerca de quinze anos), buscamos desenvolver, modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2008). Isso também influenciou na decisão de adotar como procedimento predominante a pesquisa de campo: pesquisa-ação, porque pesquisadora e participantes da situação- problema estiveram envolvidos de modo cooperativo ou participativo, tanto em relação à ação, quanto em relação à resolução de problemas coletivos, como cita Thiollent (1996).

Chizzotti (2008) assim define a pesquisa-ação educacional:

A pesquisa-ação seguiu diversas orientações derivadas de suas origens norte-americanas, europeias e de países em desenvolvimento, que a tornaram como um meio auxiliar de superação das condições adversas, todas visando fazerem um diagnóstico fundamentado dos fatores para se alcançar uma mudança intencional no comportamento dos indivíduos ou de uma fração da população e propor a ação saneadora ao problema enfrentado (CHIZZOTTI, 2008, p.79).

Para Gil (2008), a pesquisa neste sentido, talvez se distancie dos princípios da pesquisa científica acadêmica devido à objetividade da pesquisa empírica clássica não ser tão rigorosamente observada. Os teóricos da pesquisa-ação propõem sua substituição pela "relatividade observacional" (THIOLLENT, 1985, p. 98). A pesquisa-ação começa com a avaliação de que algo esteja errado, levando a um estudo que tenta uma maneira diferente de entender como aquilo funciona ou não. Como em grande parte das pesquisas qualitativas, muito da pesquisa-ação é seguir o senso comum, sendo cauteloso e disciplinado com ela (STAKE, 2011).

Sendo assim, o relacionamento entre o pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos "acabam se identificando, sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais também, o que permite desfazer a ideia de objeto que caberia somente em ciências naturais" (DEMO, 1984, p. 115).

## 2.4 A COLETA DE DADOS

Foram usados três instrumentos para colher informações durante a pesquisa:

- a) observação participante, registrada em diários de campo;
- b) questionário autoaplicável e
- c) estudo de caso (redações dos pesquisados).

#### **2.4.1 Observação participante registrada em Diários de campo**

A escolha da observação como instrumento, baseou-se na mesma visão de Viana (2003) que a considera a mais importante fonte de informação em pesquisa em educação, uma vez que usa a totalidade de nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos factuais.

A observação participante na visão de Flick (1999), é frequentemente usada em pesquisas qualitativas. É uma atividade que simultaneamente combina análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção (VIANA, 2003, p. 51).

Ludke e André (1986), que são importantes referências em pesquisa em educação, também consideram a observação como o principal método de investigação (ainda que associada a outros) por possibilitar um contato estreito do pesquisador com o fenômeno estudado. Elas afirmam (p. 26), em primeiro lugar, que a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno, permitindo ao observador recorrer aos seus conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Ela permite, também, que o observador se aproxime mais da “perspectiva dos sujeitos”, na medida em que ele acompanha *in loco* as experiências dos sujeitos. Pode, também, tentar apreender a sua visão de mundo, que é o significado atribuído por eles à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Além de tudo, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema e, finalmente, ela permite coleta de dados em situações que seriam impossíveis outras formas de comunicação.

Por mais que alguns critiquem a observação, devido à presença do pesquisador provocar alterações no ambiente, comportamento das pessoas observadas, ou que o método se baseie muito na interpretação pessoal e que o grande envolvimento do pesquisador possa levá-lo a uma visão distorcida da realidade, Guba, Lincoln (1981) e Reinharz (1979) citados por Ludke e André (1986) defendem que os ambientes sociais são relativamente estáveis e, dificilmente, modificados somente pela presença do pesquisador. Argumentam, também, que

as críticas feitas à “interpretação pessoal”, têm origem no ponto de vista “objetivista” que condena uso da experiência direta (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Além disso, há várias estratégias de se verificar se está ocorrendo alguma tendenciosidade no processo de pesquisa, às quais o pesquisador sempre deve estar recorrendo para não ser parcial.

Para que a observação seja, realmente, um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, ela precisa ser controlada sistematicamente, por meio de um planejamento que delimite o objeto do estudo, defina claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal (LUDKE; ANDRÉ, 1986), assim como a preparação do observador e a definição de seu grau de participação durante as observações. Essa preparação deve atender aos aspectos materiais, físicos, intelectuais, psicológicos, aprendendo a concentrar-se e treinar os sentidos para se centrar nos aspectos importantes. Demanda, ainda, objetivos criteriosamente formulados, exige características do observador como paciência, concentração, espírito alerta, sensibilidade e energia física (VIANA, 2003). Além disso, o observador deve aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos de validação das observações (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Por isso, os registros foram feitos de forma livre, à medida que surgiam comportamentos e falas de relevância para o estudo. As anotações ocorreram no diário de campo de forma mais detalhada e cuidadosa possível, com natureza descritiva, cuidando em preservar, inclusive, a ordem dos fatos (VIANA, 2003, p. 27). Fizemos anotações durante os encontros e após esses. Foi considerado tanto o processo quanto o produto.

#### **2.4.2 Questionários**

Outro importante instrumento presente na pesquisa foram os questionários. Para Günter (2003, p. 1) são três os caminhos para se entender o comportamento humano: (1) observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; (2) criar situações artificiais e observar o comportamento ante tarefas definidas para essas situações; (3) perguntar às pessoas sobre o que fazem (fizeram) e pensam (pensaram). Neste raciocínio, observação e questionário (*survey*) são meios complementares de recolhimento de dados, uma vez que um conjunto de perguntas bem formuladas podem medir opiniões, interesses, habilidades, aspectos de personalidade e biográficos.

Stake (2011) define o questionário, ainda, como um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas, geralmente feito da mesma forma para todos os entrevistados. As informações conseguidas podem ser transformadas em médias, porcentagens, comparações e correlações, tudo se adaptando muito bem em uma abordagem quantitativa (STAKE, 2011). Essa pesquisa faz uso do questionário nessa perspectiva, uma vez que reservou parte da sua investigação para o questionário quantitativo e para os dados “agregados” (STAKE, 2011, p.112).

Os questionários utilizados foram autoaplicáveis, ou seja, cada aluno recebeu uma via impressa, a qual respondeu sozinho. O primeiro foi utilizado durante o primeiro encontro do curso, como forma de sondar o que os alunos pensavam sobre a escrita e sobre jogos. O segundo no último dia, com a intenção mais de mensurar o que eles haviam aprendido e esclarecer algumas informações que não haviam ficado claras durante o curso. Incluíram perguntas abertas e fechadas com a linguagem adequada ao nível de escolarização do público pesquisado. As perguntas do primeiro questionário abordaram assuntos referentes ao gosto dos alunos em relação a jogos eletrônicos; experiências passadas com textos e ensino de redação; nível escolar e econômico dos pais; relação deles (alunos) com as disciplinas escolares; administração do tempo; passatempo, distração e acesso à internet. O questionário final, concentrou-se mais nos resultados que a experiência de fazer o curso de redação trouxe, em relação à aprendizagem, interesse e desenvolvimento de habilidades de letramento.

### **2.4.3 Estudo de caso**

Ludke e André (1986), conceituam o estudo de caso como um estudo que se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de uma forma contextualizada. Como o estudo de caso foca em casos específicos, claramente definidos no desenrolar de um estudo e, nesse trabalho temos, também, este interesse, serão estudados os casos de todos os alunos envolvidos.

Devido ao conhecimento não ser algo acabado, porém uma construção constante, estamos sempre buscando novas respostas e questionamentos ao logo da pesquisa. Damos ênfase na interpretação de um contexto para compreendermos melhor as manifestações, as ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas relacionadas à problemática em questão (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para isso nos valem de uma variedade de fontes de informação, que serão coletadas também em diversos momentos da investigação e diversas formas, com a finalidade de cruzar as informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 19). Assim, levamos em consideração todos os dados colhidos por meio do questionário, da observação e da análise das redações produzidas pelos alunos, nem sempre de forma linear, como fonte para compreender e retratar toda a riqueza de elementos que envolve o universo da pesquisa.

## 2.5 AS ANÁLISES

Com base em Laville e Dionne (1999), a análise de conteúdo não é um método rígido, com etapas bem circunscritas, alinhadas em ordem determinada, mas constitui um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação do sentido do conteúdo. Assim, podendo-se descrever certos momentos ou fases, que na prática, virão, às vezes, entremear-se um pouco. Etapas no interior das quais o pesquisador deve fazer prova de imaginação, de julgamento, de nuance, de prudência crítica (LAVILLE; DIONNE, 1999), mas sem dúvida, sem abandonar a dedicação e grande rigor intelectual.

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se as relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.45).

Assim, a análise dessa pesquisa tomou alguns momentos, sendo o primeiro deles, a organização do material, ordenação e classificação. Em um segundo momento de análise, fizemos recortes do conteúdo para se constituir a unidades de sentidos, categorias e subcategorias, a partir do modelo fechado nas teorias dos Novos Estudos do Letramento. O modelo fechado acontece quando o pesquisador decide *a priori* as categorias de análise, apoiando-se em um ponto de vista teórico que propõe submeter à prova da realidade (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Embora a construção de categorias não seja tarefa fácil, elas brotam do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa, no entanto vai se modificando ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse. Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que o quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção mais segura e relevante (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, a categorização final foi a interpretação qualitativa que se apoia em uma categorização dos dados colhidos. Mas antes de reduzir a uma simples frequência todos os dados reunidos sob uma mesma rubrica, como se fossem equivalentes, o pesquisador detém-se nas peculiaridades destes, nas nuances que expressam, do mesmo modo que nas relações entre as unidades de sentido assim construídas (LAVILLE; DIONNE, 1999) e, finalmente faz o emparelhamento, que é assim definido por Laville e Dionne (1999, p. 227):

[...] consiste em emparelhar ou, mais precisamente, em associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los. Essa estratégia supõe a presença de uma teoria sobre a qual o pesquisador apoia-se para imaginar um modelo do fenômeno ou da situação em estudo. Cumpre-lhe em seguida verificar se há verdadeiramente correspondência entre essa construção teórica e a situação observável, comparar seu modelo lógico ao que aparece nos conteúdos, objetos de sua análise. A qualidade da organização lógica do quadro operacional mostra-se aqui primordial, pois a grade de análise que dela emerge torna-se não só o instrumento de classificação, mas também o de toda a análise-interpretação dos conteúdos.

O esforço de detectar padrões, temas e categorias é um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados. Como as pessoas que analisam dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é, ou não significativa, elas devem basear-se na sua própria inteligência, experiência e julgamento. (PATTON, 1980 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986)

## 2.6 O CONTEXTO DA PESQUISA

Nossa proposta de ensino foi ensinar a narração por meio de *games*, durante 3 meses, a um grupo de 20 alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio, no ano de 2017, na Escola Estadual Bolívar Boanerges da Silveira, localizada na cidade de Alterosa, Minas Gerais. Essa é a única escola de Ensino Médio do município e atende em torno de 600 alunos, em três turnos. Em 2017, os professores que lecionavam Português na escola eram todos efetivos e com mais de 15 anos experiência na mesma escola. Já os alunos eram pertencentes ao turno da tarde, todos moravam na zona urbana e possuíam *smatphones*.

## 2.7 A DIVULGAÇÃO DO CURSO

A divulgação do curso foi feita pela pesquisadora, de forma oral, durante 10 minutos cedidos pelas professoras de Biologia e Geografia. Foi informado aos alunos que eles estavam sendo convidados como voluntários para um curso de redação extracurricular, que ocorreria após o término das aulas do período da tarde, às 17 horas e que a proposta era desenvolver a escrita de narração por meio de aulas “tutoriais” e *games* eletrônicos. Também foi dito que o curso era parte de uma pesquisa de mestrado e que, caso quisessem e a qualquer momento poderiam ceder ou não dados para o estudo, que não seriam identificados, além do mais, seria gratuito, pois essa foi uma preocupação expressa por vários alunos durante o convite.

## 2.8 O CURSO

O curso foi realizado em forma de oficinas, com encontros semanais de 90 minutos, na sala de multimídia da escola. O início se deu em 20 de fevereiro e terminou em 08 de maio de 2017. Durante todo curso houve intervenções que objetivavam a aquisição e domínio da escrita no gênero narrativo, especificamente, o conto, por concordarmos com a visão de Bosi (1975, p.24), sobre o gênero: “O conto de hoje, poliedro capaz de refletir as situações mais diversas da nossa vida real ou imaginária, se constituiu no espaço de uma linguagem moderna, mas não forçosamente modernista. Os seus padrões mais constantes têm sido escritores que fizeram, nos anos 30 e de 40, romances neorrealistas, memórias ou crônica do cotidiano”.

## 2.9 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos pesquisados foram 22 alunos matriculados no 1º ano do ensino médio, período vespertino, na Escola Estadual Bolivar Boanerges da Silveira em Alterosa, Minas Gerais. O grupo foi formado a partir do interesse dos alunos em participar voluntariamente do

curso oferecido pela pesquisadora. Contudo, somente 8 alunas concluíram todas as etapas e estas serão as estudadas neste trabalho.

## 2.10 APLICATIVOS USADOS

Os Aplicativos utilizados foram:

- a) *Free Craft*,
- b) Você sabe soletrar?
- c) Jogo ortográfico,
- d) Acentuando,
- e) *Quiz* de Português,
- f) Vivo Pasquale
- g) Jogando Gramática.

Todos os aplicativos são gratuitos e compatíveis com *Android* e *Ios*.

## 2.11 A DESCRIÇÃO DAS AULAS

As aulas ministradas tiveram duração de 90 minutos semanais, durante 10 semanas e mesclavam atividades com jogos pelo celular com aulas teóricas sobre assuntos como gramática, estrutura da narração, dicas para colher material para se usar nos textos em geral. A sequência e o tempo determinado para cada atividade não foram estabelecidos com base rigorosa em nenhuma teoria científica, porém foram organizados de forma indutiva, ampliando o conhecimento gradativamente, oportunizando a continuidade ao jogo e, também, evitando a monotonia, sem deixar de trabalhar conteúdos necessários para a construção da aprendizagem, com tempo também para o descanso. Assim, a ordenação das atividades embora fosse planejada, foi muitas vezes trocada para satisfazer as necessidades que iam surgindo, principalmente quando havia um baixo rendimento em algum exercício, ou surgiam dúvidas.

**1ª aula: 20/02/2017<sup>3</sup>**

O Objetivo predominante da 1ª aula foi fazer o Diagnóstico inicial para se levantar qual a situação de letramento dos alunos em relação à redação do texto narrativo. Ao final de 60 minutos os textos foram recolhidos

Iniciamos a aula com a apresentação da pesquisadora, do curso e das questões éticas da pesquisa. Os alunos foram inteirados sobre os termos de Assentimento de Menor e Termo de Consentimento Livre Esclarecido, assinado por seus pais e responderam ao primeiro questionário do curso. Em seguida, foi pedido que escrevessem uma narração com o tema: “O mundo em que vivemos” na qual deveriam narrativizar uma história.

Considerando a possibilidade de que nem todos os alunos conhecessem os jogos utilizados durante o curso, apresentamos ao jogo *Minecraft*, por meio de um vídeo<sup>4</sup> e foram instruídos a baixar para seus *smartphones* o jogo *Free Craft*, com os demais aplicativos que fariam parte do curso, para que pudéssemos observar o nível de letramento digital deles ao lidar com essa etapa da atividade. Entretanto, devido à conexão da escola não ser boa, eles não puderam baixar na escola. Ficou como atividade para casa.

Foi solicitado, também, como atividade para casa, a leitura do livro *Iracema*, de José de Alencar, já que essa obra prima pela perfeição do texto narrativo, por apresentar todos os seus elementos, estrutura, e rica descrição das personagens, além de ser ótimo livro para um primeiro contato com a literatura brasileira, por se tratar de uma obra romântica e menos densa que outros e, também, por ser um dos romances pioneiros da nossa literatura, rico em detalhes, figuras, que eram características a observarem, bem como, também, por ser indianista, e ter cenário parecido com o do jogo *Free Craft*.

**2ª aula: 06/03/2017**

A partir da segunda aula, a descrição das aulas é feita mais como sequência didática do que relato, para evitar a repetição, já que têm o planejamento muito parecido, só mudando, muitas vezes, a ordem das atividades e tempo determinado para cada uma.

---

<sup>3</sup> A sequência e o tempo determinado para cada atividade não foram estabelecido com base em nenhuma teoria científica, porém foram organizados de forma indutiva, ampliando o conhecimento gradativamente, oportunizando a continuidade ao jogo e, também, evitando a monotonia, sem deixar de trabalhar conteúdos necessários para a construção da aprendizagem. Assim, a ordenação das atividades embora fosse planejada, foi muitas vezes trocada para satisfazer as necessidades que iam surgindo, principalmente quando havia um baixo rendimento em algum exercício, ou surgiam dúvidas.

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2sbsz9Oz0nQ>

Os alunos foram instruídos a competir entre si, durante 10 minutos com *game*: “Você sabe soletrar?” e informar suas respectivas pontuações nas partidas;

Após competirem, foram expostos por 15 minutos a uma aula sobre Introdução a gêneros textuais, com uso de lousa. Falamos sobre enredo, personagens, tempo, espaço e tipos de narrador;

Na sequência, jogaram o *Free Craft* por 20 minutos, com a incumbência de darem atenção à construção da narrativa feita por meio do jogo e tentar associar isso a um texto, ou a um futuro texto que poderiam escrever;

5 minutos de intervalo;

Então os alunos passaram 10 minutos treinando com o “jogo ortográfico” e mais outros 10, tentando conseguir o máximo de pontuação possível;

Finalizando as atividades do dia, 15 minutos de aula expositiva sobre acentuação gráfica. Pois a boa ortografia é um elemento importante na expressão escrita de um texto. A linguagem escrita não é departamentalizada, mas um todo no qual todos os elementos gramaticais e textuais contribuem para a unidade e conformidade do texto, cuja soma dos elementos possibilitam sua coesão clareza.

**Objetivo:** desenvolver interesse pelas ferramentas do curso. Objetivos secundários: despertar a criatividade da escrita da ficcionalização da realidade, compor textos narrativos, criar personagens.

**3ª aula:** 20/03/2017

20 minutos: fundamentos da Narração

10 minutos: jogo Você sabe soletrar?

10 minutos: Jogo ortográfico

5 minutos: intervalo

15 minutos: *game Free Craft*

15 minutos: "tempestade" de ideias ou *brainstorm* para criar uma boa história. Aula expositiva sobre a importância e como se colhem informações e ideias para se escrever um texto.

**Objetivo principal:** despertar a criatividade

**4ª aula:** 27/03/2017

15 minutos: *game Free Craft*

15 minutos: Acentuando

15 minutos: Introdução a descrição - aula expositiva

5 minutos: intervalo

10 minutos: Jogando gramática

15 minutos: revisão dos elementos de narração

**Objetivo principal:** despertar a criatividade

**5ª e 6ª aulas:** 30/03/2017 e 03/04/2017

Assistimos ao Filme "As Aventuras de Pi" (o filme é uma adaptação do romance de 2001, escrito por Yann Martel, que apresenta também muitas semelhanças com o livro do brasileiro *Max e Os Felinos*, de Moacyr Scliar). Os alunos foram delimitando, por escrito, cada um dos elementos da narração (enredo, personagens, tempo, espaço e tipos de narrador) presentes no filme.

**Objetivo principal:** despertar a criatividade, inspiração e imaginação

**7ª aula:** 10/04/2017

25 minutos: Roda de discussão sobre os usos da narração e descrição na história "As Aventuras de Pi".

5 minutos: Intervalo

10 minutos: *Free Craft*;

10 minutos: Jogando Gramática;

10 minutos: Jogo ortográfico;

10 minutos: *brainstorm* para uma narrativa livre.

**Objetivo principal:** desenvolver a escrita por meio da criatividade.

**8ª aula:** 17/04/2017

30 minutos: Audição e roda de discussão sobre o conto Escola Cinza;

5 minutos: intervalo

25 minutos: *brainstorm*;

10 minutos: Acentuando;

15 minutos: *Free Craft*;

10 minutos: Quis de Português.

**Objetivo principal:** desenvolver a escrita por meio da criatividade, inspiração e imaginação.

**9ª aula: 24/04/2017**

30 minutos: Roda de discussão sobre os recursos narrativos e descritivos da obra Iracema de José de Alencar;

20 minutos: *Free Craft*

5 minutos: intervalo

30 minutos: conversa sobre o jogo Baleia Azul.

**Objetivo principal:** desenvolver a escrita por meio da criatividade.

**10ª aula: 08/05/2017**

10 minutos: Questionário pós curso e avaliação do curso;

5 minutos: intervalo

80 minutos: Redação de uma narração com tema: O lugar em que vivemos.

**Objetivo:** avaliação

**Quadro 1:**

Aula	Tempo	Atividade	Objetivo educacional
1ª aula: 20/02/2017	30m	Apresentações e Instruções gerais	Conhecer, informar e explicar como seria o curso
	20m	Questionário pré curso	Diagnóstico inicial
2ª aula: 06/03/2017	1h e 20m	1ª redação	
	10m	Jogo: “Você sabe soletrar? ”	Desenvolver a grafia
	15m	Aula expositiva sobre Introdução a gêneros textuais,	Distinguir as variantes que identificam os gêneros textuais

	20m	<i>Free Craft</i>	Desenvolver a criatividade
	5m	Intervalo	Ativar as sinapses cerebrais para pensamento difuso <sup>5</sup>
	20m	10m treinando com o “jogo ortográfico” e mais outros 10m, tentando alcançar o máximo de pontuação	Desenvolver a grafia correta das palavras
	15m	Aula expositiva sobre acentuação gráfica.	Conhecer as regras de acentuação gráfica
3ª aula: 20/03/2017	20m	Fundamentos da Narração – aula expositiva	Identificar as características do gênero narrativo
	10m	Jogo Você sabe soletrar?	Desenvolver a grafia correta das palavras
	10m	Jogo ortográfico	Desenvolver a grafia correta das palavras
	5m	Intervalo	Ativar as sinapses cerebrais para pensamento difuso
	15m	<i>Free Craft</i>	Despertar a criatividade
	15m	"tempestade" de ideias ou <i>brainstorm</i>	Coletar ideias para escrever a próxima redação
	15m	Aula expositiva sobre a importância e como se colhem informações e ideias para se escrever um texto	Estimular a atenção para fatos do cotidiano que podem ser úteis na escrita de narrações
4ª aula: 27/03/2017	15m	<i>Free Craft</i>	Despertar a criatividade
	15m	Jogo: Acentuando	Desenvolver a grafia correta das palavras
	15m	Introdução a descrição - aula expositiva	Compreender a importância do discurso descritivo nas narrações
	5m	Intervalo	Ativar as sinapses cerebrais para pensamento difuso
	10m	Jogando gramática	Desenvolver a grafia correta das palavras
	15m	Revisão dos elementos de narração – oral	Reforçar a aprendizagem de elementos importantes
5ª e 6ª aulas: 30/03/2017 e 03/04/2017	3h	Filme As aventuras de Pi	Despertar a criatividade e imaginação
7ª aula: 10/04/2017	25m	Roda de discussão sobre os usos da narração e descrição na história "As Aventuras de Pi "	Desenvolver a escrita por meio da criatividade e imaginação.
	5m	Intervalo	Ativar as sinapses cerebrais para pensamento difuso
	10m	<i>Free Craft</i>	Despertar a criatividade
	10m	Jogando Gramática	Desenvolver a grafia correta das palavras
	10m	Jogo ortográfico	Desenvolver a grafia correta das palavras
	10m	<i>brainstorm</i> para uma narrativa	Colher informações para a

5 Termo usado por Barbara Oakley no livro Aprendendo a Aprender. Como Ter Sucesso em Matemática, Ciências e Qualquer Outra Matéria. Trata-se de um modo de conexões neurais que permitem olhar os assuntos por uma perspectiva ampla, possibilitando uma melhor resolução de problemas. O pensamento difuso pode ser iniciado por meio de alguns minutos de descanso, diversão ou outro tipo de recompensa durante os estudos.

8ª aula: 17/04/2017	30m	livre. Audição e roda de discussão sobre o conto Escola Cinza;	próxima redação Motivar o desejo de escrever pelo exemplo
	5m	Intervalo	Ativar as sinapses cerebrais para pensamento difuso
	25m	<i>Brainstorm</i>	Colher informações para a próxima redação
	10m	Acentuando	Desenvolver a grafia correta das palavras
	15m	<i>Free craft</i> ;	Despertar a criatividade
	10m	<i>Quiz</i> de Português.	Desenvolver a grafia correta das palavras
9ª aula: 24/04/2017	30m	Roda de discussão sobre os recursos narrativos e descritivos da obra Iracema de José de Alencar;	Desenvolver a escrita por meio da leitura e análise de grandes obras
	20m	<i>Free craft</i>	Despertar a criatividade
	5m	Intervalo	Ativar as sinapses cerebrais para pensamento difuso
10ª aula: 08/05/2017	30m	Conversa sobre o jogo Baleia Azul (a pedidos das alunas)	Esclarecer dúvidas sobre o funcionamento do jogo e problemas adolescentes
	10m	Questionário pós curso e avaliação do curso;	Diagnóstico final
	5m	Intervalo	Ativar as sinapses cerebrais para pensamento difuso
	80m	Redação de uma narração com tema: O lugar em que vivemos.	Diagnóstico final

Quadro 1 – Sequência didática das aulas.

### 3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO LETRAMENTO

Apesar dos avanços que a tecnologia proporcionou e da relevância atribuída à escrita pela sociedade contemporânea, constatamos que problemas relacionados ao domínio da escrita são temas que inquietam muitos pesquisadores das áreas da linguagem. Olson e Torrance (1997), Street (2003), Marcuschi (2010), Rojo (2012), Terzi (1995), Soares (1998), Tôres (2003 e 2009) são alguns dos estudiosos que, em suas investigações, destacam a importância do letramento em nossa sociedade. Em especial, quanto à aquisição da escrita, é preciso observar determinadas questões, principalmente quando o fenômeno é entendido como apenas domínio do código, o que acaba ocasionando um prejuízo aos usuários da língua, por impedir que ele de fato se aproprie dela.

Sendo assim, é necessário que a escola, que é a maior agência de letramento, reavalie sua prática e esteja aberta a novas formas de pensar e agir. A gamificação, pode vir a ser uma forma didática que contribui para o ensino da língua, se usada de forma planejada e associada às demandas do ensino de Português. A gamificação digital, tem inúmeros recursos a oferecer para o ensino, além de parecer atrativa às diferentes idades escolares.

Dessa maneira, aspectos presentes nos jogos como competitividade, desafio frequente, cenários variados, o erro instigador, entre outros componentes, combinados com as aulas de conteúdos gramaticais, semânticos, de produção textual e leitura podem não só despertar o interesse pela aprendizagem, como também por construir, de forma que os alunos em geral adquiram a autonomia necessária para serem cidadãos conscientes e socialmente ativos, o que é o grande objetivo dos estudos sobre letramento.

#### 3.1 CONCEITO DE LETRAMENTO

A professora e pesquisadora Magda Soares (SOARES, 1998) afirma que o termo letramento é uma palavra desconhecida e não plenamente compreendida pela maioria das pessoas, porque entrou na nossa língua há bem pouco tempo. Conhecemos a palavra letrado como aquele que é versado em letras (letras significando literatura, línguas), erudito. Já, iletrado, como aquele que não tem conhecimentos literários, que não é erudito; analfabeto, ou quase (op.cit.). Todavia, o sentido que temos atribuído aos adjetivos letrado e iletrado não está

relacionado ao sentido da palavra letramento. Parece-nos que a palavra letramento apareceu pela primeira vez na língua portuguesa, no livro da professora Mary Kato: No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, de 1986, no qual a palavra letramento não está definida, embora seja usada várias vezes (op.cit.).

A segunda referência à palavra letramento aparece em 1988, no livro que lançou a palavra no mundo da educação e dedicou páginas a sua definição, buscando distinguir letramento de alfabetização: “Adultos não alfabetizados - o avesso do avesso”, de Leda Verdiani Tfouni (São Paulo, Pontes, 1988, Coleção Linguagem/Perspectivas) um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos (SOARES, 1998).

Considerando que na língua sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato e um novo objeto surgem ou são inventados, então é necessário ter um nome para aquilo, porque o ser humano não sabe viver sem nomear as coisas: enquanto nós não as nomeamos, parecem não existir (SOARES, 1998). Soares (1998) conclui que o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual se precisava dar um nome, um fenômeno que não existia antes ou, se existia, não havíamos dado conta dele e, por isso, tal fenômeno ainda não fora nomeado.

Soares (1998) explica, ainda, que a palavra letramento é uma tradução para o Português da palavra inglesa *literacy*. Os dicionários definem assim essa palavra: *literacy = the condition of being literate littera + cy* palavra latina = letra -cy: sufixo, indica qualidade, condição, estado. Traduzindo a definição acima, *literacy* é "a condição de ser letrado" - dando à palavra "letrado" sentido diferente daquele que vem tendo em português. Em inglês, o sentido de *literate* é: *educated; especially able to read and write* (educado; especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever) (SOARES, 1998, p 3).

*Literate* é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Soares (1998) expressa exatamente a grande diferença entre alfabetização e letramento, entre alfabetizado e letrado: um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o letrado vive em

estado de letramento, não é aquele que só sabe ler e escrever, mas o que usa socialmente e pratica a leitura e a escrita, respondendo corretamente às demandas sociais de leitura e de escrita

Chegamos finalmente à palavra e ao conceito letramento: letra + mento forma portuguesa da palavra latina *littera* -mento: sufixo, indica resultado de uma ação. Portanto: letramento é o resultado da ação de "letrar-se", se dermos ao verbo "letrar-se" o sentido de "tornar-se letrado". LETRAMENTO: Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais Observação importante: ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua "propriedade" (SOARES, 1998, p. 4)

Nesse viés, entendemos que o letramento é um fenômeno que vai muito além da alfabetização, já que é um estado, uma condição de quem interage com diferentes portadores, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com suas diferentes funções desempenhadas na nossa vida (SOARES, 1998). É o envolvimento e o acesso às numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. Assim sendo, torna-se mais fácil se compreenderem as causas que levaram ao surgimento do termo letramento tão recentemente. Com o engajamento do nosso país para diminuir o analfabetismo ao longo dos séculos, muitos avanços são percebidos, no entanto, ser alfabetizado não significa ser necessariamente letrado. Com o abrandamento do analfabetismo, foi possível enxergar esse outro problema na nossa sociedade e então, se passar a discuti-lo.

Santos (2008, p. 34) assevera que:

Portanto, ser letrado é muito mais do que saber ler e escrever; é utilizar estas competências para envolver-se, de fato, nas práticas sociais as quais demandam estas habilidades. É a própria capacidade do indivíduo de se apropriar da escrita a ponto de utilizá-la em diversas situações reais do seu universo.

Então, alfabetizar é ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, já o letramento, o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva, dedica-se e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Assim, temos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis<sup>6</sup>, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2008).

Sobre essa discussão, Terzi e Scavassa (2005, p. 189) se pronunciam, afirmando que:

---

<sup>6</sup> Afirmamos ser duas ações distintas, porque são ensinadas de formas diferentes.

A relação de conhecimento não envolve somente o conhecimento linguístico; ela é muito mais ampla, abrangendo a compreensão das práticas socioculturais que se realizam através de textos escritos, a função dessas práticas e, conseqüentemente, a função dos textos e as formas linguísticas apropriadas para tais atividades sociais dentro do contexto cultural em que se concretizam.

Ler, então, é um conjunto de habilidades e comportamentos conhecimentos que compõem um longo e complexo processo que se estende desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler obras como Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa. E escrever é, também, um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado (SOARES, 2008). Por assim compreender, Soares (1998) conclui que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo, de seu meio, do contexto social, cultural e as palavras analfabeto e alfabetizado, alfabetizado e letrado tornam-se conceitos imprecisos.

Entretanto, o conceito de letramento por nós advogado nesse trabalho alinha-se à epistemologia acerca do letramento como a relação que as pessoas estabelecem com a escrita (TERZI, 2003, apud TERZI E SCAVASSA, 2005), que abrange o conhecimento da escrita, a valorização dela na sociedade, as crenças envolvidas etc.

Street (2003), ao falar sobre o fracasso de vários programas de letramento, nos quais se percebe a crítica à educação "bancária", definida por Freire (1972). Defende que antes de se iniciar uma intervenção é necessário compreender as práticas de letramento em que os grupos alvos estão envolvidos. É importante também, ter em mente que o letramento não é um conjunto de "habilidades técnicas", uniformes a serem transmitidas àqueles que não a possuem (FREIRE, 1972), mas que existem vários tipos de práticas de letramento de base social nas comunidades. Por ser um fenômeno social que exige a focalização dos padrões culturais próprios de grupos sociais específicos, o letramento crítico<sup>7</sup> é influenciado por esses padrões e, ao mesmo tempo, os influencia, definindo-os e transformando-os (TERZI; SCAVASSA, 2005).

Essas e outras condições que são, de certa forma, complexas envolvem a linguagem escrita e trazendo à tona uma questão fundamental: no ato da comunicação, no momento de interação entre os sujeitos, aspectos essencialmente linguísticos se juntam a

---

<sup>7</sup> A base teórica subjacente a este trabalho é constituída pelas pesquisas na área de Letramento Crítico (FEHRING e GREEN, 2001) e na área de Estudos Sócio-culturais do Letramento (The new literacy studies) (HEATH, 1983; STREET, 1984, 1995; BARTON e HAMILTON, 1998; GEE, 1990, 2000; KRESS, 1985). O letramento não pode ser considerado como apenas o uso cultural da escrita, pois, mesmo sem saber ainda usá-la, como é o caso dos analfabetos, o indivíduo detém algum conhecimento sobre ela (TERZI E SCAVASSA, 2005, pag. 187).

aspectos extralinguísticos (DUTRA e ROMAN, 2012). Por isso, Olson (1997, p. 124) assevera que "ao ler um texto escrito, recai sobre o leitor um novo ônus: reconstruir a atitude de quem falou ou escreveu com relação ao texto; e sobre o escritor recai ainda outro novo ônus: caracterizar tal atitude exclusivamente por meios léxicos".

Adquirir as práticas de escrita é adquirir a cidadania. É um direito que serve para despertar os sentidos, serve para tocar a emoção, serve para comunicar pensamentos, ideias e inúmeras outras funções. Se a cidadania é a base do cotidiano escolar, que se projeta a uma construção da participação social, presente e futura, dos alunos, acreditamos que vamos à escola nos preparar para assumir, de modo refletido, nosso intransferível lugar no mundo (SIMÕES, 2012 p. 43). No entanto, como afirma Tôres (p. 20, 2003), sabe-se que "se por um lado a escrita nas sociedades que a utilizam como objeto simbólico, é veículo catalisador da mobilidade e mudança social, por outro, ela pode ser observada como mecanismo de discriminação e estratificação social". Nesse sentido, é discutível dizer que as culturas "pré-alfabetizadas" não são inferiores às demais, pois agimos como sociedade que acredita estar no domínio da escrita e força motriz para alavancar o progresso das nações.

É claro que, como salienta Santos (2015), na perspectiva do modelo ideológico do letramento, a qual detalharemos mais à frente, essas habilidades que chamamos de técnicas estão sempre empregadas em um contexto sociocultural particular, contrariamente da visão do modelo autônomo, o qual acredita que a escrita é independente de outros fatores e que a sua pura aquisição trará a ascensão social, progresso e desenvolvimento cognitivo e social. Defendemos a relação da escrita aos seus usos e significados em contextos específicos. Discutindo este modelo, Macedo (2005, p. 32) declara que este "apresenta uma visão da escrita como 'tecnologia do intelecto', objeto abstrato e neutro, descontextualizado, menos conectado com as particularidades do tempo e do espaço que a linguagem oral". (SANTOS, 2015, p. 52)

Evidentemente, consideramos o desenvolvimento cognitivo e a construção da racionalidade que a escrita propicia aos indivíduos, mas, muito mais também, como elemento propiciador de mudança, progresso social e, como afirma Olson (1995 apud TÔRRES, p. 21, 2003), "nossa moderna concepção de mundo, nossa concepção moderna de nós mesmos, são produtos da invenção de um mundo no papel". Estamos cada vez mais imersos no mundo virtual, mas igualmente carentes do letramento, pois se exige mais de um cidadão moderno em relação à leitura e escrita do que há uma década. Dá-se a ver que, diante das presentes

transformações tecnológicas da época atual, o acesso ao letramento é imprescindível para que os sujeitos tenham pleno acesso à cidadania.

Creemos que quem aprende a ler e a escrever e passa a se envolver em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição. Sócio e culturalmente. A pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, mas ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe sócio- cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais. Há a hipótese de que se tornar letrado é também se tornar cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada (SOARES, 1998, p 3).

Alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto; por exemplo: pesquisas que caracterizaram a língua oral de adultos antes de serem alfabetizados, e a compararam com a língua oral que usavam depois de alfabetizados, concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário. Enfim: a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros. (SOARES, 1998, p. 4)

Nesse viés epistemológico, alinha-se nosso conceito de situação de letramento, como citado por Tôrres (2009), que concebe o letramento como a relação do indivíduo com a escrita e que abrange a valorização, o conhecimento suas crenças e valores sobre a escrita, além da cultura que inegavelmente acaba por permear toda essa relação.

### 3.2. OS MODELOS DE LETRAMENTO: AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO

Street (2005), em sua obra *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (2015), em tradução do professor Marcos Bagno, critica o modelo interpretativo “autônomo” de letramento que seria aquele que valoriza as habilidades cognitivas individuais que podem ser desenvolvidas independentemente de contextos específicos ou de padrões culturais. Seria a capacidade de usar a escrita de maneira descontextualizada (TERZI E PONTE, 2006) e que, de certa forma, adentra o sujeito para um fim específico e não para os usos sociais, como aconteceu nas campanhas de alfabetização no período da Revolução Industrial. Tais campanhas tinham o objetivo apenas de tornar os operários aptos para ler manuais de instrução, o que, por si só,

não propiciou alcance às mudanças sociais esperadas, ou seja, o modelo não tornou o trabalhador um cidadão emancipado, cômico de seus direitos e deveres na sociedade.

Street (2015) reconhece que existem múltiplos letramentos em prática nos contextos reais, nos quais as práticas de leitura e escrita estão inseridas, não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas e em relações de poder associadas ao letramento, que chama, então, de letramento ideológico (2015, p. 13). Este se contrapõe à ênfase dominante em um “Letramento” único e “neuro”, com L maiúsculo e no singular (p.18). “Com tantas variáveis a considerar, não podemos falar em letramento, mas sim em letramentos. E, como fenômeno social que é, porém com aspectos também individuais, o letramento não é estático” (TERZI E PONTE, 2006, p.668). Dá-se, então, a ver que existem vários tipos de letramento, como o letramento literário, o digital, o científico, entre outros; e também vários níveis de letramento, que variam de acordo com a profundidade do contato social que o sujeito tenha com cada tipo. Sobre esse aspecto, Terzi e Ponte (2006, p. 667) afirmam que:

A relação maior ou menor da comunidade com a escrita vai depender das condições econômicas, sócio-culturais, políticas etc. locais (TERZI, 2001). Vai depender do interesse dos governantes na educação do povo, das condições econômicas que permitem que crianças e adultos frequentem a escola, da valorização da escolarização pela comunidade, do acesso a bibliotecas, jornais, revistas etc. Mas, se o letramento é influenciado pelas condições locais, ele pode também influenciá-las.

Diante dessa extensão que os letramentos ocupam e, também, diante das condições da escola brasileira, podemos perceber que este não é o letramento oferecido pela grande maioria das escolas públicas brasileiras, mas sim de letramento crítico (FEHRING; GREEN, 2001) ou ideológico, como o define Street (1984, 1995) (TERZI; PONTE, 2006, p. 668) que seria o nível ideal de letramento e, que, portanto deveria ser oferecido nas escolas, mas infelizmente nem sempre é. Para os Novos Estudos do Letramento (NEL), o letramento escolar é autônomo, pois "funciona como base na suposição de que em si mesmo [...] terá efeitos sobre outras práticas sociais, cognitivas e ideológicas sobre as quais se baseia e que podem, então, ser apresentadas como se fossem neutras e universais" (STREET, p. 4, 2003).

Sobre a abordagem ao texto escrito com vistas à promoção do letramento dos alunos, ainda se observa, de modo geral, que na escola pública brasileira o texto escrito é visto, muitas vezes, como um objeto linguístico a ser meramente analisado. A relação do texto com as condições locais, sociais e econômicas, culturais, políticas nas quais ele foi produzido e que, com certeza, influenciaram-no, não é levada em consideração (PONTE; TERZI, 2006). Contudo, os textos escritos são parte que constituem as práticas sociais, nas quais têm funções específicas, funções essas que influenciarão e determinarão sua forma. As práticas de

letramento e demais experiências sociais definem os (e são definidas pelos) padrões locais de significação ou seja, o significado que fatos, atitudes, fenômenos e comportamentos representam dentro da comunidade em questão (GEE, 1990, 2000 apud PONTE; TERZI, 2006).

Nesse sentido é que se pode afirmar que, por ser o letramento configurado pelo contexto social, nunca será neutro, com fim em si mesmo, porque ter acesso à língua escrita já aponta para o acesso às crenças, valores e ideologias que permeiam as concepções e metodologias do grupo social responsável pela implantação do programa de alfabetização a ser instituído. Daí se poder considerar que o modelo autônomo de letramento não deve ser concebido como um fenômeno neutro e, por isso mesmo é considerado também ideológico, pois representa a visão e ponto de vista de um determinado grupo social, o que reflete o “desejo de manter e justificar o domínio dos que estão no poder” (PONTE; TERZI, 2006, p. 668).

Sobre o letramento ideológico, Street (2003, p. 4) assevera que:

O modelo ideológico oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro, propõe que o letramento é uma prática de cunho social e não meramente uma habilidade técnica, neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. Tudo tem a ver com o conhecimento as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vem em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser.

### 3.3 OS CONCEITOS DE PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

Unidade de análise primaz neste trabalho se refere à “prática de letramento<sup>8</sup>”, evolução do conceito de “evento de letramento<sup>9</sup>”. Este foi cunhado por Heath (1985), e diz respeito a “qualquer ocasião em que um trecho da escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (Heath, 1982 apud Street, p. 18, 2014). Para a autora, o evento de letramento refere-se a qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos de interpretação dos participantes, ou seja, é o que “podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura” (Street, p. 18, 2014).

<sup>8</sup> Street criou a expressão práticas de letramento – conceito que possibilita ampliar e detalhar a análise e a interpretação tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita quanto das concepções de escrita e leitura predominantes num grupo social (Glossário do Ceale).

<sup>9</sup> Shirley Brice Heath caracterizou como evento de letramento qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura (Glossário do Ceale).

E o conceito de prática de letramento, termo cunhado por Street (1984), se coloca em um patamar mais alto de abstração e se refere ao mesmo tempo ao comportamento e às conceituações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita, ou seja, incorporando os eventos de letramento, seus modelos populares e preconceções ideológicas.

Barton (1991), outro importante pesquisador dos NEL, define eventos de letramento como atividades particulares em que o letramento pode ser regular e repetido. Já as práticas de letramento, referem-se a modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais pessoas recorrem num evento letrado. (Barton, 1991 apud Street, 2015)

Nessa perspectiva, os Novos Estudos do Letramento enriquecem a Pedagogia mostrando a necessidade de ajudar as crianças a adquirirem consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitam em nós, que usamos em momentos determinados e, não só, os aspectos técnicos das funções da linguagem que. Street (2014, p. 122) prossegue:

Com isso, queremos dizer que o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento evidenciados na literatura etnográfica comparativa. Empregamos *pedagogia* não no sentido estrito de habilidades e estratégias do tipo usado por professores, mas no sentido mais amplo de processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, habitualmente associados à escola, mas cada vez mais identificados em práticas domésticas associadas à leitura e à escrita.

Além disso, os NEL combatem algumas ideias vindas da “grande divisão<sup>10</sup>” que incrustaram no senso comum o pensamento de que os iletrados são cognitivamente inferiores aos letrados, pois aqueles teriam modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores a estes. Dessa forma, para avanço econômico e progresso social, exigir-se-ia um determinado patamar de letramento (STREET, 2014, p.38).

Pesquisadores que investigam as consequências cognitivas do letramento (Goody, 1987, Olson, Torrance e Hildyard, 1985) e que, também são do grupo dos NEL, reconhecem que o que frequentemente se atribui ao letramento *per se* é, no mais das vezes, consequência das condições sociais em que o letramento é ensinado (STREET, 2014, p. 39). Mas não podemos confundir letramento com educação, em relação aos seus resultados, pois a própria antropologia demonstra que a autorreflexão e o pensamento crítico, encontram-se em sociedades e contextos supostamente não letrados.

---

<sup>10</sup> Visão etnocêntrica e hierárquica, privilegiando uma forma particular de letramento sobre as muitas variedades que a pesquisa agora mostra existirem mundo afora (STREET, 2015)

Street (2014) critica ainda a valorização dada ao letramento ocidental, como se fora superior ao oriental, como se bastasse ao oriente a aquisição do letramento que culminou nas maravilhas tecnológicas e viagens espaciais, para que em questão de tempo, pudesse também alcançar esses feitos. Os níveis de letramento são vistos como correlatos positivos de todo e qualquer outro indicador de progresso social e econômico e embora tenha os seus usos discutidos, seu valor básico não (STREET, 2014, p. 90).

Além disso, temos o problema dos testes formais que mensuram o letramento, que muitas vezes são mais fixos no modelo autônomo da técnica de interpretar sinais gráficos, o que, aliás, é um problema da sociedade contemporânea. É preciso nos desvencilhar da noção de letramento entendido pelas escolas e reconhecer que ao longo da história, práticas letradas foram também desenvolvidas em instituições sociais não formais. (STREET, 2014, p. 125).

O letramento, portanto, não precisa ser associado com a escolarização ou com a pedagogia [...] a pesquisa precisa começar de uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento como as práticas *sociais* de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos. (STREET, 2014, p.127).

A visão de que o processo de alfabetização ideal deva se dar apenas na escola formal nada mais é que uma tentativa de exercer poder e domínio sobre aqueles que, na maioria das vezes não tiveram as oportunidades de escolarização, já que estas, durante muito tempo, foram restritas às classes mais altas, principalmente em países de terceiro mundo, ou seja, não passa de ideologia.

Sobre esse aspecto, trazemos em cena Ponte e Terzi (2006) novamente, pois ao refletirem sobre letramento crítico e letramento escolar, vão além de Barton, Hamilton, Fehring, Green, Kleiman, Rojo e Soares, que o definem como uso cultural da escrita. Nas palavras das autoras:

Sem dúvida, o letramento envolve o uso cultural da escrita, porém acreditamos que vá além dele. Daí definirmos letramento como a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita, relação esta construída através da familiarização com as práticas de letramento, práticas sociais que têm um texto escrito como elemento constitutivo (TERZI, 2003, 2005). A identificação do cidadão no processo de Letramento crítico relação não envolve apenas o uso, mas também o conhecimento, a valorização da escrita e outros fatores a ela relacionados, como crenças. (PONTE E TERZI, 2006, p. 666)

Diante disso, é possível identificarmos vários tipos de letramento, visto que é um fenômeno social e dinâmico. Dessa forma, “ao estudarmos o letramento de uma comunidade, é preciso considerar as práticas das quais seus membros participam, ou que a elas estão expostos, do ponto de vista local e temporal, sem, contudo, deixar de considerá-las como construídas historicamente” (PONTE; TERZI, 2006, p. 668). Mediante essa forma de pensar,

podemos perceber que estamos falando do letramento crítico ou ideológico, como o define Street (2003).

A escola, muitas vezes, ainda aborda o texto escrito apenas como um objeto linguístico a ser analisado (PONTE E TERZI, 2006), desvinculado dos fatores sócio históricos que o compõem, devido aos interesses de alguns indivíduos que estão no poder e não querem uma sociedade constituída de cidadãos verdadeiramente críticos, o que vem a ser, via de regra, o pensamento das classes de poder dominante. Sobre esse aspecto, Tôrres (2003, p. 29) salienta que:

[ ] As instituições escolares, na sua lógica de transmissão do saber, estão desempenhando seu papel de controle social ao veicular e legitimar o discurso das classes dominantes. Podemos observar que nas práticas escolares o letramento é o próprio objeto de estudo, onde se fala sobre ele e onde ele é explicitamente ensinado. Essas práticas, completamente descontextualizadas da realidade social do aluno, fazem com que esse aluno não veja nelas funções ou objetivos claros para o seu aprendizado.

Nesse sentido, podemos declarar que o texto não existe isoladamente das condições locais de produção, pois é parte integrante das práticas sociais, nas quais tem suas funções específicas, que influenciarão sua forma. Quando o texto é apresentado da forma como é usado nas interações sociais, refletem as relações de poder e os padrões de significação culturais locais, o que é condição para a formação do leitor cidadão, capaz de utilizar a escrita para entender a si mesmo de forma melhor e a sua realidade, dela participando. Esta é a alternativa ao trabalho hoje vigente na escola pública, já, sua ausência é condenação ao fracasso no letramento, de acordo com Ponte e Terzi, que afirmam:

Nesse sentido, o letramento é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, e assim as versões específicas sobre ele serão sempre ideológicas, fundamentadas em uma visão particular do mundo e com frequência em um desejo de que aquela visão do letramento seja dominante a marginalizar outras (GEE, 1990 apud PONTE; TERZI, 2006, p.669).

Por isso que Street (1995) sugere que abraçar o letramento é sempre um ato social. As interações entre professores ou facilitadores com os alunos são sempre práticas sociais e, assim, afetam a natureza do letramento e as ideias que os participantes venham a ter sobre o processo e em suas relações de poder.

Dessa forma, podemos notar que currículo, metodologia e políticas públicas voltadas para a educação, sempre estarão permeadas de intenções que subjazem às relações de poder. A escola pública nessa esfera, talvez seja a que mais sofre a influência das medidas tomadas como legislação que norteiam a educação.

O ensino de escrita e leitura, na escola básica, está voltado, muitas vezes, para a versão de que na 2ª Revolução Industrial impulsionou as campanhas de alfabetização: a produção. As aulas de Redação no ensino médio resumem-se ao ensino da dissertação argumentativa, pois é o modelo exigido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que por sua vez, permite a entrada numa universidade, o que anos depois permitirá ao indivíduo ter uma carreira, trabalhar e sustentar sua família, gerar riquezas.

A grande questão que envolve esse fato é que essa ideologia silenciosa seduz o aluno, o qual não se interessa em aprender outros gêneros e outras estruturas composicionais, afirmando que eles não são exigidos pelo ENEM. "Onde vou usar a narração?", "Para que eu devo escrever poesia?" Essas são perguntas constantes nas aulas de Redação e Literatura. Street (2003) aconselha, em tais situações, a desafiar o conceito dominante sobre o trabalho com o letramento que o considera apenas aplicado, óbvio e expor o aluno a novos eventos de letramento, que devem ser, na verdade, a contextualização dentro das esferas sociais por onde circula, ou seja, as práticas sociais, que são exatamente o que as pessoas fazem com o letramento (TÔRRES, 2003, p. 30).

Partindo dessa perspectiva, a autora reitera suas considerações sobre práticas de letramento, retomando as ilações de Street, ao teorizar que:

Prática de letramento é o mais robusto dos vários conceitos que vêm sendo desenvolvidos pelos pesquisadores dentro de uma abordagem social do letramento. O conceito tenta tratar tanto dos eventos, quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter que o fazem funcionar e que lhe dão significado (STREET, 2003, p. 7).

Daí se deve considerar que a escola precisa preocupar-se em atender as necessidades de seus alunos, no sentido de vivenciarem várias práticas sociais da leitura e da escrita, para que venham a se tornar cidadãos capazes de influenciar nas decisões, atitudes de suas famílias e de sua comunidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais ativa e participante das mudanças sociais por que passa o mundo atual. Tfouni (1997), citado por Tôrres, assevera que:

No Brasil a alfabetização é apenas uma parte das práticas sociais da escola, enquanto que outras práticas mais amplas, onde de fato a leitura e a escrita são atividades necessariamente utilizadas, são ignoradas pela escola. Nesse sentido, infere-se que as práticas escolares são descontextualizadas e distintas daquelas que o aluno já conhece, ou seja, são práticas "neutras", levando-nos a acreditar no apagamento das diferenças sócio-históricas, tanto individuais, como de uma comunidade inteira, o que nos faz observar a escola como veículo de controle social (TÔRRES, 2003, p. 22).

Assim, o letramento só contribuirá efetivamente para a emancipação do sujeito em se tratando de sua comunicação com as sociedades letradas, e a escola, realmente, será veículo de cidadania e inclusão social, quando o ensino do letramento passar a ser tão contextualizado como ele é na realidade social. Para isso, devemos usar metodologias que oportunizem novas estratégias e façam uso do lúdico e metodologias ativas, que podem ter papel fundamental na aprendizagem.

### 3.4 A TEORIA SOCIAL DO LETRAMENTO E A METÁFORA DA ECOLOGIA

A Teoria Social do Letramento foi desenvolvida a partir de uma abordagem ao letramento numa visão “ecológica”, a que Barton (1994, apud TÔRRES, 2009) chamou de Metáfora da Ecologia, por estabelecer uma relação entre as complexas relações entre letramento e os diferentes aspectos da vida social, como as relações entre organismos biológicos e o meio ambiente, que vem a ser o que compreendemos por ecologia.

Segundo Tôrres (2009), autores como Barton e Hamilton (1998, 2000), situam-se, no que se chama, segunda geração dos Novos Estudos do Letramento, devido às noções de evento de letramento e prática. Esses autores concebem o letramento como o “conjunto de práticas culturais cuja forma e função são formatadas pelos contextos sociais, políticos, históricos, materiais e ideológicos” (TÔRRES, 2009, p.39). Eles ainda verificam as relações entre diferentes letramentos e práticas em domínios discursivos variados como o vernáculo (do lar) e o formal (da escola).

Nessa visão, ser letrado significa ser um indivíduo ativo nas práticas de escrita da sociedade. Para isso, deve conhecer as práticas sociais, os sentimentos, valores, atitudes e relações sociais que as compõem, mesmo que não sejam observáveis; conhecer, também, os contextos que sustentam os particulares letramentos, da igreja, do lar ou escola. Por exemplo; compreender que o letramento faz parte da “tecnologia do pensamento”, ligado à vida mental, conhecimentos, intensões e ações; entrelaçar o histórico de vida individual com o sentido social de história.

As práticas de letramento, de acordo com Tôrres (2009), têm raízes no passado e refletem as histórias de leitura e escrita que fizeram parte de nossa vida e que nos constituíram como seres culturais. Elas refletem além do valor que atribuímos à leitura e à escrita, também as atitudes que tomamos em relação ao letramento, e que se constituem como fatores que podem vir a agir diretamente em nossa aprendizagem.

As concepções que embasaram a Metáfora da Ecologia deram sustentação a que Barton e Hamilton (2000) propusessem a sua Teoria Social do Letramento. Por afirmarem os autores que as pessoas usam o letramento numa gama de atividades, acabam introduzindo nos estudos do letramento um modelo que leva em conta as relações entre diferentes letramentos, devido às diferentes práticas que existem em diferentes domínios. (TÔRRES, 2009, p.31).

Como o letramento é um conjunto de práticas sociais, deduzidas dos eventos de letramento e mediadas pelo texto escrito, os usos da escrita acontecem dentro de atividades sociais de contextos específicos, envolvendo pessoas com suas crenças, valores culturais e ideológicos. As práticas são os elementos não visíveis no evento, mas indicam as decisões, interpretações e atitudes pessoais associadas aos modos de falar e escrever que giram em torno do texto escrito (TÔRRES, 2009, p.42).

Por isso, cremos, também como Barton (1994) que não há um único, mas múltiplos e variados letramentos. Embora suas práticas sejam modeladas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, fazendo alguns letramentos serem mais visíveis e dominantes sobre outros, ou ainda recontextualizados, para atender situações diversas dos eventos, como por exemplo acontece na escola, ao adaptar os textos escritos ao ambiente, ao invés de explorá-lo a partir dos contextos sociais dos alunos. Podemos, então, perceber que nas escolhas linguísticas do autor, certamente está contida a função social, o que lhe propicia inferir mais facilmente o binômio função/forma (TÔRRES, 2009, p.45).

### 3.5 OS MULTILETRAMENTOS

A indispensabilidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi estabelecida em 1996, em um colóquio de um grupo de estudiosos do letramento, que aconteceu na cidade de Nova Londres (Connecticut, EUA), originando o Grupo de Nova Londres (GNL). Entre as importantes discussões ocorridas no Grupo, estava o fato de que a juventude já estava há mais de uma década em contato com novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarreta novos letramentos de caráter multimodal ou multisemiótico. A fim de abarcar toda essa multiculturalidade, característica das sociedades globalizadas e a forma como elas se comunicam, o GNL cunhou o termo/conceito de multiletramento (ROJO, 2012).

É importante estabelecer a diferença entre letramentos múltiplos, que apenas apontam a multiplicidade e variações das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades

em geral, do conceito de multiletramento, que aponta para dois tipos específicos, além de fundamentais, que é a multiplicidade existente em nossas sociedades, principalmente urbanas, atualmente: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos, por meio dos quais ele informa e se comunica (ROJO, 2012).

É a multiplicidade semiótica que mais nos interessa neste trabalho, pois a multiplicidade de linguagens é bastante evidente nos textos que circulam socialmente, sejam impressos, nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Como salienta Rojo (2012), as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos, isso é a multimodalidade ou multissemiose que exige os multiletramentos, ou seja, textos compostos de muitas linguagens e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para se dar significação.

A alta modernidade<sup>11</sup> avança além da escrita manual (papel, tinta, lápis, caneta, giz, lousa) e impressa (tipografia, imprensa) para áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação, requerendo novas práticas, como cita Rojo (2012), de produção e de análise crítica como receptor. Há necessidade de novos letramentos diante dos novos textos e, muitas vezes, não só de caráter multi, mas hiper: hipertextos<sup>12</sup>, hipermídias<sup>13</sup>. Como destaca Lemke citado por Rojo (2012), as habilidades de autoria e análise crítica multimidiática correspondem, de forma aproximada, a habilidades tradicionais de produção textual e leitura, mas precisamos compreender quão restrita foi nossa educação letrada, para que possamos ver o que a educação atual está privando o futuro dos estudantes de hoje. A escola não ensina os alunos a inserir nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, videoclipes, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação ou representações mais especializadas. Ou seja, não são as características dos “novos” textos que colocam desafios aos leitores, mas nossas práticas de leitura e escrita, que já eram restritas e insuficientes mesmo para a “era do impresso” (ROJO, 2012, p. 22).

---

<sup>11</sup> Alta modernidade: tempo atual, época em que nossa cultura passa por uma grande e profunda crise, cuja presença se percebe em todas as esferas de nossa sociedade. Defendo que colhemos, hoje, as consequências da modernidade, a qual pode ser entendida como um estilo, costume de vida ou organização social que surgiu na Europa a partir do século XVII e que posteriormente, em maior ou menor grau, se tornou mundial em sua influência e vêm se radicalizando e universalizando como nunca (GIDDENS, 1991 apud FERREIRA, 2008).

<sup>12</sup> Sobre o hipertexto podemos considerá-lo como uma extensão ao formato de texto tradicional. Trata-se de um texto que podemos visualizar facilmente quando navegamos na internet e possui características únicas como, por exemplo, o aprendizado coletivo, cooperatividade e interatividade.

<sup>13</sup> A hipermídia, de acordo com Vicente Gosciola (2004), é “o conjunto de meios que permite acesso simultâneo a textos, imagens e sons de modo interativo e não linear, possibilitando fazer links entre elementos de mídia, controlar a própria navegação e, até, extrair textos, imagens e sons cuja sequência constituirá uma versão pessoal desenvolvida pelo usuário”.

Assim, é preciso que a escola invista seu tempo e recurso nos letramentos críticos, transformando o “consumidor crítico” (se é que ele existe) em analista crítico capaz de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção textual. Para que isso ocorra, torna-se necessário “um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-os com outras, de outros espaços culturais” (ROJO, 2012, p. 22). E, também, valer-nos da proximidade que os nativos digitais<sup>14</sup> já têm desses modelos para, então, introduzirmos os modelos canonizados pela tradição escolar, ou ainda, promover a remixagem, ideia bem distante do plágio ou bricolagem, mas sim um dialogismo do funcionamento discursivo de textos verbais e não verbais, formando uma corrente com elos de diversos gêneros imbricados.

Os multiletramentos funcionam de forma interativa, colaborativa; transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial a unidirecional de comunicação e a de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos); são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Sendo assim o melhor lugar para existirem é “nas nuvens” e sua melhor estrutura é a de redes (ROJO, 2012, p. 23) então, o conjunto de ideias que era patrimônio da humanidade, hoje passam a ser “fratrimônio” (ROJO, 2012, p.25).

Toda essa ideia de coletividade e agência impulsiona a escola para o uso de metodologias ativas que tiram o foco dado pelo empirismo, à figura do professor e coloca o estudante como sujeito da ação de aprender. Entretanto, ele não consegue ser sujeito, se as ferramentas que o ajudarão a construir seu conhecimento sejam desconhecidas. Para isso, partir daquelas que já lhe são familiares, contribui para a instrumentalização daquelas mais distantes de sua realidade. Os jogos eletrônicos digitais, que como os demais adventos da alta modernidade, são do letramento dos alunos.

---

<sup>14</sup> Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo *games* e internet” (PRENSKY, 2001, p. 1). O termo foi criado pelo norte-americano Marc Prensky, trazendo a esse grupo definições de novas características, que consolida um abismo com relação aos imigrantes digitais (outro termo criado pelo autor). Um nativo digital é aquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vivência. Embora, consideremos as devidas distâncias culturais entre as realidades norte-americana e brasileira.

### 3.6 O LETRAMENTO DIGITAL

O aumento substancial do uso de novas ferramentas tecnológicas tem se dado, certamente, pelo surgimento acentuado de novas tecnologias de comunicação que, por sua vez, têm modificado sobremaneira algumas das atividades da vida moderna. E como assevera Xavier (2013), “essas modificações têm atingido o processo de ensino- aprendizagem”. Entretanto, essa “nova” vida social, se podemos assim afirmar, acaba por exigir dos seus cidadãos a aquisição de tipos de raciocínio e comportamentos específicos face às novas tecnologias e aos novos saberes. É nesse contexto que surge esse novo paradigma ou modalidade de letramento, como afirma ainda Xavier (2013), que se tem chamado de *letramento digital*.

Retomando Barton (1998), observamos que o pesquisador enfatiza que o letramento é uma prática cultural, estabelecida sócio - historicamente, o que permite ao indivíduo participar das ações de sua comunidade, dela participando e decidindo os destinos desse seu lugar de pertença, por ter a capacidade de enxergar mais além dos limites do código (BARTON, 1998 apud XAVIER, 2013). Quando esse indivíduo vai além do mero conhecimento alfabético da língua e consegue realizar práticas de leitura e escrita diferentes do simples conhecimento do código da língua e que passa a conhecer códigos e sinais verbais e não-verbais, além de imagens e desenhos, podemos dizer que ele está se familiarizando com o letramento digital.

Por isso, reiteramos que letrar vai bem além de alfabetizar, decodificar sons e letras. Pensar em letramento digital não é diferente, é necessário ir muito além de digitar em um computador. Quando indivíduos em exclusão social passam a ter acesso ao computador e a seus recursos, podemos falar em popularização, ou ainda democratização da informática, mas não necessariamente inclusão ou letramento digital (COSCARRELLI et al, 2007), pois, para que realmente nossos alunos tornem-se letrados digitais, eles precisam usar a informática relacionada com os conteúdos escolares, contribuindo realmente para a sua aprendizagem e não só ter aulas de informática à parte destes.

Mey (1998, apud COSCARRELLI et al, 2007), ao discutir o grandioso projeto sonhado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) de terminar com o iletramento no ano 2000, diz que o letramento só será verdadeiramente funcional, quando for situado dentro do discurso representativo da atividade em que a

representação não seja a voz da maioria letrada, mas da minoria iletrada. O autor mostra que o trabalho por uma sociedade letrada não pode surgir sem considerar as aspirações dos diferentes grupos sociais, principalmente das minorias em relação às práticas letradas, respeitando as formas como estas são percebidas pelas pessoas.

O compromisso que a escola tem de formar cidadãos autores de suas próprias leituras e da produção de próprios textos (COSCARRELLI et al, 2007) é um desafio grande em um país tão cheio de desigualdades. O suporte textual, muitas vezes fica em segundo plano diante de tantas necessidades a que a população é obrigada a sofrer, entretanto, não podemos também criar novas formas de exclusão, quando equipamos (se é que equipamos!) as escolas com tecnologias, mas “não fomentamos condições político-pedagógicas a professores e alunos para vivenciar com dignidade, criatividade, crítica, ética e responsabilidade social, o exercício cotidiano de ensinar e aprender”. (COSCARRELLI et al, 2007, p. 57)

Assim, como a passagem do oral para o escrito trouxe desafios e avanços à sociedade, a passagem da cultura escrita no papel, para uma cultura da escrita na tela também apresenta seus desafios. Com a superação destes, poderemos usufruir dos avanços que até então só temos vislumbrado e deixar para trás o temor de que o analfabetismo digital esteja presente não só nos discursos políticos, midiáticos e acadêmicos.

### 3.7 A GAMIFICAÇÃO

A gamificação, embora seja um termo contemporâneo, diz respeito a um ato muito antigo, presente na humanidade desde o seu princípio. Por isso buscamos no termo lúdico, que vem do latim *ludus* seu significado: brincar. Neste *brincar* estão incluídos os jogos, brinquedos, divertimentos e é relativo também à conduta daquele que joga e que se diverte. Por sua vez, o jogo possui uma função educativa, que oportuniza a aprendizagem do indivíduo, o saber, o conhecimento e a própria compreensão de mundo. De acordo com Almeida (2003, p.19):

Os jogos constituíram sempre uma forma de atividade inerente ao ser humano. Entre os primitivos, por exemplo, as atividades de dança, caça, pesca e lutas eram tidas como de sobrevivência, ultrapassando muitas vezes o caráter restrito de divertimento e prazer natural.

Assim como em Almeida (2003), há a preocupação com a ludicidade, tal interesse também está presente em outros pensadores como em Platão, nas sociedades egípcia, maia, romana, nos humanistas, nos padres jesuítas, em Montaigne, em Comênio, Rosseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Piaget, que são defensores da prática do deleite presente nos jogos no desenvolvimento da aprendizagem. A professora Gisele Maria Schwartz (2004) afirma que a retomada dos valores, a respeito dos elementos lúdicos como veículo para resgatar a humanidade, é uma possibilidade de contatar a sensibilidade e a criatividade.

Dando a mesma importância à realidade do lúdico, em seu estudo antropológico de dimensão filosófica, *Homo Ludens*, um clássico dentro do assunto, Johann Huizinga, sustenta que o jogo é uma das noções mais primárias e, fortemente, enraizadas em toda a realidade humana. Para ele, do jogo nasce a cultura, sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e poesia, e permanece subjacente em todas as artes de expressão e competição, inclusive nas artes do pensamento e do discurso, bem como na do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, portanto também, na do combate e da guerra em geral (ALMEIDA, 2003). Para Huizinga a noção do jogo é tão anterior quanto a cultura, pois faz parte das coisas em comum que o homem partilha.

Friedrich Froebel<sup>15</sup> (1782 – 1852), embora concebesse a infância como não sendo influenciada e produzida pelo processo histórico da humanidade como um todo, mas como uma visão romântica e idílica, que lhe possibilitava pensar em um desenvolvimento eterno, divino, natural e universal (ARCE, 2004)., considera, também, o jogo e o brincar como seu grande instrumento de autoconhecimento, pois estes seriam mediadores nesse processo, por meio do exercício de exteriorização e interiorização da essência divina presente em cada criança (ARCE, 2004).

Froebel foi um dos primeiros a reconhecer no jogo a atividade pela qual a criança expressa sua visão do mundo (ARCE, 2004). Pensava, também, que o jogo era a principal fonte do desenvolvimento na primeira infância (período mais importante da vida humana, que constitui a fonte de tudo o que caracteriza o indivíduo, inclusive a sua personalidade). Por isso, Froebel considera a brincadeira uma atividade séria e necessária, para conhecer a criança (ARCE, 2004). Sendo assim, devido à força simbólica que os jogos e brincadeiras têm sobre a

---

<sup>15</sup> Influenciador de muitos educadores do movimento que mais tarde se constituiria com o nome de Movimento Escolanovista.

criança, esses deveriam ser estudados para que oferecessem a elas atividades mais adequadas ao seu nível de desenvolvimento (ARCE, 2004, p. 7).

Arce (2004) reconhece que o pensamento de Froebel vinha de um contexto social e cultural diferente, contudo, ainda assim, foi o precursor da valorização do jogo, mesmo em uma época em que a psicologia ainda não surgira como um campo da ciência.

Já Vigotski (1896 – 1934), em sua teoria sócio histórica da formação dos seres humanos, defendia o desenvolvimento infantil como um processo dialético, cuja mudança de fases não era marcada somente pela simples evolução (como pensava Froebel), porém por uma revolução, que envolviam mudanças qualitativas na vida da criança. Esse processo não pode ser desconectado da relação que a criança tem na sociedade e do reflexo desta, nas necessidades da criança, em seus motivos e em seu desenvolvimento intelectual. Por isso, Vigotski (apud, ARCE, 2004, p. 10) assevera que o brinquedo “é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente ocorreu do que imaginação”. Vigotski procura compreender a infância inserida de todo o conjunto de aspectos que compõem nossa organização social, como fruto da história construída por toda a humanidade.

Enquanto Froebel (1917) indica uma visão romantizada e natural, do desenvolvimento infantil e do jogo, a escola soviética da psicologia se calca no materialismo histórico-dialético para estudá-los, mas ambas as visões já se interessavam em estudar o jogo como um instrumento de caráter importante no desenvolvimento. Mais recentemente, o termo gamificação surge, mais uma vez dando impulso ao valor dos jogos no desenvolvimento humano. Sobre o novo vocábulo, Collares assim se manifesta:

Apesar da existência de novas ferramentas e abordagens pedagógicas, nem sempre é simples a tarefa de envolver os estudantes nas atividades propostas, sendo o engajamento um fator fundamental no que diz respeito aos processos de aprendizagem (KILLI, 2005). Uma nova perspectiva que trata essa questão e incorpora mecânicas de jogos a softwares de diversas áreas vem ganhando força, sendo conhecida como Gamificação, do inglês *Gamification*. (COLLARES et al, 2016, p. 2).

Collares (2016) ao dissertar sobre a gamificação, aponta os conceitos dados por importantes estudiosos como Aldrich (2009), que a define como a utilização de elementos presentes nos jogos no desenvolvimento de outros produtos, buscando maior motivação e engajamento dos usuários. Lee e Hammer (2011) complementam o conceito, afirmando o elevado potencial para aplicação da Gamificação na área da Educação. Os autores enfatizam que o objetivo dessa abordagem não é "ensinar com os jogos", mas, sim, usar elementos de jogos como forma de desenvolver a motivação e o engajamento dos estudantes.

Devido ao fato de a gamificação ser uma ferramenta poderosa para a prestação de treinamento corporativo e educação (KAPP, 2012, p. 2), na gamificação escolar, o jogo é um espaço onde certos fatores convergem: jogadores, pensamento abstrato, desafio, regras, interação, *feedback*, "resultados quantificáveis e reação emocional, tudo dentro de um "Sistema" que fornece essa estrutura. Diante disso, há nos jogos elementos preciosos para desenvolver a aprendizagem. O autor afirma ainda que a gamificação pode ensinar conhecimento "declarativo, conceitual e processual, pois aplica a dinâmica baseada em jogos para um esforço educacional.

Patrícia Vianna, Consultora na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, concorda com Aldrich (2009) e afirma que gamificar não é propriamente usar um jogo, mas pode ser a exploração de elementos de jogos como colaboração na aprendizagem, como, por exemplo, a competição, os desafios. O objetivo é usar essa estratégia que já vem sendo utilizada em outros ambientes educativos não formais como empresas, pois até a publicidade e o marketing usam as estratégias de gamificação, por já perceberem o seu potencial na fidelização de clientes, para estimular a geração atual, já tão habituada a essas características. A gamificação em contextos escolares é um tipo de pedagogia mais ativa e atraente<sup>16</sup>.

### 3.8 GAMIFICAÇÃO DIGITAL

Hornink (2005), pesquisador e professor de Tecnologias Educacionais, cita Valente (1993), para afirmar que os *softwares* educativos dividem-se, basicamente, em quatro grupos: tutoriais, programas de exercício e prática, jogos educacionais e simulações. O que mais nos interessa dessa lista são os jogos educacionais, que segundo o autor: "Os defensores desta filosofia pedagógica, exploração autogerida, acreditam que a criança aprende melhor quando é livre para descobrir relações por si só, ao invés de ser explicitamente ensinada". (HORNINK, 2005, p.16).

Ao tratarmos da gamificação digital, com intuítos educativos, vamos além dos jogos programados com intenções prioritariamente educacionais, para explorar também jogos com outras intenções, muitas vezes, apenas comerciais, como fontes preciosas de algumas habilidades. Kapp (2012), professor de Tecnologia Instrucional na *Bloomsburg University* e escritor de livros sobre ensino e tecnologia, aponta características dos *games*:

---

<sup>16</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=QmM4SKC3jhk>

Os *games* são abstratos, exibem apenas certas características da vida real e apresentam uma realidade diferente. O elemento de desafio mantém os jogadores engajados para alcançar um objetivo específico, tendo regras para estruturar a realidade do jogo. A interatividade em jogos ocorre entre um jogador, o sistema de jogo e entre os jogadores. O feedback - positivo ou negativo - influencia o comportamento dos jogadores, que reagem emocionalmente a diferentes experiências de jogo. Uma vez que um jogo é um sistema, cada um desses fatores influencia os outros. Normalmente, a gamificação [digital] apresenta uma atraente interface estética que afeta como os jogadores experimentam um jogo. O componente mais crítico da gamificação é como ela promove o "pensamento do jogo", a conversão de uma atividade cotidiana em uma oportunidade de aprendizado e crescimento. A gamificação não trivializa o aprendizado; É um método intensamente motivacional para transmitir treinamento corporativo e educação. (KAPP, 2012, p. 2).

O autor acredita que, por conter esses elementos, os jogos podem facilitar o raciocínio, o planejamento, ensinam fatos tradicionalmente aprendidos por memorização - conhecimento declarativo – por meio de várias técnicas de gamificação. Elas incluem: elaborar ou associar novas informações com informações anteriores; organizar os fatos em conjuntos lógicos; associar uma palavra a uma imagem recorrente; incorporar informações em histórias; classificar as informações em diferentes grupos ou termos correspondentes às suas definições;

Além disso, os jogos digitais conquistam cada vez mais adeptos no mundo. O que era mera brincadeira de criança, vem surgindo como um mercado voltado para não só equipamentos para jogar, mas também, acessórios como roupas de personagens dos *games*, brinquedos e filmes inspirados neles e até a cultura *geek*<sup>17</sup>.

No momento, o Brasil é o terceiro país no ranking de maiores consumidores de jogos eletrônicos no mundo, é também o décimo primeiro maior desenvolvedor no planeta. Atentos a esta nova profissão, cursos para desenvolvedores de *games* vêm surgindo nos níveis técnicos, graduação e pós-graduação. Na UNEB (Universidade Estadual da Bahia), por exemplo, onde já acontece o curso de pós-graduação em Desenvolvimento de jogos desde 2009, financiado pela Fapesb<sup>18</sup>, em 2017 oferece também um curso de graduação em Formação tecnológica em jogos digitais, de três anos e meio, com o objetivo de formar e qualificar profissionais com uma visão ainda mais ampliada sobre o mercado de jogos, tanto os comerciais quanto os educativos<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Assim como os nerds, os geeks também são pessoas viciadas em novas tecnologias relacionadas às diversas áreas do entretenimento, como computadores, games, livros, filmes e cultura pop em geral. (<https://www.oficinadanet.com.br/post/18274-o-que-e-cultura-geek>)

<sup>18</sup> Fapesp, Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia, é a principal fundação de fomento à pesquisa em jogos no Brasil

<sup>19</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=7Fxdw66uNw&list=LLm\\_U-ab\\_J5ktczEF4d7z2RQ](https://www.youtube.com/watch?v=7Fxdw66uNw&list=LLm_U-ab_J5ktczEF4d7z2RQ)

Essa proposta, segundo Lynn Alves, coordenadora da Comunidades Virtuais da UNEB, também busca pensar os *games* como espaço de aprendizagem por meio da imersão em qualquer ambiente de jogos. Segundo ela o jogador atribui sentidos e se apropria de conceitos que podem ser usados tanto na sala de aula, quanto em outros setores da vida, como por exemplo na medicina eletrônica, que é uma alternativa para a diminuição, ou troca de remédio, pela terapia com jogos.

A maioria das pessoas já experimentou e tem até o hábito de usar jogos, mesmo que seja apenas um jogo casual, que é aquele utilizado em momentos ocasionais, como enquanto espera numa fila ou quando perde o sono, um bom exemplo é a Fazenda feliz, um *game* muito popular entre usuários de rede sociais. Outro exemplo, é o caso do Denatran (Departamento Nacional de Trânsito), que tornou obrigatório em alguns estados o uso do simulador de trânsito eletrônico, que usa realidades virtuais 3D como treinamento preventivo, antes de os alunos dirigirem um carro de verdade. No jogo, os alunos simulam situações na chuva, durante a noite, entre outras, do trânsito de verdade. Tudo isso mostra que na realidade as pessoas estão jogando, só não sabem colocar isso na sala de aula, ainda.

### 3.9 GAME DIGITAL

Os jogos eletrônicos são cada vez mais comuns na “realidade digital” que estamos inseridos. Segundo a definição da Wikipédia o *game* digital é um jogo no qual o jogador relaciona-se através de periféricos conectados ao aparelho como controles (joysticks) e/ou teclado com imagens enviadas a uma televisão ou um monitor. O termo inglês *video game* (videogame no Brasil), refere-se a videogames, ou aos consoles onde os jogos se processam.

Os sistemas eletrônicos usados para jogar videogames são conhecidos como plataformas, como, por exemplo, computadores, consoles e telemóveis e celulares, que exploram várias formas de interação para dar informações ao jogador, que pode ser por meio de sons, por exemplo, o que já vem sendo utilizado em larga escala desde as origens dos jogos. Outras formas de resposta, são vibrações, sensores de reconhecimento de movimentos e de voz, por exemplo entre outros. Os avanços tecnológicos têm trazido formas cada vez mais inovadoras de imersão nos jogos.

#### Para Kapp

Um *game* ou jogo é um sistema de "realidade abstraída" que orienta seus jogadores usando "regras, interatividade e feedback ". São os desafios, a relevância, confiança, curiosidade, controle e fantasia que motivam os jogadores, o que se chama de

"motivação intrínseca" e, que para o autor, é mais eficaz do que a "motivação extrínseca", por isso os melhores jogos tentam conter ambos. (Kapp, 2012, p. 2).

Isso vai ao encontro do que descreverem Castilhos e Corbellini (2016) sobre os avanços que uma aluna com dificuldades no processo de alfabetização teve, ao ser submetida a uma pedagogia de jogos:

[ ] Os jogos e softwares contribuem para o desenvolvimento de habilidades como: coordenação motora, atenção, memória, percepção, concentração noção de espaço, noção de quantidade, reconhecimento de letras e números, recuperação de auto estima e da autoconfiança. (CASTILHOS E CORBELLINI, 2016, p.1).

Ao comentar a fala de Corbellini (2012), que afirma a necessidade da introdução de uma práxis educativa que propicie o desenvolvimento integral do ser humano, dando a ele condições de responder às questões atuais e as que irão surgir, isto é, trabalhar o "aprender a aprender", Castilhos e Corbellini (2016) expressam a crença de que o uso de jogos e *softwares* educativos apresenta-se como possibilidade na concretização dos propósitos educacionais da atualidade, pois, assim como Kenski (2010) acreditam que, quando um indivíduo participa de jogos interativos pelo computador, bem como quando utiliza outras TICs<sup>20</sup>, mobiliza conhecimentos, habilidades, valores, percepções e sentimentos para melhor responder às solicitações dos jogos, o que oferece possibilidades e desafios para as áreas cognitiva, afetiva e social de alunos e professores em todos os níveis de ensino.

Além disso, o autor assevera que:

A imagem, o som, e o movimento [das TICs, especialmente a televisão e o computador] oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado (KENSKI, 2010, p. 64 apud CASTILHOS E CORBELLINI, 2016, p.6)

Para Castilhos e Corbellini (2016):

[... o jogo] é facilitador do aprendizado, pois, coloca o aluno no papel de tomador de decisões possibilitando uma aprendizagem através da tentativa e erro. Ainda pode desenvolver as habilidades cognitivas, como a resolução de problemas, raciocínio dedutivo, memorização, processamento de informações, criatividade e pensamento crítico. (p. 334-335) o uso dos jogos na escola pode servir de estímulo, criando um ambiente atrativo e lúdico que pode favorecer o processo de aprendizagem. Referem que o envolvimento do aluno na trama do jogo, buscando vencer os desafios, pode conduzir ao aprendizado dos conteúdos inseridos no jogo (SCHMITT, CORBELLINI, 2014, p. 338 apud CASTILHOS; CORBELLINI, 2016, p.7).

Alves e Bianchin (2010) também apontam o jogo como instrumento pedagógico facilitador da aprendizagem, pois contribui para o “desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural” (p. 283). Segundo as autoras, o jogo

---

<sup>20</sup> Tecnologias da informação e comunicação é uma expressão que se refere aos aparatos tecnológicos digitais de acesso à comunicação e à informação.

incentiva a imaginação; auxilia no desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas, perceptuais, psicomotoras; favorece a concentração, atenção, afetividade; incentiva o respeito, a aceitação de regras; melhora a autoestima; agiliza o raciocínio verbal, visual, abstrato; possibilita o aprendizado acerca da resolução de problemas, instigando o aluno a buscar alternativas; provoca desafios, gerando interesse e prazer. Enfim, o uso dos jogos como recurso de aprendizagem pode proporcionar um ambiente agradável e atraente, que estimula a formação integral do aluno.

Outro fator importante, para quem se interessa por leitura e escrita, é o fato de muitos jogos contemporâneos serem programados em forma de narrativas, o que acaba por constituir uma forma inovadora de redigir histórias. Dentro desta perspectiva, quando os jogadores estão expressando seus tipos de personalidade no ambiente do jogo, estão de certa forma imprimindo seu estilo, assim como um autor ao escrever, escolhe suas personagens e tipos de narradores etc.

Quando Kapp (2012) apresenta três tipos diferentes de "níveis de jogo", em que o jogador realiza um conjunto diferente de metas, em evolução em cada nível e dificuldade de realizar os objetivos; os "níveis de jogador", que marcam o progresso no jogo, oferecendo um avanço constante de um nível para os próximos, percebemos uma aproximação desses níveis com a estrutura canônica que regulamenta a narração ficcional.

O cânone ficcional pode ser encarado como um conjunto de leis e acontecimentos dentro de um determinado universo ficcional como a Temporalidade: sucessão de acontecimentos numa mesma unidade de ação. Modelo actancial: Sujeito; Objeto; Destinador; Destinatário; Adjuvante; Oponente. Predicados transformados: diferencial entre a situação inicial e a situação final. Estrutura quinária: Exposição; Complicação; Transformação; Resolução; Situação final. Causalidade narrativa: a ordenação temporal solidariza-se com a ordem causal dos eventos, rumo a um sentido global específico. Princípio moral: veiculado explícita ou implicitamente, de acordo com Martins (2017).

É comum, e necessário, que o texto narrativo apresente uma estrutura característica, como a apresentação, que é a parte do texto em que são apresentadas as personagens e mostradas algumas situações da história, como o momento e o lugar onde a ação se desenvolverá. A complicação, que é a parte em que se inicia propriamente a ação que caminha rumo ao clímax: o ponto da narrativa em que a ação atinge seu momento crítico, tornando o desfecho inevitável. O desfecho seria a solução do (s) conflito (s), ocasionados pelas ações das personagens que são fundamentais na confecção de um texto narrativo. Cada item da estrutura é essencial para caracterização do texto narrativo.

Da mesma forma, os jogos narrativos desenvolvem-se com algumas dessas características, como é o caso do *Free Craft, game* utilizado nesta pesquisa. Assim como um escritor, os desenvolvedores de jogos seguem diferentes teorias sobre como os jogos devem motivar os jogadores. Por exemplo, nas teorias da inovação, atenção, relevância, confiança, desafio, fantasia, curiosidade e satisfação (KAPP, 2012), podemos notar semelhanças com as características das boas histórias escritas. Ambos narram, embora em gêneros diferentes, as mais variadas histórias.

### 3.10 A EDUCAÇÃO MEDIADA PELA EMPATIA

Devido à maioria dos jogos serem programados sob preceitos que buscam fascinar o usuário e tê-lo cativo, a empatia torna-se um dispositivo presente e inteligente, por explorar esta capacidade psicológica de sentir o que sentiria uma pessoa caso estivesse naquela situação e, então, satisfazer seus desejos dentro de limites que, nem a leve a estar totalmente satisfeita, nem, por outro lado, frustrada. Os programadores de jogos, cada vez mais, tentam compreender sentimentos e emoções do jogador e levam-no a experimentar de forma objetiva e racional o que sentem por meio das etapas do jogo. Para isso surgem as categorias de usabilidade e jogabilidade, que regem a criação de jogos. O termo usabilidade foi definido pela norma ISO/IEC 9126 [ISSO 1991] como: “um conjunto de atributos de um software relacionado ao esforço necessário para seu uso e para o julgamento individual de tal uso, por determinado conjunto de usuários” (MEDEIROS, 2015, p.3).

Dentro desse escopo, o autor compreende cinco sub-características: a Inteligibilidade; a Apreensibilidade; a Operacionalidade; a Atratividade e a Conformidade.

Essas subcategorias são semelhantes ao que Nielsen<sup>21</sup> (1993) denomina componentes da usabilidade, que são: a Facilidade de aprendizado, Eficiência de uso, Facilidade de memorização ou retenção, Minimização de erros, e Satisfação Subjetiva. Alguns desses componentes podem ser usados ou desconsiderados de acordo com os objetivos de um jogo.

Já a jogabilidade, conforme Medeiros (2015) aponta, tem difícil conceituação, mas podemos sintetizá-la como a experiência do jogador ao utilizar um jogo, cujo objetivo

---

<sup>21</sup> Jakob Nielsen, cientista da computação, criador das dez heurísticas, padrão que ajuda a projetar uma boa interface e por consequência uma ótima experiência de uso, que não gere momentos de insegurança para o usuário de plataformas digitais, que deixe claro quais serão os resultados de suas ações e garantir que o mesmo realize todas as tarefas de forma simples e eficiente.

central é proporcionar diversão e entretenimento de forma eficaz, causando satisfação num contexto jogável de uso.

Com estas estratégias, os jogos conseguem despertar a atenção e o interesse das pessoas a ponto de, entre outras características positivas, serem também didáticos, o que Kapp (2012) aponta, ao descrever o perfil dos jogos:

- Os Jogos têm metas de realização, que acrescentam propósito à experiência dos jogadores, que para alcançar objetivos, devem seguir diferentes tipos de regras. "Regras operacionais" dizem aos jogadores como avançar e ter sucesso em um jogo; "Regras constitucionais ou fundamentais", que tipicamente apenas os programadores entendem, são as estruturas matemáticas necessárias para o jogo funcionar;
- "Regras implícitas" ou "regras comportamentais" avançam as interações apropriadas entre os jogadores;
- "Regras de instrução" incorporam a informação que os jogadores devem aprender para jogar o jogo. Esse é o objetivo principal da gamificação. Jogadores usualmente competem uns contra os outros, embora por vezes cooperem;
- Em ambos os casos, regras delineiam suas ações. Na instrução gamificada, o tempo pode motivar os jogadores. Os jogos dão aos jogadores *feedback* "informativo" que indica uma ação incorreta e *feedback* direcional que guia o jogador em direção à ação correta. Estes podem se sobrepor. O *feedback* mais eficaz é "suculento" - os jogadores podem senti-lo convidando-os para o jogo;
- Oferece informações "repetitivas";
- E é "fresco" Ou mesmo surpreendente. (KAPP, 2012, p. 3)

É possível detectarmos que os jogos são construídos com intenções, muitas vezes, que não são as de educar, contudo, devido à sua própria natureza, ele possui várias características importantes que também fazem parte do universo pedagógico, como as regras, a colaboração, a interação, o raciocínio, adequação ao tempo, *feedbacks*, treinamento da memória, coordenação e psicomotricidade entre outros.

Além do mais, se levarmos em consideração que o mundo se organiza por meio de narrativas, pois a vida é narrativizada pelos humanos, podemos, com os *games*, ser os protagonistas de suas histórias e usufruir dos mesmos benefícios que um bom livro nos oferece, como a catarse e a cognição. Sem falar que os *games* estão muito alinhados à realidade dos alunos hoje e com as discussões pedagógicas que buscam estimular o protagonismo juvenil, expressão esta que já até virou clichê nas discussões sobre educação contemporânea.

A aprendizagem gamificada pode apresentar uma narração - um fio narrativo de jogo, tornando-o mais atraente. "A jornada do herói" é uma forma de contar histórias em jogos. O herói adquire um conjunto de habilidades, resolve um problema abrangente ou completa uma busca, então retorna à vida ordinária. Os alunos encontram épicas lições em seu jogo. (KAPP, 2012, p. 3)

Por que os jogos são planejados para serem atraentes, manter cativos os jogadores, seja por competitividade, por desafio e superação ou, simples distração, diversão, eles fazem tanto sucesso e têm um mercado que cresce em diversas áreas. Então, por que o ensino não

pode usufruir dessa empatia, presente nos jogos? A educação é possível fora dos moldes do século XIX, e beneficiar-se da dinâmica dos jogos pode ser uma boa alternativa ao desinteresse tão comum nos alunos. Ainda, para Kapp:

O conceito de "curva de interesse" da Gamificação, estreitamente relacionado com uma seqüência de eventos criados deliberadamente para gerar um sentimento de fluxo e o interesse dos jogadores. A "estética" do design do jogo - a apresentação artística do jogo - é um fator crítico na manutenção do interesse dos jogadores. A função "repetição" continua o envolvimento, lembrando aos jogadores que, se eles falharem, poderão começar de novo. (KAPP, 2012, p. 3).

Essa afirmação nos mostra que, por o jogo ser planejado para seduzir o jogador, ele consegue criar um contexto em que o erro não se constitui um peso tão severo como pode ocorrer nas demais esferas de nossas vidas. Pelo contrário, o erro, muitas vezes, motiva e desafia ainda mais o jogador. Enquanto na sala de aula errar ou não conseguir cumprir com uma atividade pode ser altamente frustrante, no jogo isso pode ocorrer com mais naturalidade, uma vez que o usuário pode encontrar estratégias para resolver problemas, por exemplo, na internet, que trabalha a questão da colaboração com mais sucesso que a escola, que ainda é muito centrada na exposição.

Por esses fatos, nos próximos 5 anos, o mercado mundial de *games* eletrônicos espera um crescimento de 7% ao ano, alcançando os 115 bilhões de dólares em 2020 (segundo a consultoria internacional DigiCapital<sup>22</sup>), a escola deveria, então, dar mais atenção aos jogos ou à gamificação, como elementos comuns na sociedade. Além de que, o Brasil tem a quarta posição em relação aos jogadores mais famosos do mundo. Esses jogadores são profissionais que ganham a vida jogando, o que representa que jogar é bem mais sério do que as pessoas têm imaginado.

### 3.11 LETRAMENTO LITERÁRIO

Ao longo do tempo, a literatura manteve-se distante do público alvo nas escolas em virtude da forma como era passada, uma vez que, concebida como “Belas Artes”, “carregava uma elitização que não condiz com sua perspectiva social, cultural histórica e com seus objetivos” (ALMEIDA, 2014, p.8). A distância criada entre a literatura e o seu receptor nos bancos escolares, foi um dos maiores obstáculos no ensino da literatura no Brasil, desde que foi incluída nos currículos escolares, na reforma educacional de 1889. Seu ensino, mais

---

<sup>22</sup> Digi-Capital é uma empresa de consultoria que aconselha líderes de AR / VR, móveis e jogos para M & A em toda a América, China, Japão, Coreia do Sul e Europa.

apoiado no estudo do estilo dos autores que eram conhecidos através da biografia, excluía a leitura crítica (MALARD, 1985 apud ALMEIDA, 2014, p. 9).

A partir de 1960, mesmo com algumas mudanças, o engessamento do ensino persiste no ensino, como a periodização literária por exemplo, como se as características que predominam nos textos de cada época, denominados como movimentos e/ou escolas literárias fossem restritos a essas épocas. Um bom exemplo é a religiosidade barroca e o sentimentalismo romântico, vistos como se não fizessem parte do ser humano em qualquer época ou espaço. Assim, para se reformular o ensino de literatura é preciso, antes, desconstruir alguns mitos que dogmatizam essa ação como algo que traz a realidade ou a história (ALMEIDA, 2014).

É claro que não devemos ignorar o plano simbólico da literatura, pois ela possui aspectos da realidade, contexto e, da sua forma, nos põe em contato com a realidade, pois tem sua própria verdade, uma vez que transmite uma experiência entre o homem e o todo que o cerca. Assim, como despertar o gosto pela literatura? Como tirá-la do mito de “inutilidade” criado nos últimos anos e, finalmente, usufruir do potencial que o letramento literário tem a oferecer?

Para Souza e Cosson (2011), o letramento literário faz parte da expansão do uso do termo letramento, integrando o plural dos letramentos, por ser mais um dos usos sociais da escrita. Contudo, o letramento literário tem uma relação diferente com a escrita e, portanto, é um tipo de letramento singular. Isso se dá, devido ao lugar único ocupado pela literatura em relação à linguagem, pois os textos literários proporcionam um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, por causa da sua metalinguagem.

Os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge o seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação [...]. Opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretação, porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento, porque a ficção, ao mesmo tempo em que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis. [...] (PERRONE-MOISÉS, 2007 apud ALMEIDA, 2014).

Souza e Cosson, afirmam, ainda, que:

[...] o letramento literário é bem mais que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é um saber que adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (SOUZA; COSSAN, 2011, p.3).

No entanto, muitas vezes a escolarização deturpa o texto literário, transformando-o em pedagógico, porém é preciso escolher o texto no seu suporte original, respeitar a

integralidade da obra, ou seja, respeitar o texto em si. Sobretudo, a escola não pode esquecer a importância do texto literário, para atender a outras demandas do departamento de linguagem, ou, por exemplo, o treinamento de questões das avaliações externas, para maquiar futuros resultados, que atrairão investimentos financeiros e garantir bons índices nos gráficos de desempenho do Estado. São equívocos no ensino, como o citado, que justamente não têm permitido que os alunos adquiram todas as habilidades de leitura e escrita que deveriam ter. É por meio do ensino formal que o contato constante e progressivo com a literatura deve acontecer, porque são raras as oportunidades de aproximação com os clássicos da língua materna em outros setores da sociedade.

Além do mais, o melhor caminho para a aprendizagem da literatura ainda é a leitura dos textos literários e a crítica sobre eles, com a orientação de um leitor mais experiente, pois nenhuma outra forma de ver seus conteúdos, sejam os resumos ou adaptações, substitui a prática da leitura original, uma vez que são apenas releituras. Esses fatores podem ser apresentados para o aluno, como um intertexto, que o leve a entender suas semelhanças e diferenças e como cada leitura, pelo olhar do leitor, é também uma “re-escritura” de um texto (ALMEIDA, 2014, p.9).

É necessário que o contato com o texto literário aconteça, sem subestimar a capacidade do leitor ou “prendê-lo” em uma determinada condição e usar tal condição para negar-lhe o texto, seja canônico, clássico, moderno ou visto como elitizado. A literatura deve ser acessada em sua diversidade e é hoje, mais do que nunca, uma mediadora entre diferentes culturas. Mas, é também importante valorizar a visão interpretativa do aluno, ou seja, embora o professor possa chamar atenção sobre os aspectos estéticos e estruturais do texto, deve ser parceiro do aluno na interpretação, até mesmo para facilitar alguma possível intervenção. (ALMEIDA, 2014).

### **3.11.1 A Narração**

Como vimos em Marcuschi (2010), Terra e Nicola (2005) também concordam que os textos independentes do gênero a que pertencem, constituem-se de sequências com características linguísticas específicas que permitem classificá-los em tipos, de acordo com sua estrutura composicional. Nesse escopo tem-se o texto narrativo, o descritivo, o argumentativo, o explicativo ou expositivo, injuntivo ou instrucional. Os textos que pertencem a gêneros narrativos têm em comum o objetivo de contar, relatar algum

acontecimento passado, “para dar a conhecer a alguém experiências e vivências. Narrar é contar uma história, curta ou longa,” que pode ser real ou fictícia. Os objetivos e características podem variar, mas a narração permanece com um traço de identidade entre relatos, crônicas, contos, novelas, romances (ABAURRE et al, 2010, p. 428).

Por isso as narrativas são compostas de elementos que a estruturam, como veremos a seguir:

a) O discurso: Nas narrações há situações em que são necessárias falas ou comentários das personagens, para isso é possível recorrer a diferentes modos de organização da linguagem, que são o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre. O discurso direto ocorre quando o narrador apresenta a fala integral das personagens, sem qualquer interferência; o discurso indireto, quando o narrador, em lugar de apresentar a fala das personagens em um diálogo, as reconstrói por meio da sua própria linguagem; e o discurso indireto livre ocorre sempre que a fala ou o pensamento de uma personagem se confunde com a voz do narrador (ABAURRE et al, 2010).

b) Foco narrativo: Os pontos de vista narrativos podem se dar por meio do narrador em 1ª pessoa, que é o narrador personagem (protagonista ou testemunha), ou de 3ª pessoa, o narrador onisciente que também é chamado de narrador intruso ou o não onisciente, chamado de narrador observador (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 383).

c) O enredo: o enredo é a ação da narrativa, que pode ser real ou imaginária.

As narrativas ficcionais, normalmente são estruturadas da seguinte forma:

a) Situação inicial: apresentação de uma rotina, de um estado de equilíbrio e tranquilidade (introdução);

b) Apresentação do conflito: ocorrência surpreendente, inesperada, que desestabiliza a vida das personagens;

c) Desenvolvimento: reações das personagens decorrentes da situação instável provocada pelo conflito;

d) Clímax: momento de maior tensão, quando o conflito se complica radicalmente ou quando um fato novo, revelador, altera as expectativas;

e) Desfecho (conclusão): dissolução do conflito e apresentação de uma nova situação, normalmente diferente da inicial. O desfecho pode representar o sucesso ou fracasso das ações das personagens, provocando as mais diversas reações nos leitores: alívio, indignação, tristeza, alegria, riso, ternura, compaixão... (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p.192).

f) Personagens: é um ser inventado (ficcional), pode ser pessoa, animal, sentimento ou objeto personificado. Em uma narrativa ficcional a personagem protagonista é a principal, a que ocupa lugar de destaque no acontecimento. Podem ainda existir uma ou mais personagens antagonistas, que são adversárias da protagonista e também personagens secundárias. A criação de personagens demanda o desenvolvimento de características físicas e psicológicas que podem ser mostradas ao leitor por meio da descrição (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 384). As personagens são a razão de ser das narrativas, uma vez que os acontecimentos dizem respeito a elas.

g) Tempo: A narrativa obrigatoriamente insere-se num tempo, uma vez que acontecimentos surgem numa sequência temporal, isto é, a sequência em que os fatos são narrados. A duração de uma narrativa pode variar, conforme a espécie de gênero e outras características da história. Nas piadas e anedotas, “causos”, os acontecimentos têm duração indefinida, mas curta como minutos, às vezes menos. São, portanto, narrativas menores. Em narrativas em que se dão foco a uma ou várias gerações de uma pessoa ou grupo social, ou as etapas de um casamento, por exemplo, o tempo decorrido pode ser bem longo, dando origem a narrativas longas, como nos romances. Ele pode ser cronológico, que é o tempo marcado por horas e datas em sequência linear, ou pode ser psicológico, que a maneira como o narrador e as personagens percebem a passagem do tempo, sem qualquer relação com o tempo linear (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 384).

h) Espaço: é o lugar físico, ou lugares onde se passa o enredo e que mostra as ações das personagens. Assim como outros elementos da narrativa, podem nos dar pistas sobre o comportamento das personagens. O “lugar” moral, psicológico ou sócio econômico de uma narrativa, geralmente construído pelo narrador ou personagens, e que aproxima tempo e espaço, é chamado de ambiente (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 384).

Como podemos perceber, o nosso dia a dia está marcado pela narração, em variados gêneros textuais. O homem precisa deixar registrado o seu tempo e a forma como vive. As histórias (relatos) passadas de geração a geração, orais, foram e são ainda em algumas comunidades a forma de preservar a cultura de um povo. Com o surgimento da escrita e das descobertas da imprensa, muitos desses relatos passaram a constituir um acervo para o conhecimento da história da humanidade. Já, a narrativa ficcional é escrita em gêneros como o conto, romance, novela, crônica, fábula, lenda, entre outros.

### 3.11.2 O Conto

Segundo o historiador e poeta, Magalhães Junior (1972), o conto é a mais antiga forma de expressão da literatura de ficção. De forma generalizada ele existe desde os povos sem conhecimento da escrita, na forma oral, como por exemplo as lendas indígenas. Na Antiguidade, o conto tanto podia constituir uma história isolada, independente, como fazer parte, incidentalmente, do corpo de uma narrativa mais extensa. O conto evoluiu das formas mais simples e breves para as mais longas e rebuscadas, e tem grande valor artístico-literário, principalmente na contemporaneidade. “O conto de hoje, poliedro capaz de refletir as situações mais diversas da nossa vida real ou imaginária, se constituiu no espaço de uma linguagem moderna” (BOSI, 1975, p. 24).

Além disso, a finalidade do conto é narrar uma história, que tanto pode ser breve, como relativamente longa, mas seguindo em certos casos, às características próprias do gênero. “É uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia das personagens, nem nas motivações de suas ações, ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas motivações, pela conduta das próprias personagens”. (MAGALHÃES JUNIOR 1972, p. 10).

Por ter uma definição pouco clara, conto, novela e romance eram confundidos no passado, devido a seus vários pontos em comum, “todavia se estabeleceu que pelo nome conto ficariam conhecidas os breves relatos de episódios imaginários, geralmente transmitidos ao leitor como fatos acontecidos” (MAGALHÃES JUNIOR, 1972, p. 11). São tão numerosas as definições de conto, que Mario Andrade chegou a citar em tom de gracejo que “conto é tudo aquilo que o autor diz que é conto”.

O crítico literário Alfredo Bosi, ao apresentar o livro *O conto brasileiro contemporâneo*, parece definir bem o que é o conto moderno:

O conto assume a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é quase documento folclórico, ora quase ciência da vida urbana, ora o quase drama do cotidiano burguês, ora quase poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem (BOSI, 1975, p.7).

Bosi (1975) assevera que o caráter plástico do conto, já desnor-teou vários teóricos da literatura, ansiosos em enquadrá-lo à forma do conto, no interior de um quadro fixo de gêneros. Se comparado ao romance, à novela, o conto condensa em seu curto espaço, a potência de todas as possibilidades de narração e, ainda, consegue abraçar a temática toda do romance dentro dos princípios modernos de texto sintético.

Quanto à invenção temática, o conto tem exercido, ainda e sempre, o papel de lugar privilegiado em que se dizem situações exemplares vividas pelo homem contemporâneo. [...] a invenção do contista se faz pelo achatamento (invenire = achar, inventar) de uma situação que atraia, mediante um ou mais pontos de vista, espaço e tempo, personagens, trama. Daí não ser tão aleatória ou inocente, como as vezes se supõe, a escola que o contista faz do seu universo. (BOSI, 1975, p.9).

Para o autor, o contista é um “pescador” de momentos singulares cheio de significações, que inventa de novo, o que os outros não conseguiram ver com tanta clareza ou, não souberam sentir com tanta força. “...literalmente o contista explora no discurso ficcional uma hora intensa e aguda da percepção. Esta, acicatada pelo demônio da visão, não cessa de perscrutar situações narráveis na massa aparentemente amorfa do real” (BOSI, 1975, p.10).

Essa percepção pode reconhecer as injustiças de uma sociedade dicotomizada<sup>23</sup> em classes e denunciar os verdadeiros “anti-heróis” que trabalham para manter tal estrutura; pode trazer o olhar mais sensível sobre a sociedade do consumo, cujo “elenco” explora a visão de que o ter é mais importante do que o ser; “radiografa” as mazelas humanas e nos enoja de nossas próprias atitudes mesquinhas; recupera a história do passado perdido; “mas o melhor do conto tem procurado atingir também a dimensão metafísica e, num certo sentido, atemporal, das realidades vitais” (BOSI, 1975, p. 11).

Magalhães Junior (1972) usa o livro *Literatura, Form and Function*, dos professores P. Albert Duhamel e Richard E. Hughes, do *Boston College* para analisar as características do conto, que segundo o citado livro aproxima das nomenclaturas usadas por Aristóteles em sua *Poética*:

a) O espetáculo: usada por Aristóteles, ao se referir aos atores em palco, cenários, roupas e demais objetos de uma apresentação, no conto passa a ser a atmosfera que induz a imaginação do leitor, à melhor compreensão da história e das intenções do autor, explicando o estado de espírito das personagens, ou proporcionando simbolismo visual, necessário ao efeito emocional da narrativa;

b) O caráter das personagens, suas motivações, sua psicologia, personalidade, atitudes, devem constituir a preocupação máxima do autor, pois seu principal objetivo é imitar as ações humanas e suas consequências. Aristóteles coloca tal particularidade em segundo lugar, após o enredo. Mas, muitas vezes, na leitura dos contos, a ordem aristotélica está invertida e o caráter das personagens é predominante;

c) O enredo: deve ser uno e completo, apresentando começo, meio e fim, com cada uma dessas partes se articulando com as outras. A história curta deve ter unicidade e

---

<sup>23</sup> Dicotomizada por ser basicamente duas as classes: a dominante e a dominada ou subjugada.

singularidade, Aristóteles desaconselha a multiplicidade de incidentes, personagens e cenários;

d) A peripécia: não basta a unicidade do enredo, a ação deve conter uma peripécia, uma descoberta, ou revelação, uma solução ou desfecho. O conflito, o choque de interesses, ideias ou personalidades, podem constituir, de modo explícito, o centro da narrativa. A peripécia – mudança de estado – torna a ação irreversível;

e) Dicção: nessa palavra estão incluídos todos os elementos de estilo associados a um trabalho literário: a linguagem adequada, a intenção do autor, a comunicabilidade, poder sugestivo, utilização de recursos, de modo a convidar o leitor a ir além do óbvio e superficial.

f) O ponto de vista: quem narra a história, se é confiável, apenas conta, como observador ou participa do ato;

g) Ritmo: era uma das exigências de Aristóteles, ainda que o contista pudesse usar certos recursos (assonâncias, dissonâncias, padrões rítmicos facilmente perceptíveis);

h) Pensamento: Aristóteles não define claramente este ponto, mas, por fim, diz que esse pensamento “deve enunciar alguma proposição universal”;

i) Epifania ou aparição súbita: denominação de James Joyce, é o “momento de iluminação”, a “chave da narrativa”. É o momento em que, num breve espaço de tempo, o caráter de uma personagem é posto à prova, revelando sua fortaleza moral ou as suas fraquezas.

j) Imagens: são usadas dentro da arquitetura própria do conto, tendo em vista, sempre, o fato de que este não é um “romance curto”. O valor metafórico dos pormenores, a plurissignificação da linguagem, os efeitos conotativos de cada parte da história, contribuem para a “palpabilidade” desta. Tudo mais, deve convergir para um centro real: a súbita e integral revelação de determinada personagem e de um tema universal.

“A arte de escrever contos, todavia, não é o dom de tornar histórias desinteressantes em histórias bem trabalhadas, com personagens instigantes e ambientes sugestivos, é sim, a arte de contar boas histórias” (MAGALHÃES JUNIOR, 1972, p. 19).

### 3.12 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO

Os gêneros textuais estão conectados à nossa realidade mais que imaginamos. Não é restrito ao ensino escolar, mas formas orais ou escritas de nos comunicarmos no cotidiano que são reconhecidas socialmente devido às suas finalidades, por isso segundo Santos (2008):

Ao lermos, escrevermos, ou falarmos, fazemos isso por meio dos gêneros. Todas as práticas de leitura e de escrita apoiam-se, portanto em um gênero textual.

Mendonça (2005), ecoado por Santos (2008, p.43), afirma que “não se pode falar em gêneros sem considerar os processos de letramento; não se pode falar em letramento sem considerar os gêneros”.

Respeitada a devida importância dos gêneros nas nossas práticas diárias, Marcuschi (2010) faz a definição e distinção dos termos gênero e tipo e, como o próprio autor afirma, estas são mais operacionais do que formais:

Para a noção de tipo textual, predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras; já para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. ( p. 25)

Isso quer dizer que “tipo” é uma palavra que deve ser usada para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição. Ou seja, em geral, os tipos de texto são as categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção e servem para nomear um formato teoricamente definido pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas).

Os gêneros textuais, por sua vez, são “modelos” de textos que circulam, socialmente e que estabelecem formas próprias de organização do discurso. Têm um conteúdo temático, um estilo e construção composicional, que numa esfera de utilização apresentam tipos relativamente estáveis de asserções, como por exemplo o conto, a entrevista, o relato, o texto de opinião, a receita, a conta de luz, o resumo, o artigo, os manuais, etc. Segundo Marcuschi (2010), os gêneros textuais são fenômenos históricos e maleáveis, profundamente vinculados à vida cultural e social. Resultado do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Há inúmeros gêneros textuais, considerando-se o contexto, o tema, a relação entre os interlocutores, etc.

O autor salienta, ainda, a natureza maleável, dinâmica e plástica dos gêneros: “Eles surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”, o que exige que sejam analisados em seus aspectos sócio comunicativos e funcionais, e não por seus aspectos formais (estruturais ou linguísticos)”. É importante essa afirmação, uma vez que, é muito comum os gêneros serem tratados como pacotes muito bem delimitados e com características claras e pouco variáveis. Parte-se muitas vezes do pressuposto de que cada gênero é bem definido, possuindo, portanto, um formato a ser seguido, mas em muitas situações nos deparamos com textos de gêneros que são criativamente híbridos. “Bakhtin

(2003) explicaria que as formas dos gêneros “são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua” (COSCARRELLI, 2007, p.3).

A verdadeira visão dos estudos de gêneros textuais não tem como objetivo classificar textos, mas analisar a funcionalidade sócio comunicativa, se estão situados em contextos sociais de uso, regulados por normas definidas pelas diversas comunidades de diferentes culturas, cujas atividades são representadas na linguagem. Além de não se descuidar dos seus aspectos formais ou estruturais, o seu estudo destaca as propriedades sócio cognitivas, ou seja, suas propriedades funcionais. (Ramires, 2005).

Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso”. (BAKHTIN, 2003, p.285).

Um bom exemplo disso dado por Coscarelli (2007) é de que a maioria das pessoas não precisa saber escrever uma bula, porém precisa saber compreendê-la. São as necessidades cotidianas das pessoas que deveriam ditar a forma como os gêneros são tratados. Saber classificar a que gênero pertence cada texto, não é mais importante do que saber lê-lo. Contudo um ensino conteudista sentir-se-ia tentado a usar essa lógica.

Conforme Ramires (2005) afirma, sobre o pensamento de Bakhtin (2003), a linguagem está inserida no interior das relações sociais entre os indivíduos, sendo a enunciação uma prática social, inseparável das relações dos interlocutores, então o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social em que o indivíduo está.

Para Bakhtin, os gêneros são o reconhecimento de que os enunciados são o produto das atividades humanas refletindo as condições e finalidades dessas esferas, por seu conteúdo, estilo e construção composicional. Assim, cada uma dessas esferas cria tipos relativamente fixos de enunciados, chamados por “gêneros do discurso” (RAMIRES, 2005).

Mas para que funcione como parte de uma proposta didática, a noção de gênero textual não pode se despir do contexto comunicativo que a reveste. É preciso que o gênero traga sempre consigo as condições de produção e recepção dos textos. Ou seja, um gênero textual não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua função (MARCUSCHI, 2002 apud COSCARRELLI, 2007, p.5).

Bakhtin (2003) ressalta também a importância de definir os *gêneros como primários*, que são os considerados simples, que se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea e são a base para a constituição dos *secundários*, (romance, teatro, discurso científico, discurso ideológico, etc.), considerados complexos, por aparecerem

em circunstâncias de comunicação mais complexas e evoluídas, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica (RAMIRES, 2005, p.8).

Assim, como as mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso, esses se encontram num estado de contínua mudança e dialogicidade, já que, outro fato que não deve ser esquecido, é o de que o destinatário determina o gênero e a escolha dos procedimentos composicionais, dos recursos, do estilo do enunciado (RAMIRES, 2005, p.8).

Os gêneros textuais têm sido tratados, muitas vezes de forma simplista, como reprodutores de uma estrutura prefixada, desconsiderando-se sua aplicação prática no meio social em que as pessoas estão inseridas. É importante conhecer e reconhecer as estruturas prototípicas dos gêneros textuais, mas também a sua flexibilidade. Explorar o trabalho linguístico feito no texto e os efeitos de sentido que provocam, as escolhas do autor para marcar sua intenção comunicativa, as possibilidades que a língua nos oferece e as consequências de cada escolha em termos dos sentidos, permite construir direções mais produtivas do que reduzir o trabalho com o texto a só reconhecer as características (fórmulas) dos gêneros textuais em determinados textos. (COSCARRELLI, 2007).

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 RESULTADOS PRELIMINARES

Então a sugestão que lhes deixo não é “usem videogames na escola” – apesar de essa ser uma boa ideia – mas sim: “Como podemos tornar a aprendizagem, dentro e fora das escolas, mais parecida com os *games* no sentido de usar os tipos de princípios de aprendizagem que os jovens veem todos os dias nos bons videogames quando e se estiverem jogando esses *games* de um modo reflexivo e estratégico”? (GEE, 2009, p.8)

James Paul Gee, que é professor de Linguística na *Arizona State University*, é um dos mais renomados nomes entre os defensores do uso do videogame na aprendizagem. Ele acredita que o ensino de uma ciência, na verdade é um tipo de jogo, pois as pessoas se envolvem em determinados tipos de atividades, usam tipos característicos de ferramentas e de linguagens e compartilham determinados valores, ou seja, elas jogam de acordo com um determinado conjunto de “regras”. É claro que elas aprendem, usam e retêm muitos e muitos fatos e os produzem. Fora do seu contexto, enquanto atividade, esses fatos são meras trivialidades (GEE, 2009, p. 3). O pesquisador ainda atesta que “multidões de jovens pagam um ‘monte’ de dinheiro para se envolverem em uma atividade que é difícil, longa e complexa” e que, por isso, sentem-se intrigados e, por que não dizer, atraídos pelas possíveis implicações dos videogames para a aprendizagem, dentro e fora das escolas (GEE, 2009, p. 2).

São sentimentos semelhantes que motivaram essa pesquisa, e que nos levaram a oferecer um curso voltado para o letramento, por meio do uso de *games*. Oferecemos um curso de redação para alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola E. Bolívar Boanerges, para três classes do turno da tarde que nos foram apresentadas com sendo as de pior rendimento entre os primeiros anos da escola. Essa informação foi fundamental para a seleção do contexto de nossa pesquisa.

A primeira etapa do processo foi a divulgação do curso por nós, nas salas, informando que seria oferecido um certificado ao final dele, e que seu objetivo era ensinar redação aos alunos, com o uso de aplicativos e jogos de celular, uma vez por semana, após a última aula.

Como os resultados do Enem 2016 tinham sido divulgados naqueles dias, acreditávamos que muitos alunos estariam interessados em realizar um curso com esse fim, pois um aluno da Escola havia atingido nota mil e mais três alunos, notas acima de 900 pontos na redação, caso inédito na Escola e também na cidade. Porém, dos 122 alunos matriculados

no primeiro ano, do período vespertino, apenas 33 se inscreveram para realizar o curso, sendo que na primeira aula compareceram apenas 22, dos quais somente 8 concluíram.

Levantadas as causas das 14 desistências, observamos os seguintes resultados: 2 alunos tiveram problemas com o celular, principalmente falta de memória para armazenar os jogos; 5 não gostaram ou não tinham compatibilidade com o horário; 4 alegaram preguiça de fazer mais um curso, além da escola; 1 mudou de cidade; 1 desistiu porque só ficaram meninas no curso; 1 por problemas no celular, mais incompatibilidade de horário. A nosso ver, esse resultado confirma, de certa forma, o diagnóstico dos professores da escola, quando afirmam que há desinteresse dos alunos da tarde pelos estudos. Aí residia nossa preocupação que era, em primeira instância, promover o letramento dos alunos, por meio do uso de jogos na escola.

Outro ponto importante foi que o principal jogo escolhido, o *Free Craft*<sup>24</sup>, pareceu-lhes infantil demais, mesmo que muitos não conseguissem dominar sua jogabilidade. Isso se dá, principalmente, quando têm interesses por outros tipos de jogos como ficou explícito na fala de um aluno desistente: “não vai ter jogo de tiro, dona?”

Percebemos por essa experiência da primeira aula que as características pessoais dos alunos ficam evidentes no contexto educativo, mas são ignoradas pela impossibilidade da personalização do ensino. Gee (2009) ao narrar uma de suas primeiras experiências com um não “jogo educativo” infantil, notou que este estava cheio dos tipos de problemas que os psicólogos investigam quando estudam o pensamento e a aprendizagem. Quando partiu para jogos mais maduros pode concluir que:

Os bons videogames incorporam bons princípios de aprendizagem, princípios apoiados pelas pesquisas atuais em Ciência Cognitiva (GEE, 2003, 2004). Por quê? Se ninguém conseguisse aprender esses jogos, ninguém os compraria – e os jogadores não aceitam jogos fáceis, bobos, pequenos. Em um nível mais profundo, porém, o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os videogames motivadores e divertidos. Os seres humanos de fato gostam de aprender, apesar de às vezes na escola a gente nem desconfiar disso. (GEE, 2009, p. 2).

Foi também difícil encontrar um *game* que trabalhasse com narrativas e que, ao mesmo tempo, não fosse violento, fosse compatível para *smartphone* e, ainda, grátis. Os próprios alunos, questionados durante as oficinas, não conheciam um jogo com essas características. De certa forma, tal dificuldade motivou mais a pesquisa, principalmente sobre a possível produção de um jogo mais maduro nesse formato, que pode vir a fazer parte de uma futura pesquisa, mas também fez vir à tona o quanto o mercado de jogos tem falhado

---

<sup>24</sup> nota da avaliação do curso está na página 114 , Apêndice B

neste aspecto, ou o quanto não é rentável e o quanto os jogos educativos, principalmente, ainda são restritos.

Viver no mundo globalizado tem vários benefícios, mas também desafios novos com as quais temos de aprender a lidar. Pela tecnologia encontramos muitas soluções para os problemas da humanidade, mas também encontramos a dificuldade de não saber como aproveitar e explorar melhor as ferramentas que vêm surgindo mediante a globalização, principalmente em um ambiente que mudou pouco nos últimos séculos: a escola.

Mediante a isso, os estudos do letramento tendo como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita (KLEIMAN, 1995 apud KLEIMAN, 2007), mais do que nunca perguntam “quais seriam os conteúdos a serem ensinados primeiro, quando o elemento estruturador do currículo é a prática social” numa sociedade informatizada? A professora Ângela Kleiman responde a essa pergunta dizendo que as práticas de letramento certamente alteram a lógica tradicional de organização dos conhecimentos. Não é o estudo dos gêneros textuais, por exemplo, unidade que pode ser ordenada, segundo a ideia de que alguns conteúdos são necessários para a compreensão de outros, embora se possa argumentar que há gêneros orais que podem ajudar a manejar os gêneros escritos, ou que os gêneros que Bakhtin (2003) denomina primários, deveriam ser conhecidos em suas formas inalteradas, anteriores ao seu uso nos gêneros secundários, complexos quando, segundo o autor, perdem suas relações imediatas com a realidade social (KLEIMAN, 2007, p. 9).

A psicologia de Vigotski também ajuda a compreender como devem ficar as relações de ensino e aprendizagem, ao tratar da necessidade de se afetar o outro. Afetar não no seu sentido de atingir, causando prejuízo, mas no de impressionar afetivamente; comover, sensibilizar. Assim, percebemos que o *Free Craft* não foi o melhor instrumento para afetar todos os alunos, as razões, para isso, podem ser inúmeras, pois a apreciação é algo também pessoal. Sobre esse aspecto, Medeiros sugere que:

quando um jogo não é agradável, divertido, não desperta o interesse do jogador, é cansativo, muito difícil ou muito fácil, o usuário encontra um problema de entretenimento. Esses fatores são influenciados pelas características do jogador, tais como a faixa etária, o desenvolvimento intelectual, condições sociais e psicológicas, dentre outras, ou seja, atributos subjetivos. (MEDEIROS, 2015, p. 2).

No entanto, o programa do curso oferecia também outros aplicativos e também outras atividades, que acabaram afetando um grupo. Embora, 87,5% (7) dos cursistas afirmassem pelos questionários<sup>25</sup> não ter grandes interesses em jogos, pois jogavam

---

<sup>25</sup> Apêndice D e E, páginas 122 e 123

raramente, acreditamos que o desejo de melhorar a escrita foi o fato motivador de realizarem o curso, pois se trata de excelentes alunas e, ainda, com 75% (6) delas com preferência por conhecimentos da área de humanidades, o que demonstra uma maior identidade com a escrita.

Outro fator que chamou nossa atenção foi que, ao mesmo tempo em que 87,5% (7) das alunas afirmaram jogar raramente, 75% (6) delas afirmaram, também, que sentem vontade de jogar durante a aula. Esse dado apenas demonstra que, embora o interesse dessas alunas por jogos não fosse grande, de alguma forma sentem que a metodologia das aulas contemporâneas fica aquém dos interesses da maioria dos jovens, pois ainda são amparadas em modelos do século XX ou até XIX, ou seja, são aulas expositivas focadas na transmissão do saber, com mais teoria que prática, sem uso de tecnologias modernas, carteiras enfileiradas, escassas atividades em equipe, o que, de certa, forma acaba adestrando os hábitos dos alunos a um formato como, por exemplo, no fato de que 87,5% das alunas preferirem jogos individuais aos de equipe. Isso mostra que a aprendizagem colaborativa fica a desejar diante do individualismo de cada um na aprendizagem.

Esse é um grave problema, especialmente ao tratarmos a escrita como prática social. É inapropriado deixar de lado os sujeitos da linguagem (locutores e interlocutores), pois estes não podem ser vistos isoladamente. Além disso, olhar para o meio no qual estão inseridos também é indispensável. Desse modo, a escrita, como prática, envolve interação e sociedade (DUTRA e ROMAN, 2012, p. 53).

Por isso, é preciso repensar a didática que o professor vem tendo em sala de aula. De acordo com Simões (2012, p. 42), “a forma como o professor comunica ao aluno o ensino da língua deve ser não em preleções (educação bancária)<sup>26</sup>, mas por meio das tarefas que planeja, do modo franco e como se coloca a interagir de fato com ele”, ideias que Freire, Vigotski e Simões também compartilham.

Ao tecer reflexões sobre o ensino de português como atividade realmente precursora de aprofundamento de conhecimento sobre os recursos da língua, Simões afirma que:

Para um projeto de ensino de português que de fato sirva para aprofundar os conhecimentos que os alunos têm dos recursos da língua portuguesa e dar acesso às culturas de escrita, é preciso partir de uma visão dinâmica de língua e literatura, objetos que só se constituem na sua relação com o contexto social e histórico, na sua relação com sujeitos que nelas se constituem simultaneamente. (SIMÕES, 2012, p. 38)

Em geral, as pessoas têm dificuldade em lidar com um amontoado de palavras fora de contexto; é por isso que os livros didáticos são tão pouco eficientes. Já os *games*,

---

<sup>26</sup> Concepção criada por Paulo Freire (1921- 1997)

quase sempre dão as informações verbais “na hora certa” – ou seja, quando os jogadores precisam dela e podem usá-la (GEE, 2009, p. 5), pois passam por adequações de usabilidade e jogabilidade constantes. Assim, na perspectiva social do letramento, não podemos nos eximir de focalizar o impacto social da escrita, particularmente em relação às mudanças e transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita, com seus reflexos no homem comum (KLEIMAN, 2007).

Esse foco, necessariamente, amplia a concepção do que venha a ser objeto de leitura, antes reservada para os textos literários, passando a incluir os textos do cotidiano não escolarizado, mas social. De fato, eles têm valor pedagógico de destaque, quando são utilizados como recursos pedagógicos para construir a autosssegurança do aluno, quanto à sua capacidade de ler e escrever. É o que chamamos de escrita ambiental<sup>27</sup> que, em sua enorme variedade, amplia significativamente o acervo de textos mais legíveis, devido à sua curta extensão e à complementação do sentido, via imagens acessíveis e imediatamente compreensíveis (KLEIMAN, 2007), funcionando como um incentivo para leitura e escrita de textos mais complexos.

Ademais, Kleiman (2007) não deixa de observar a função do texto na vida social do aluno, de modo a incluir gêneros próprios do seu cotidiano. Embora os textos das instituições públicas de prestígio forneçam, de direito, grande parte do acervo a ser incluído, também os textos que circulam em outras esferas, como os da intimidade doméstica, podem vir a ser incluídos. As funções da escrita no cotidiano, mesmo que limitadas e finitas, introduzem práticas arquivais, identitárias, de contato e comunicativas, assim como gêneros que terão uma vida muito útil em muitas outras práticas sociais (KLEIMAN, 2007).

Diante disso os *games*, como o *Free Craft* podem, de certa forma, serem chamados de textos produzidos de forma diferente do tradicional, mas fazem parte da vida social contemporânea e, infelizmente, ainda acompanhados de muitos mitos como, por exemplo, que as meninas não são tão interessadas em jogos digitais, observação que percebemos ser falaciosa.

Em nossa pesquisa, a maioria de alunos que se inscreveram foram meninas, inclusive, somente meninas concluíram o curso. Foram 17 meninas inscritas e somente 5 meninos. Isso mostra que o interesse feminino por *games* vem crescendo<sup>28</sup>, conforme outras

---

<sup>27</sup> Cartazes, *outdoors*, *buttons*, placas, etc.

pesquisas vem demonstrando, como no estudo<sup>29</sup> sobre o público *gamer*, por exemplo, realizado em 2017, com 2.947 pessoas espalhadas pelos 26 estados brasileiros, encontramos 53,6% dos jogadores do sexo feminino. No ano passado, o mesmo estudo calculou que 52,6% do público *gamer* era constituído por mulheres.

Observamos também, pelas respostas dadas ao questionário, que as cursistas compreendiam a redação como basicamente a escrita de dissertação. Isso mostra a tendência da escola e, também, o objetivo de grande parte dos alunos, que é estar preparado para o Enem. Essa tendência, pode ser observada no primeiro texto escrito pelos alunos, no primeiro dia de curso: embora lhes fosse solicitado que escrevessem uma narração, momento em que se frisou que era para ficcionalizarem uma história, com o tema “O mundo em que vivemos”, a grande maioria escreveu textos mais próximos da dissertação.

Certamente que a escolha do tema foi feita justamente com esse propósito; somente alunos que tivessem bem claro em suas mentes as características do gênero narrativo, não “cairiam na tentação” de dissertar, já que o tema parece pedir uma análise opinativa. Mas percebemos que, na verdade, os alunos não foram letrados ao ponto de saberem aproximar a ideia de se contar uma história, o que demanda familiaridade com a ficção, e com o modo de escrevê-la, pois 7 das 8 alunas não contaram uma história. Em Kleiman, encontramos o motivo de acontecer isso:

Assim, enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí uma falsa dicotomia, pois o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio está também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento. Aliás, nesse processo, estão todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano. (KLEIMAN 2007, p. 2).

Por isso, mesmo que tivessem acabado de responder ao questionário<sup>30</sup>, no qual todas as participantes afirmaram que escrever histórias era apenas “mais ou menos difícil”, ou seja, os alunos criam que sabiam escrever uma narração, somente uma aluna escreveu realmente uma história, as outras, o mais perto que chegaram de narração foi a redação de crônica reflexiva/argumentativa, que chega a ser bem próxima da dissertação, devido ao autor projetar sua interioridade sobre a realidade que está a sua volta, interpretando-a e a registrando, por meio de conjecturas, inferências e associações de ideias<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> Estudo realizado pela Escola Superior de Propaganda e *Marketing* (ESPM), em parceria com o instituto de pesquisa *Brand New Research* e com a produtora de jogos *Sioux Interactive*.

<sup>30</sup> Encontra-se no apêndice.

<sup>31</sup> <https://www.colegioweb.com.br/cronica/cronica-reflexiva.html>

O que se torna mais grave ainda, pelo fato de que, apesar dos muitos anos de escolarização a que foram expostos ao gênero narrativo, provavelmente estudado e exemplificado em textos variados, o que nos parece, entretanto, é que nas aulas de produção de textos, não houve muita aproximação das alunas com esse gênero. Essa asserção pode contribuir ainda mais para aumentar o déficit nacional de leitores, uma vez que boa parte da nossa literatura constitui -se de narrações. Infelizmente, isso nos leva a concluir que também a leitura tem sido bastante desprezada no ensino.

Assim, o fato de não conhecerem bem o texto narrativo, agrava ainda mais o problema da leitura, como foi também observado durante o curso. Ao lerem o livro *Iracema*, de José de Alencar, 100% (8) das alunas acharam uma leitura difícil, mesmo que 75% (6) delas afirmassem ter o hábito de leitura. Quando alunos com níveis de letramento menos desenvolvidos que isso são incentivados a ler literatura clássica no ensino médio, os resultados são ainda mais frustrantes. Diante disso, o que temos assistido são professores desistindo de estimular a leitura de clássicos, o que se agrava ainda mais com as normas que reduzem o número de aulas de Português de seis para quatro aulas semanais, para que sejam ensinadas a gramática, a leitura, as literaturas, redação e linguística.

Ainda assim, foi possível notar o esforço dos professores de Português que já haviam passado pela vida das estudantes, devido ao fato de que 50% (4) delas, afirmarem que já haviam participado de aulas de produção de texto divertidas, diferentes da rotina habitual da escola, com o objetivo de desenvolver a imaginação e escrita. Mesmo diante de tantas restrições que passa a educação, isso mostra que muitos professores têm tentado afetar o aluno, no entanto, outras dificuldades como as condições de gestão, legislação e desinteresse social, por exemplo, têm impedido o sucesso na aquisição de novas práticas de letramento.

Todavia, outro problema comum é também o despreparo enfrentado pelos professores para lidarem com a tecnologia. Há mais de uma década, os dados de uma das pesquisas de Hornink (2005) indicavam que entre professores de sua pesquisa, dos que disseram utilizar a sala de informática, 57%, usavam-na para somente aulas de informática, ou seja, apenas o treinamento para utilização do computador, como um fim em si mesmo. Infelizmente, essa realidade não ainda não mudou muito.

A escola aqui pesquisada possui um laboratório de informática, mas até o momento da pesquisa, só havia sido usado para as aulas de um curso técnico de informática, oferecido pela Secretaria de Educação. Isso aponta que o letramento digital na escola parece ocorrer fora dos seus usos sociais, servindo como uma função em si mesma. Em geral, é assim na maioria das escolas. Não há uma contextualização ideal de ensino em relação às

práticas do cotidiano e, portanto, não fazem o papel de letrar, verdadeiramente, nenhum dos letramentos. Sobre a importância e necessidade de se adotar uma concepção de escrita em que se privilegie as práticas discursivas sociais, é necessário que sejam observados seu usos e funções, dentro dos contextos em que se desenvolvem. Para Kleiman:

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2007, p.4).

Diante das transformações sociais, destaca-se, também, a mudança dos hábitos entre os jovens, que leva pais, professores e demais profissionais envolvidos na educação, a buscar compreender melhor o jovem nascido nessa sociedade informatizada, a geração "z" ou os nativos digitais e, trabalhar o letramento deles de forma que:

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. (KLEIMAN, 2007, p. 5).

Mas, para isso, também é importante que as escolas estejam equipadas com a tecnologia que permita a usabilidade dos recursos disponíveis. A Escola em estudo nos disponibilizou sua “sala de multimídia” para que as aulas fossem ministradas, porém, apesar do nome “multimídia” ser extremamente moderno, o que se encontra no interior da sala são carteiras quebradas, paredes sujas, uma televisão com DVD muito antigas, um *notebook* com mais de cinco anos de uso (o que tecnologicamente é obsoleto) uma caixa de som antiga, um projetor com resolução básica, um telão furado.

Tudo isso, apesar de não ser o ideal, permitiu que as necessidades do curso fossem contempladas, mas o principal recurso, de uso fundamental para a pesquisa, que era a internet sem fio (*Wi-fi*) para os celulares dos alunos, só funcionou durante as duas primeiras aulas, porém, com intensidade tão baixa que impossibilitou que os jogos fossem baixados. Foi necessário mudar o plano, que seria observar como eram as formas de letramento digital dos alunos ao pesquisarem e baixarem os jogos, para solicitar que todos eles fossem baixados em casa com a internet própria dos alunos.

O fato de todas as alunas terem acesso à internet própria, em contraposição à escola, nos leva a refletir sobre a distância entre a realidade escolar e a realidade dos alunos aqui focalizados. O mesmo acontece em relação à habilidade dos alunos para lidarem com o mundo digital e a habilidade dos professores. No decorrer da pesquisa, em vários momentos, os alunos me ensinaram a lidar com os jogos que estávamos explorando, deram dicas de usos de aplicativos e recursos para facilitar nosso trabalho.

## 4.2 RESULTADOS FINAIS

### 4.2.1 Análise do resultado do questionário

Ao final da pesquisa, todas as alunas atribuíram nota máxima ao curso, com 62,5% (5) delas afirmando que “estar mais interessadas em aprender” é uma “verdade muito forte em suas realidades” e, 25% (2) apontando como “uma verdade”. Somente 12,5% (1) apontaram a alternativa “médio” para a questão sobre o interesse em aprender. Não houve nenhum resultado negativo neste quesito<sup>32</sup>. Acreditamos que esse fato se deva à visão original da pesquisa, que é a mesma de Kleiman: trabalhar o letramento partindo de situações familiares aos alunos:

Embora a escola organize suas atividades em torno de temas relevantes, é interessante pensar nos projetos como *projetos de letramento*: planos de atividades visando ao letramento do aluno. Assim, um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2000, p. 238). Isso significa que, seja qual for o tema e o objetivo do projeto, ele necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os modelos de uso de textos aos alunos. (KLEIMAN, 2007, p. 15).

Outro resultado favorável foi que, quando se trata da prática de leitura, as aulas desenvolveram mais o desejo de ler, pois 75% (7) delas apontaram a alternativa verdade muito forte como resposta e 25% (2) a alternativa, médio. 25% (2) também era a quantidade de alunas que só gostavam de ler em determinadas situações, antes da pesquisa, por isso consideramos um avanço, pois umas dessas meninas, que denominarei A3, havia afirmado que só gostava de ler às vezes, no início do curso, no final já se sentia motivada.

---

<sup>32</sup> O questionário que deu origem a essas respostas encontra-se no Apêndice d e E, páginas 122 e 123.

Quando foram questionadas sobre o que mais gostaram do curso, o quesito “explicações” foi citado 5 vezes; “conversas”, 2; “aprendizado”, “conselhos” e “instrutora”, 1 vez. A emergência dessas informações em meio há outros quesitos de valor considerável na vida das alunas como, por exemplo, o momento do lanche que elas diziam ser muito agradável, mas que não foi citado em suas respostas, parece ser reflexo do uso da metodologia inerente aos NEL, que sucintamente é expresso por Kleiman:

em toda situação comunicativa que envolve o uso da língua escrita — em todo evento de letramento, **SEMPRE** surge a oportunidade para o professor focalizar de forma sistemática algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar repetidas vezes um procedimento, buscar uma explicação. Nesse caso, o movimento será da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo estruturante do ensino. (KLEIMAN, 2007, p. 6).

O que queremos dizer é que, quando o letramento é exercitado nesse modelo, sua aquisição acontece de forma natural e contextualizada quanto às práticas sociais e, que chegam a não parecer uma aula formal, dos moldes focados na transmissão do conhecimento, mas como uma construção do conhecimento. Quando as alunas mencionam: explicações, conversas, conselhos é possível captar em suas palavras sentimentos parecidos ou, até, uma ligeira confusão entre os termos, uma vez que a aula, como prática social, requer explicações, porém, conversas e conselhos são expressões mais amplamente ligadas às outras práticas mais informais. Contudo, estavam presentes no curso.

Dentro dessa mesma questão, que suscitou a reflexão dos parágrafos anteriores, embora a menção a *games* (o que era esperado) não tenha aparecido, 37,5% (3) disseram que gostariam de ter mais aulas com jogos eletrônicos é uma verdade muito forte em suas realidades e, 25% (2), que é uma verdade. Outras 25% (2) responderam que este desejo acontece de forma média em suas realidades e 12,5% (1) disseram que isso era falso. 50% (4) das alunas também afirmaram que passaram a jogar *games* com novas percepções.

As alunas também tiveram uma mudança em sua percepção sobre o ato de escrever, 50% (4) das alunas, compreendem como verdade muito forte que, de agora em diante, vão ter mais facilidade para aprender escrever outros tipos de redação, como a dissertação, por exemplo. 25% (2) disseram que isso é verdade e, outras 25% (2), disseram que esta afirmação é média.

### 4.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIO

**Gráfico 1:**

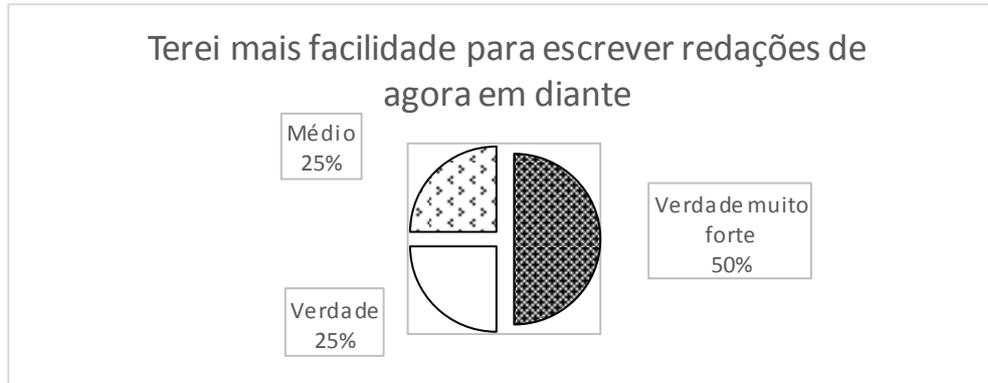


Gráfico 1 - Estou mais seguro para a escrever histórias agora?

Sobre o desenvolvimento da criatividade, 50%(4) disseram que “estar se percebendo mais criativa” era uma verdade muito forte e as outras 50%, disseram que é uma verdade. As outras alternativas não foram votadas. Encontramos eco em Gee para este prognóstico, quando ele faz reflexões sobre o princípio da performance anterior à competência:

Os bons videogames operam de acordo com um princípio justamente oposto ao da maioria das escolas: a performance vem antes da competência. (CAZDEN, 1981). Os jogadores podem ter desempenho antes de serem competentes, apoiados pelo *design* do jogo, pelas “ferramentas inteligentes” oferecidas pelo jogo e também, frequentemente, pelo apoio de outros jogadores mais avançados com múltiplos jogadores, (em salas de bate-papo ou ali em pé na sala). É assim que funciona a aquisição da linguagem, embora não seja sempre assim que funciona a maioria das escolas, que muitas vezes exige que os estudantes adquiram competência através da leitura de textos antes que possam atuar no campo em que estão aprendendo. (GEE, 2009, p. 8).

**Gráfico 2:**

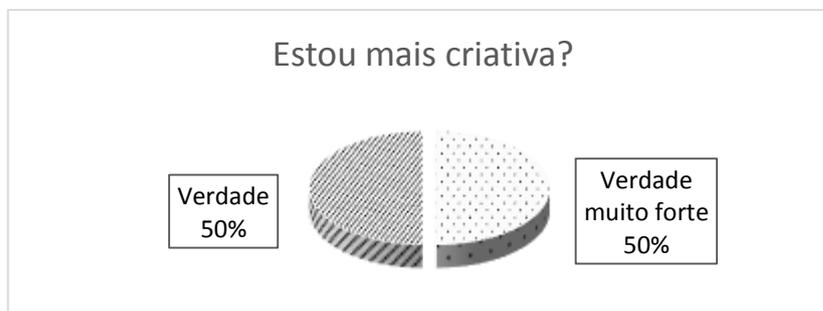


Gráfico 2 - Estou me sentindo mais criativa?

O princípio da importância da criatividade além de fomentar muito mais a aprendizagem, também torna o processo mais agradável e motivador, como podemos notar nas respostas quanto ao fato de escrever ter se tornado mais divertido, 37,5% (3) afirmam isso como verdade muito forte, 25% (2) como verdade e 37,5% (3), médio.

**Gráfico 3:**

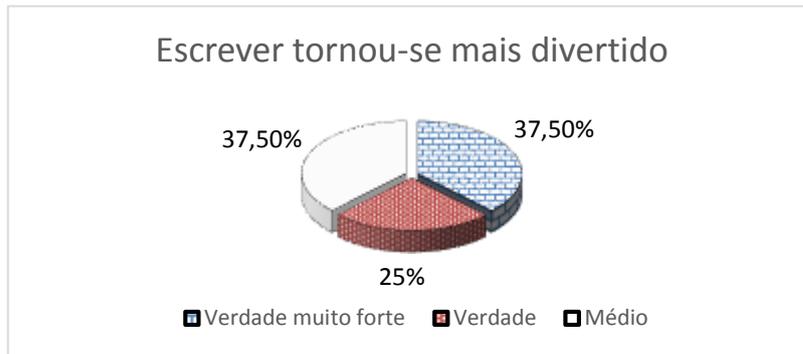


Gráfico 3 -Escrever textos é divertido?

Quanto à segurança para escrever histórias, após às aulas, 25% (2) disseram ser uma verdade muito forte, 62,5% (5) uma verdade em suas vidas e apenas 12,5%(1) médio.

**Gráfico 4:**



Gráfico 4 - Estou mais segura para a escrever histórias?

Diante desses fatos, podemos inferir, a partir da percepção das alunas, que houve avanços ao concluírem o curso de redação, usando a gamificação digital como a principal estratégia didática, uma vez que nenhuma participante do programa afirmou em suas respostas ao questionário de final de curso, que escrever não era divertido, ou que não tinha desenvolvido sua criatividade, ou ainda, que não se sentia segura para escrever histórias ou outros tipos de redação. Pelo contrário, 62,5%(5) delas reconhecem estarem achando escrever mais divertido; todas se sentem mais criativas, mesmo diante do uso da imaginação ter sido a segunda maior dificuldade, citada antes do início das aulas; 87,5%(7) delas estão mais

autoconfiantes para escrever histórias e 75%(6) acreditam estar mais preparadas para escrever quaisquer tipos de textos, ou seja, o letramento aconteceu na realidade.

**Gráfico 5:**

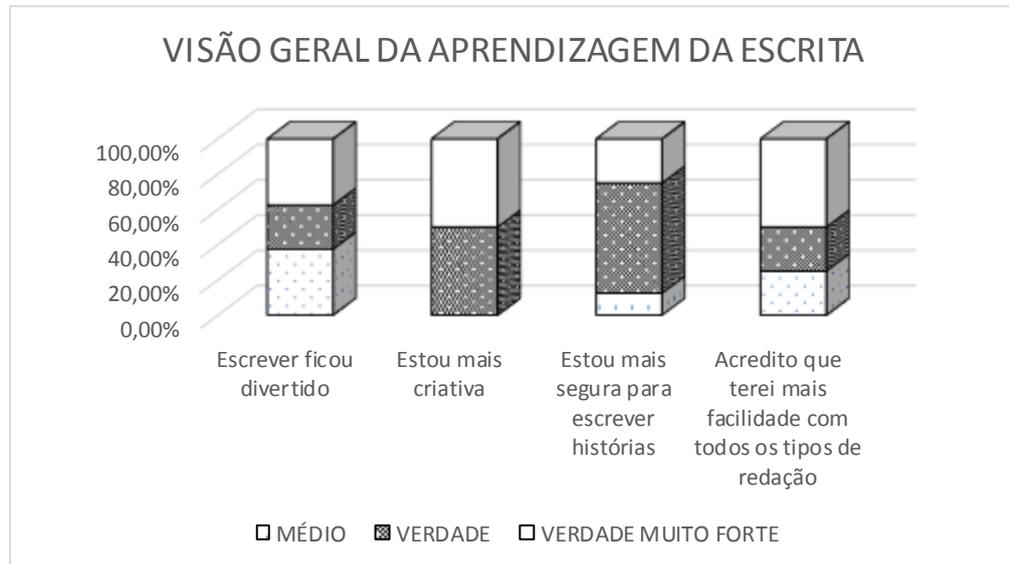


Gráfico 5 – visão geral da aprendizagem da escrita.

Justificamos esses avanços, pelo princípio da Interação (GEE, 2009) que nos lembra de Platão, no *Fedro*, queixando-se de que os livros eram passivos no sentido de que não respondem em um verdadeiro diálogo, como em um encontro cara-a-cara. Porém, os *games* respondem.

De fato, nada acontece até que o jogador aja e tome decisões. Daí em diante, o jogo reage, oferecendo *feedback* e novos problemas ao jogador. Em um bom jogo, as palavras e os atos são colocados no contexto de uma relação interativa entre o jogador e o mundo. Assim, também, na escola, os textos e livros precisam ser colocados em contextos de interação onde o mundo e as outras pessoas respondam. (GEE, 2009, p. 4).

Além disso, há outro princípio encontrado nos games, a boa ordenação dos problemas, que também deve ser considerado como um “expansor” cognitivo, pois as pesquisas têm mostrado que, quando os aprendizes são deixados livres para perambular em um espaço de problemas complexos – como ocorre em ambientes permissivos em que se pode pôr a “mão na massa” –, eles tendem a alcançar soluções criativas para problemas complexos, (ELMAN, 1991, apud GEE, 2009).

Em bons videogames, os problemas enfrentados pelos jogadores estão ordenados de modo gradativo, para levar os jogadores a formularem hipóteses que funcionam bem para resolver problemas posteriores mais difíceis. A forma como os problemas são organizados no espaço faz diferença – é por isso que os *games* têm “níveis”. É preciso pensar também, sobre

como ordenar os problemas em um rico espaço imersivo como, por exemplo, o de uma sala de aula (GEE, 2009, p. 5).

Por isso, Kleiman, adverte que é necessário instrumentalizar o professor que deve estar em formação constante:

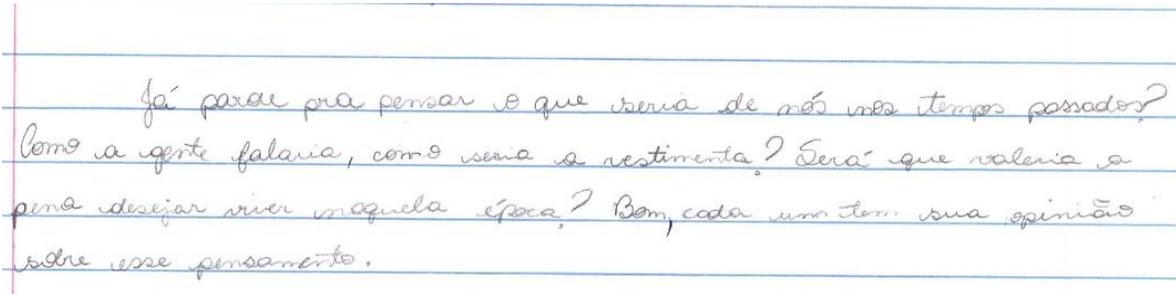
mais do que a aprendizagem de determinados conceitos e procedimentos analítico-teóricos, que mudam com as mudanças das teorias linguísticas e pedagógicas, interessa instrumentalizar o professor para ele continuar aprendendo ao longo de sua vida e, dessa forma, acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la. Assim, a relação do professor com os conteúdos curriculares se transforma: o currículo deixa de ser a camisa de força do trabalho escolar e passa a ser visto como uma organização dinâmica de conteúdos que vale a pena ensinar (e que podem mudar), que levam em conta a realidade local, seja ela da turma, da escola ou da comunidade e que se estruturam segundo a prática social. (KLEIMAN, 2007, p. 20)

#### 4.4 ANÁLISES DAS REDAÇÕES

Foram feitas duas redações, com o objetivo de serem analisadas uma no primeiro dia do curso e outra no último dia. Foi feita uma comparação entre o primeiro texto e o segundo, a fim de que fossem percebidas as diferenças entre eles. Essas diferenças são descritas em categorias de: **Linguagem**: vocabulário, gramática, coesão e coerência; **Criatividade**: imaginação, originalidade e inspiração; **Estrutura textual**: divisão de parágrafos e ideias, presença de elementos narrativos e sequência narrativa o que também fazem parte dos princípios de aprendizagem que os bons jogos incorporam (GEE, 2009, p 3).

##### 4.4.1 Casos com letramento limitado

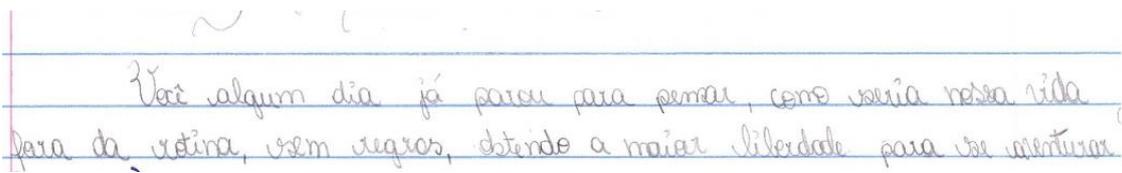
A aluna A3 foi a que teve o menor rendimento, pois praticamente não aconteceram mudanças entre sua primeira redação e a última. Desde seu primeiro texto, a aluna já vinha escrevendo mais próximo do gênero crônica reflexiva e, mesmo após as aulas sobre o gênero conto, na redação final, mais uma vez escreveu crônica reflexiva.

**Imagem 1:**


já parece pra pensar o que seria de nós nos tempos passados? Como a gente falava, como seria a vestimenta? Será que valeria a pena desejar viver naquela época? Bem, cada um tem sua opinião sobre esse pensamento.

Imagem 1 - Trecho da primeira redação com as características de crônica reflexiva.

Podemos observar até nas introduções de suas respectivas redações (1 e 2), notamos que não houve mudança quanto a escolha do gênero crônica reflexiva.<sup>33</sup>

**Imagem 2:**


Vai algum dia já parece para pensar, como seria nossa vida para da retina, sem regras, obtendo a maior liberdade para se inventar.

Imagem 2 - Trecho da redação final da aluna A3, ainda com as características de crônica reflexiva.

Como a aluna, ao longo do curso, não se envolveu com os jogos conforme o solicitado, baixando somente dois deles, que foi o *Free Craft* e o *Soletrando* e, em poucos dias, desinstalou o *Free Craft* alegando não ter paciência com jogos.

Gee (2009) já havia tratado desse assunto, ao falar do Princípio da Identidade, ou seja, os bons jogos auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem se o jogador também assumir uma nova identidade, a identidade do personagem do jogo. Para o estudioso “nenhuma aprendizagem profunda ocorre, se os aprendizes não fizerem um compromisso de longo prazo com ela” (GEE, 2009, p. 3). Aprender alguma coisa, em um novo campo, requer que o aprendiz assuma uma nova identidade, ou seja, que o jogador assuma a visão e as atitudes deste novo personagem. Como a aluna não assumiu essa postura por um tempo, pelo menos, mesmo tratando-se de uma aluna muito boa, ela acabou não compreendendo corretamente o propósito do curso.

<sup>33</sup> Apesar de a grafia estar diferente nos dois textos, foi escrito de próprio punho pela aluna, em classe.

A aluna A3 também afirmou por meio de suas respostas ao questionário não gostar de Português, pois prefere ciências exatas e gosta de ler somente às vezes, mas, ainda assim, tira boas notas em Português. Ela também respondeu que nunca havia participado de aulas de produção de texto que fossem divertidas e com o objetivo de desenvolver a imaginação. Apesar de ter prestado atenção às explicações durante o curso todo, a aluna foi a que alcançou o menor resultado com seus textos. É preciso considerar, também, que a estudante em questão trabalha fora e mora só com o pai, que é pedreiro. Muitas vezes precisou sair mais cedo para ir para o trabalho. Esses fatores pessoais, também podem ser a causa do seu desempenho não ter sido como o das demais alunas.

Sobre o fato de a estudante afirmar não gostar muito de ler, inferimos que seja pelo motivo de o ensino escolar acontecer como Kleiman critica:

Numa instituição como a escola que, conforme Heath (1986) aponta, supervaloriza as atividades analíticas, a adoção de qualquer conceito linguístico, textual ou enunciativo, como estruturador das atividades curriculares, leva quase que inevitavelmente à transformação da atividade — aprender o gênero para agir em sociedade. (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Creemos nisso, por ela ter afirmado que gostou de ler *Iracema*, mesmo sendo um gênero desconhecido e mais exigente que os demais gêneros abordados no ensino fundamental. “A prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade” (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Outro caso que analisaremos agora, foi o da aluna A6. Durante todo o curso, a aluna foi a que apresentou um dos maiores níveis de letramento digital. Ela foi a que conseguiu mais êxito no jogo *Free Craft*, quando não sabia realizar as tarefas do jogo pesquisava tutoriais pelo *google* e chegou ao ponto de ensinar as colegas a jogar, além de, já ter o hábito de jogar *games*, cerca de 4 horas por dia. Este comportamento, bastante independente, se deve ao princípio que os jogos que fizeram parte da história da estudante, desenvolveram na sua aprendizagem, que é a Agência. Gee (2006, p. 6) explica que a prática de jogar bons *games* “dá aos jogadores uma real sensação de agência e controle. Eles têm um verdadeiro sentido de propriedade em relação ao que estão fazendo, um sentido que é raro na escola”.

Entretanto, a aluna afirmou ter dificuldades de compreender o enredo do livro *Iracema*, embora tenha compreendido a diferença de dissertação (que foi o gênero utilizado por ela em sua primeira redação) e narração, conforme o esperado. Todavia, ao fim do curso, sua redação não apresentou tanta criatividade como as demais colegas. Esperávamos mais

avanços dela, devido às suas alegações sobre gostar de ler, estudar Português e sair bem na matéria, o que foi comprovado pelas suas redações, com raros erros. A aluna também pertence a uma classe social mais elevada que a maioria das outras colegas de curso (3 a 4 salários mínimos), o que hipoteticamente teria lhe proporcionado mais oportunidades de letramento, o que realmente aconteceu, mas só letramento digital.

Foram encontrados avanços na escrita da citada aluna como, por exemplo a evolução de dissertação para narração, o que havia sido solicitado. Das 14 linhas, com parágrafos mal delimitados e excessivos (6 parágrafos para tão poucas linhas), para uma narração bem estruturada, dentro do esquema narrativo canônico e a discussão de um tema de grande relevância social, que é a violência contra a mulher. Não houve melhora na acentuação, ainda que tivéssemos uma aula só sobre o tema e um aplicativo específico sobre o assunto para treinar. Além disso, devido à hipótese de que tínhamos sobre os jogos desenvolverem a escrita, especialmente o *Free Craft* como potencializador da criatividade, nos leva a refletir que talvez o ato de jogar em excesso ao invés de contribuir para a aprendizagem da escrita, pode, na verdade, prejudicá-la, pois ela depende de um conjunto de ações, que trataremos mais à frente.

As alunas A7 e A8, embora tenham demonstrado também alguns sinais de evolução, como criatividade e poucos erros gramaticais, apresentaram bastante dificuldade na hora de escrever. Embora tenham feito narrações conforme o esperado, seus textos foram bem limitados de criatividade. Encontramos explicação para isso em Gee, ao afirmar que:

Os bons jogos oferecem aos jogadores um conjunto de problemas desafiadores e então os deixam resolver até que tenham virtualmente rotinizado ou automatizado suas soluções. Então o jogo lança uma nova classe de problemas aos jogadores, exigindo que eles repensem sua recém adquirida maestria, que aprendam algo novo e que integrem este novo aprendizado ao seu conhecimento anterior. Essa nova maestria, por sua vez, é consolidada pela repetição (com variações) para ser novamente desafiada. Este ciclo foi chamado “Ciclo da *Expertise*” (BERETIER; SCARDAMALIA, 1993); é o modo como cada um se torna *expert* em qualquer coisa em que valha a pena ser *expert*. (GEE, 2009, p. 5)

No entanto, tanto A7 e A8 não passaram por esse processo, pois a A7 não baixou nenhum dos aplicativos solicitados. Apenas teve contato com eles quando jogou em duplas com outras colegas.

Notamos mais explicitamente na página 2 de sua redação que não há a sequência canônica da narração no texto da aluna. Embora haja a narratividade, devido à ausência de um conflito principal, do clímax, descrição de personagens entre outros, o texto chega a parecer –se mais com um relato reflexivo, do que exatamente um conto:



## Imagem 4:

I garoto desconhecido  
 Era uma tarde nublada no jardim imenso do castelo onde Ana morava. Ela não gostava de dias assim, pois ia fazer lembrar-  
 bem-se de quando era pequena e vivia em meio a guerras e conflitos  
 com outros <sup>reinos</sup> <sup>no qual</sup> reinados, onde perdeu seus pais. Apesar de nunca vê-la  
 contando isso para nenhum dos empregados, que cuidaram dela  
 desde pequena, é o que imagino quando a vejo caminhar  
 entre os flores do jardim, ou uma dessas tardes, onde a luz do  
 sol <sup>que</sup> se assemelha com a cor dos seus longos cabelos, está ausente.  
 Desde que nasci fui criado nos fundos do castelo pelos meus  
 pais que sempre trabalharam ali, minha mãe na cozinha, e meu  
 pai cuidava dos cavalos, com um caráter incomparável. Na hora  
 das refeições, ajudava minha mãe, que me ensinava seus truques, e  
 durante a tarde observava Ana, que estava sempre lendo livros  
 no jardim ou cavalegando, sempre séria. Acredito que os acontecimen-  
 tos de sua vida tivessem a tornado uma pessoa séria, guerreira,  
 durona e de uma personalidade forte.  
 Ao observá-la caminhar com os olhos para o céu e com uma  
 aparência reflexiva, me fez imaginar se o que ela estava pensan-  
 do tinha algo a ver com os acontecimentos daquele dia, mais  
 cedo quando estava prestes a entrar na cozinha e Ana chegou  
 correndo e já foi logo contando o que havia acontecido a  
 minha mãe, que entre os empregados talvez fosse a que mais  
 ela tinha intimidade. Escondido atrás da porta para que ela  
 não me visse, ouvi ela contar que andava distraída em uma  
 parte mais distante no jardim e caiu em um buraco, que a  
 levou para outro mundo, o passado.  
 Ela contou com um sorriso no rosto os dias felizes de  
 viver com seus pais, antes de ficar séria ao lembrar do dia

Imagem 4 – Trecho da redação final da aluna A8.

Apesar de ter feito uma boa introdução (dois primeiros parágrafos) para seu texto, a aluna faz apenas um parágrafo de desenvolvimento e já parte para a conclusão, também

curta e sem clímax. Durante a escrita do texto observamos que passou muito tempo pensando, mas acabou escrevendo mais nos minutos finais do tempo da aula.

Várias coisas podem tê-la influenciado no momento da escrita, mas devido ao seu histórico de comportamento durante o curso, também, podemos inferir que sua criatividade não foi totalmente desenvolvida.

#### **4.4.2 Casos de sucesso maior no letramento**

Foram 4 as alunas que tiveram um avanço maior na aquisição da escrita, o que representa 50% das cursistas. Seus textos apresentaram muita criatividade, houve apresentação das personagens, a topicalização das partes canônicas da narrativa, muito uso da imaginação e até engajamento social.

##### **4.4.2.1 Caso 1:**

A aluna A1, na sua primeira redação escreveu uma crônica reflexiva com mais ou menos uma página e meia. Apresentou poucos erros gramaticais em acentuação e pronomes, o que evoluiu pouco para a segunda redação, mas em relação ao desenvolvimento da narrativa, houve um salto enorme. Sua redação final contemplou 6 páginas e meia, de uma história emocionante que prende a atenção do leitor do começo ao fim. Há uma riqueza de detalhes, que permite ao leitor sentir-se em frente a uma tela de cinema assistindo à história de amor, rodeada de delicadeza, sensibilidade e arte.

### Imagem 5:

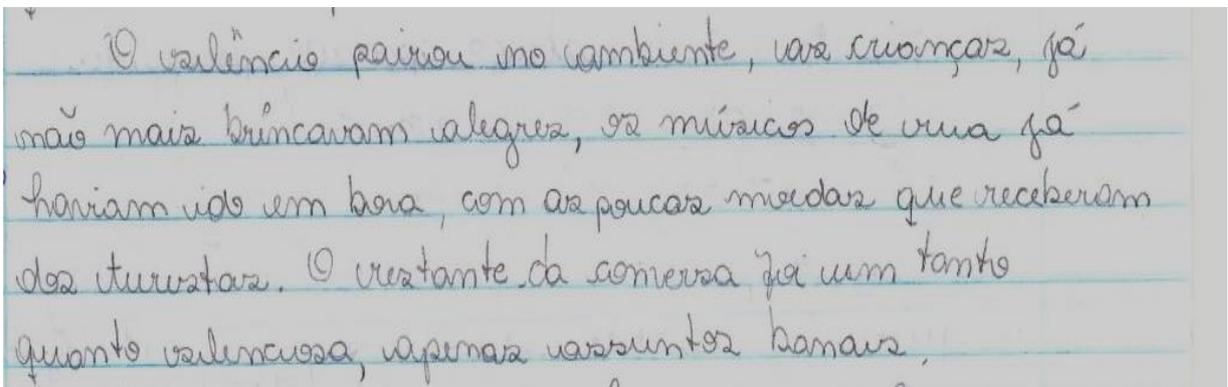
Anos já se passaram, mas olhando os álbuns de fotos,  
 vivendo as memórias, tanto como se pudéssemos voltar, hoje juntos  
 olhando algumas fotos, ainda posso me sentir como foram, você ainda  
 possui os mesmos olhos, aqueles por quem me apaixonei há muitos  
 anos atrás. Em dias como esse posso me teletransportar  
 para quando nos conhecemos, já não sou mais uma menina  
 de cabelos querosalhos, sou agora uma jovem de cabelos  
 lisos como os raios do sol, de pele rosada e com muitos sonhos,  
 entrando em um avião com destino à Roma, me despedindo  
 de meus pais, com duas malas e uma câmera fotográfica, o  
 amor pela fotografia me ajudou a ganhar aquela bolsa de  
 estudos, para um curso de verão em Roma.

Que sou Valentina, e esta é minha história, ela pode lhe  
 parecer comum, como todas as outras, um tanto quanto  
 infadonha, mas você descobrirá depois que as histórias são  
 tão interessantes quando você é o protagonista.

Era verão em Roma, as ruas estavam cheias de turistas,  
 e moradores, o perfume das flores inundavam meu nariz,  
 deixei por um instante que a brisa leve brincasse com  
 meus cabelos como se estivesse convidando-me para dançar.

Imagem 5 – Trecho 1 da última redação da aluna A1.

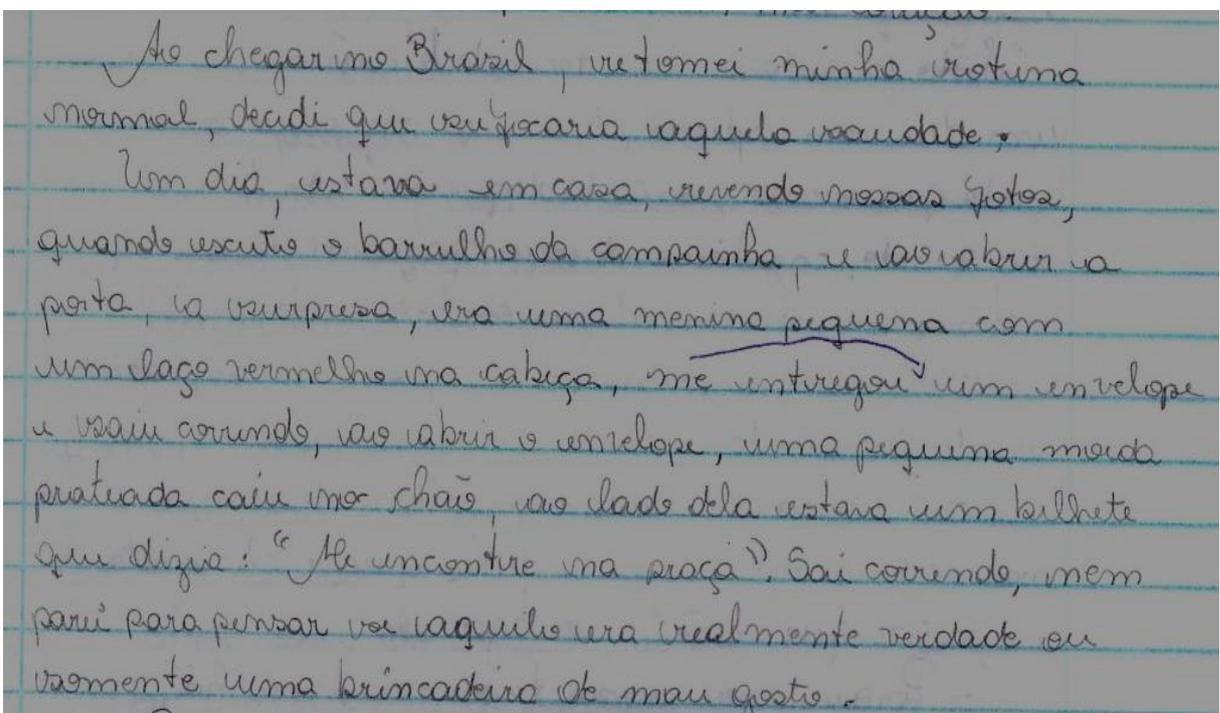
A jovem autora explora, ainda, a paisagem para descrever os sentimentos das personagens, tornando não só o cenário criado mais interessante, mas até a própria descrição do estado interior das personagens, como podemos ver no trecho abaixo:

**Imagem 6:**


O valência pairou no ambiente, as crianças, já  
 não mais brincavam alegres, as músicas de uma festa  
 haviam ido em hora, com as poucas moedas que receberam  
 dos turistas. O restante da conversa foi um tanto  
 quanto valenciosa, apenas assuntos banais.

Imagem 6 - Trecho 2 da última redação da aluna A1.

Além disso, apresenta com esmero cada parte da narrativa e surpreende o leitor que fora levado a acreditar que a história já estava chegando ao fim com um segundo clímax, na página 6, mais forte que o primeiro:

**Imagem 7:**


Após chegar no Brasil, vi tomei minha rotina  
 normal, decidi que usaria aquela verdade,  
 Um dia, estava em casa, vendo meus jogos,  
 quando escutei o barulho da campainha, e fui abrir a  
 porta, lá surpresa, era uma menina pequena com  
 um laço vermelho na cabeça, me entregou um envelope  
 e saiu correndo, eu abri o envelope, uma pequena moeda  
 prateada caiu no chão, ao lado dela estava um bilhete  
 que dizia: "Me encontre na praça". Sai correndo, nem  
 parei para pensar se aquilo era realmente verdade ou  
 realmente uma brincadeira de mau gosto.

Imagem 7 - Trecho 3 da última redação da aluna A1.

A aluna A1, não é o tipo de adolescente fascinada por jogos, teve dificuldades para jogar o *Free Craft*, especialmente por problemas de jogabilidade da versão do jogo que baixou para seu celular, que não permitia a evolução da história de seu personagem. Contudo,

nos aplicativos educativos que se valiam da gamificação para treinar gramática, sempre obtinha melhores pontuações que as colegas nas disputas entre elas. No aplicativo Acentuando, alcançou 76% de acertos, enquanto a segunda colocada, 63%; no Soletrando acertou 34 palavras em 10 minutos, enquanto a segunda colocada, 25; no Jogo ortográfico, teve 11 acertos e 5 erros, enquanto a que mais se aproximou desse resultado tenha tido 13 acertos, mas 9 erros.

Não houve um aplicativo próprio para treino dos usos dos pronomes, mas houve um específico para acentuação e foi estranho que sua redação final não tenha demonstrado a melhora nesse quesito. Uma explicação aceitável sobre isso, é que o jogo trabalhava as palavras de forma descontextualizada, o que nos revela uma realidade também das aulas de Português. Ou seja, a primazia em se colocarem em prática as regras gramaticais estudadas e, muitas vezes, treinadas em sala, mas sem contextualização, como no caso do aplicativo explorado.

Durante todo o curso, ela se apresentou como uma aluna aplicada e responsável, cumpriu todas as tarefas e atividades e, ao final, afirmou, por meio do questionário, ter achado o curso “muito divertido” e que “passou muito rápido”. Sobre os jogos, afirmou que a maior contribuição em seu crescimento intelectual, foi a expansão de seu vocabulário. GEE defende que:

as pessoas têm dificuldade em lidar com montanhas de palavras fora de contexto; é por isso que os livros didáticos são tão pouco eficientes. [...] as pessoas têm dificuldade em aprender o que as palavras significam quando tudo o que recebem é uma definição que explica a palavra em termos de outras palavras. As pesquisas recentes sugerem que as pessoas apenas sabem o que as palavras significam e aprendem novas palavras quando conseguem ligá-las aos tipos de experiências a que elas se referem. (GEE, 2009. P. 6)

A aluna afirmou sentir-se mais interessada em aprender, mais segura para escrever, mais criativa, gostando mais de ler e achando escrever divertido, sem falar que gostaria muito de ter mais aulas com jogos eletrônicos.

#### **4.4.2.2 Caso 2:**

Outra aluna que teve um desenvolvimento muito significativo foi a A2. A aluna apontou no início do curso que sua maior dificuldade ao escrever era usar a imaginação, por isso também achava um pouco difícil escrever histórias. Quando foi ler o livro *Iracema*, no início achou a linguagem difícil, mas à medida que lia, foi conseguindo adaptar-se a ela, ao ponto de ter entendido e gostado do livro. Terzi (1995) reflete sobre isso, quando afirma que

pesquisas indicam que as crianças só começam a dar atenção às palavras quando estas passam a fazer sentido no texto, indicando conhecimentos que já possuem. Sobre essa reflexão, Kleiman complementa:

No caso em discussão, os alunos necessariamente desenvolvem e mobilizam estratégias diferenciadas de leitura segundo as demandas da situação. Diversos tipos de saberes, valores, ideologias, significados, recursos e tecnologias, entre eles os saberes estratégicos, precisam ser mobilizados nas práticas de letramento (BAYNHAM, 1995; SCRIBNER e COLE, 1981; KLEIMAN, 1995; 2006 apud KLEIMAN, 2007).

Conforme afirma Kleiman no excerto acima, a aluna A2 mobilizou muitos saberes durante o curso, como o saber estratégico: ela foi uma das alunas que mais jogou e, apesar da falta de memória para manter todos os jogos em seu celular, estabeleceu uma estratégia de revezamento, que consistia em baixar um ou dois jogos por semana e jogar bastante, em casa, até poder então, excluí-lo e baixar outro.

Tal pensamento estratégico demonstrado é também uma característica despertada pelos próprios *games*. A estudante tem um histórico bem rico de experiências com jogos desde sua infância, por isso se adequou com muita familiaridade à metodologia do curso. Há uma habilidade chamada customização, na realidade dos jogos eletrônicos que leva os jogadores a adequar um *game* aos seus estilos de aprender e de jogar (GEE, 2009). Tal habilidade desenvolve essa lógica para além da realidade do jogo, ou seja, é um aprendizado do ambiente dos jogos útil também em outros segmentos da vida.

Os *games* frequentemente possuem diferentes níveis de dificuldade e muitos bons jogos permitem que os jogadores solucionem problemas de diferentes maneiras. Currículos escolares customizados não deveriam apenas ter relação com o estabelecimento de um ritmo próprio, mas também com intersecções verdadeiras entre o currículo e os interesses, desejos e estilos dos aprendizes. (GEE, 2009, p. 5).

A aluna também demonstrou muito empenho, realizou todas as tarefas presenciais e de casa, mesmo trabalhando fora. A aluna já tem o hábito de jogar com aplicativos para aprender outras matérias, principalmente língua estrangeira e afirma alcançar bons resultados estudando desta forma. Tal fato remete-nos à Metáfora da Ecologia ao observarmos que não há um único, mas múltiplos e variados letramentos, embora suas práticas sejam modeladas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, fazendo alguns letramentos serem mais visíveis e dominantes sobre outros, ou ainda, a re-contextualização de práticas transferidas para outras, para atender situações diversas dos eventos, como por exemplo acontece na escola (TÔRRES, 2009, p.45).

O resultado do empenho da aluna A2 foi que, de 14 linhas de sua redação inicial (crônica reflexiva), com uma clara dificuldade de divisão das partes, progrediu para 7 páginas

de redação final (a qual quis levar para casa para concluir), com um texto digno de ser chamado de conto, com todas as partes de uma narração bem sequenciadas, poucos erros gramaticais, sensível, poético e muito surpreendente.

### Imagem 8:

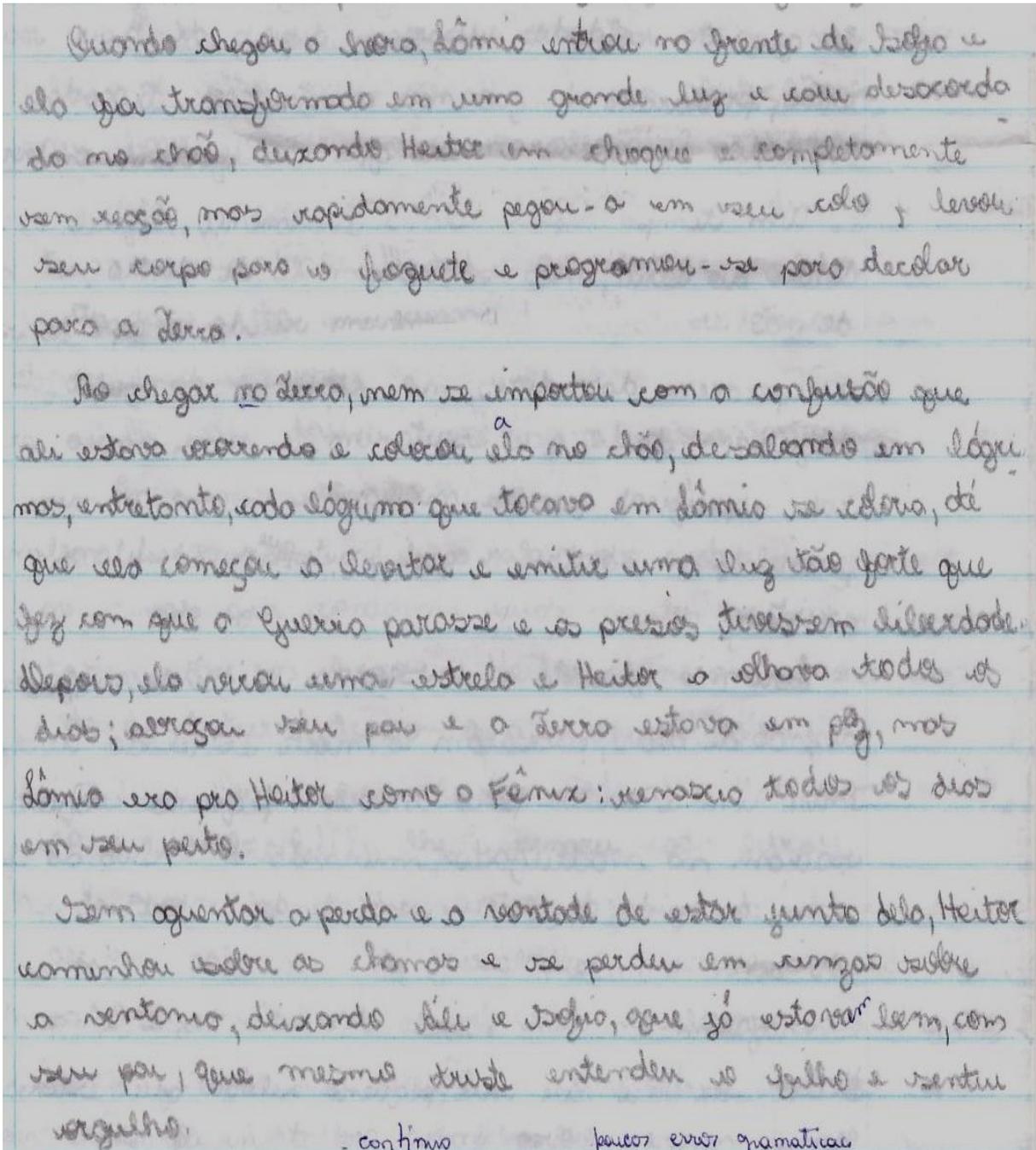


Imagem 8 - Trecho 1 da última redação da aluna A2.

Com uma mistura muito criativa de passado (2ª guerra mundial) e ficção científica, a autora do texto demonstrou todo cuidado ao selecionar nomes judaicos para seu

personagem hebreu. Além de explorar a imaginação, a aluna fez uso de vocabulário adquirido nos aplicativos estudados.

Ela também afirmou em suas respostas aos questionários que “se sente mais interessada em aprender, em ler e criativa”, sem falar que passou a jogar *games* com novas percepções. Na antepenúltima aula do curso ela nos surpreendeu por também estar escrevendo poemas, como uma forma de expressar seus sentimentos. A estudante demonstra, assim, ter alcançado o nível de letramento de perfil ideológico e ideal, que é saber fazer uso da escrita de acordo com a necessidade de comunicação social, em determinado gênero, demonstrando estar mais preparada para novas etapas de aprendizagem. Sobre essa observação Tôres (2009) assevera que “certamente que as mudanças individuais levam a mudanças/transformações sociais, o que é, enfim, o objetivo maior do modelo ideológico de letramento” (TÔRRES, 2009, p.45).

Além disso, a visão “ecológica”, a que Barton (1994, apud TÔRRES, 2009) chamou de Metáfora da Ecologia, por estabelecer uma relação entre as complexas relações entre letramento e os diferentes aspectos da vida social, é evidente, pois a aprendizagem da aluna partiu de um contexto de sua realidade que são os jogos e, ao mesmo tempo permitiu que ela desenvolvesse a escrita de poemas como uma forma de enriquecer sua própria realidade social, ajudando-a a expressar os seus sentimentos por meio de um formato até então inexplorado por ela.

Quanto ao uso de novo vocabulário, este é outro princípio da aprendizagem por *games*, conforme defendido por Gee:

As pessoas têm dificuldade em aprender o que as palavras significam quando tudo o que recebem é uma definição que explica a palavra em termos de outras palavras. As pesquisas recentes sugerem que as pessoas apenas sabem o que as palavras significam e aprendem novas palavras quando conseguem ligá-las aos tipos de experiências a que elas se referem – ou seja, aos tipos de ações, imagens ou diálogos aos quais aquelas palavras se relacionam (BARSALOU, 1999; GLENBERG, 1997). Isto dá sentidos contextualizados às palavras, não apenas sentidos verbais. E é fato que as palavras têm sentidos situados em diferentes contextos de uso. Os *games* sempre contextualizam os significados das palavras em termos das ações, imagens e diálogos a que elas se relacionam e mostram como eles variam através de diferentes ações, imagens e diálogos. Eles não oferecem apenas palavras em troca de palavras. A escola também não deveria fazer isso. (GEE, 2009, p. 6).

A estudante em questão relacionou tão bem as novas palavras aprendidas na leitura do livro *Iracema* e nos aplicativos, que conseguiu fazer uso delas em seu conto. Ela ainda fez questão de grifá-las, para garantir que, na hora da análise, fosse realmente percebido este avanço.

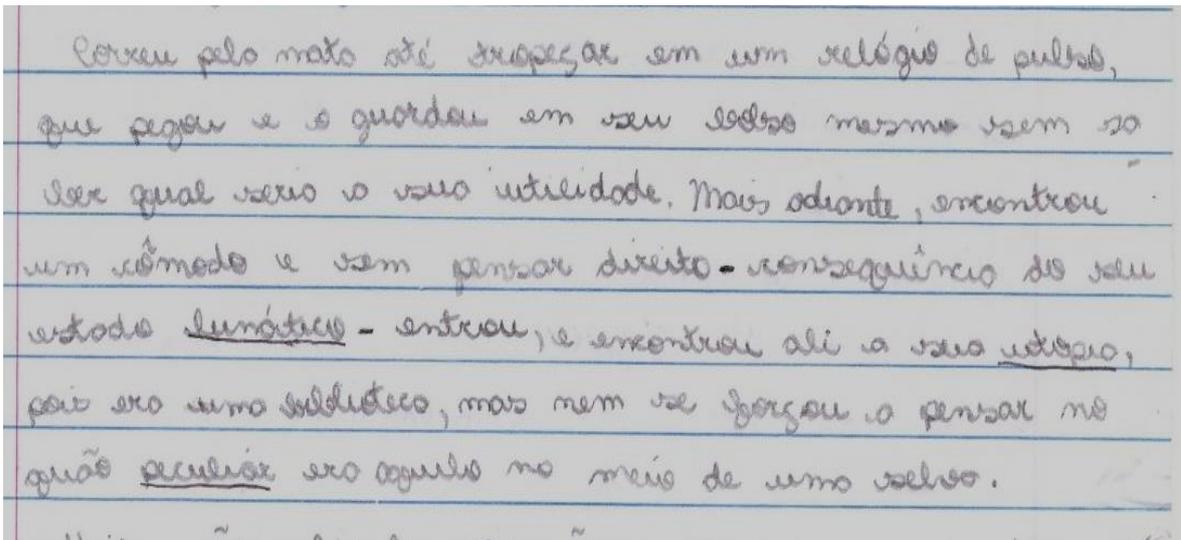
**Imagem 9:**

Imagem 9 - Trecho 2 da última redação da aluna A2.

**4.4.2.3 Caso 3:**

Outro êxito alcançado no curso foi com a aluna A4. Desde o princípio das interações ela se auto-rotulava “a mais burra do curso”. Seu primeiro texto continha 17 linhas, mais parecidas com uma dissertação, na qual predominavam argumentos prototípicos do senso comum. Apresentava também, erros básicos de ortografia e nas disputas, para ver quem conseguia mais pontos nos aplicativos de gramática, quase sempre, era a última colocada. Essa estima baixa encontra histórico nas relações escolares. Como já afirmava Terzi (1995), a escola não evidencia a consideração das diferenças individuais, pressupõe que dado um determinado ensino, todas as crianças devem evoluir no mesmo ritmo. Entretanto o caminho da construção do conhecimento pode variar entre os estudantes, mesmo entre as que inicialmente apresentam o mesmo nível de habilidade.

A estudante também alegou que só gostava de estudar português, quando conseguia fazer as atividades. Ela era também a mais calada da turma e gostava de se sentar atrás das outras, mesmo que estivéssemos (professora-pesquisadora e alunas) sentadas em círculo, no entanto, no decorrer das aulas ela foi se abrindo mais, participando bastante nas discussões e dando suas opiniões. Cremos que o modelo do curso favoreceu isso, pois a dinâmica de jogos digitais tornou o ambiente da escola em um local menos formal, onde as meninas comiam e bebiam, davam suas olhadelas nas redes sociais, sem perder o foco das

aulas e, acima de tudo, criou uma aproximação entre alunas e professora, embora só nos encontrássemos uma vez por semana.

Evidência parecida encontra-se presente em Gee quando este trata da frustração prazerosa:

Graças a muitos dos princípios acima, os bons *games* ficam dentro do “regime de competência” (DISESSA, 2000) do jogador, mas junto ao limite externo desse regime. Ou seja, eles são percebidos como “factíveis”, mas desafiadores. Este é um estado altamente motivador para os aprendizes. Muitas vezes a escola é fácil demais para alguns estudantes e difícil demais para outros, até na mesma sala de aula. (GEE, 2009, p. 6).

Gee (2009) afirma que os bons jogos reduzem os efeitos negativos das falhas dos jogadores, pois quando erram, eles podem voltar ao último jogo que salvaram. Assim, são encorajados a correr riscos, a explorar, a tentar coisas novas. O fracasso em um *game* é até uma coisa boa, é uma forma de obter *feedbacks* para próximos jogos. O jogador aprende a usar erros anteriores como formas de encontrar o padrão de funcionamento dos jogos e de ganhar *feedback* sobre o progresso que está sendo feito. Entretanto, a escola ainda não entendeu como explorar o insucesso.

Kleiman (2007) também discute o assunto, dentro do viés de psicologia vigostikiana, quando afirma: “são justamente esses momentos de desconforto entre o conhecimento anterior e o novo, que detonam a percepção das diferenças entre os gêneros e a aprendizagem” (VIGOTSKY, 1984, apud KLEIMAN, 2007, p. 11).

No decorrer das aulas, em vários momentos a estudante tinha *insights*<sup>34</sup> sobre ideias que poderia aproveitar, quando fosse escrever textos. Entre todas as alunas que fizeram o curso, foi a que mais expressou estar fazendo descobertas sobre algo novo e que estava sentindo-se inspirada para fazer novos textos. Chegou até, em uma das últimas aulas, a falar de tantas situações que poderiam fazer parte de uma narrativa, que surpreendeu todas nós.

O resultado foi que, na redação final, a aluna escreveu pouco mais de 3 páginas de uma ficção científica que também apela para os sentimentos humanos. Embora a aluna tenha apontado nas primeiras aulas a dificuldade de usar a imaginação, seu texto final demonstra que havia superado essa dificuldade, pois seu texto trouxe tantas ideias, que seria possível desenvolver muitas outras páginas dando sequência a elas. Embora seu texto apresentasse ainda erros, como algumas frases sem sentido, descontinuidade de ideias, ela fez algo com perfeição, que foi o uso dos discursos direto e indireto, fato ausente nas outras redações.

---

<sup>34</sup> Iluminação: revelação ou visão inesperada e repentina de alguma coisa.

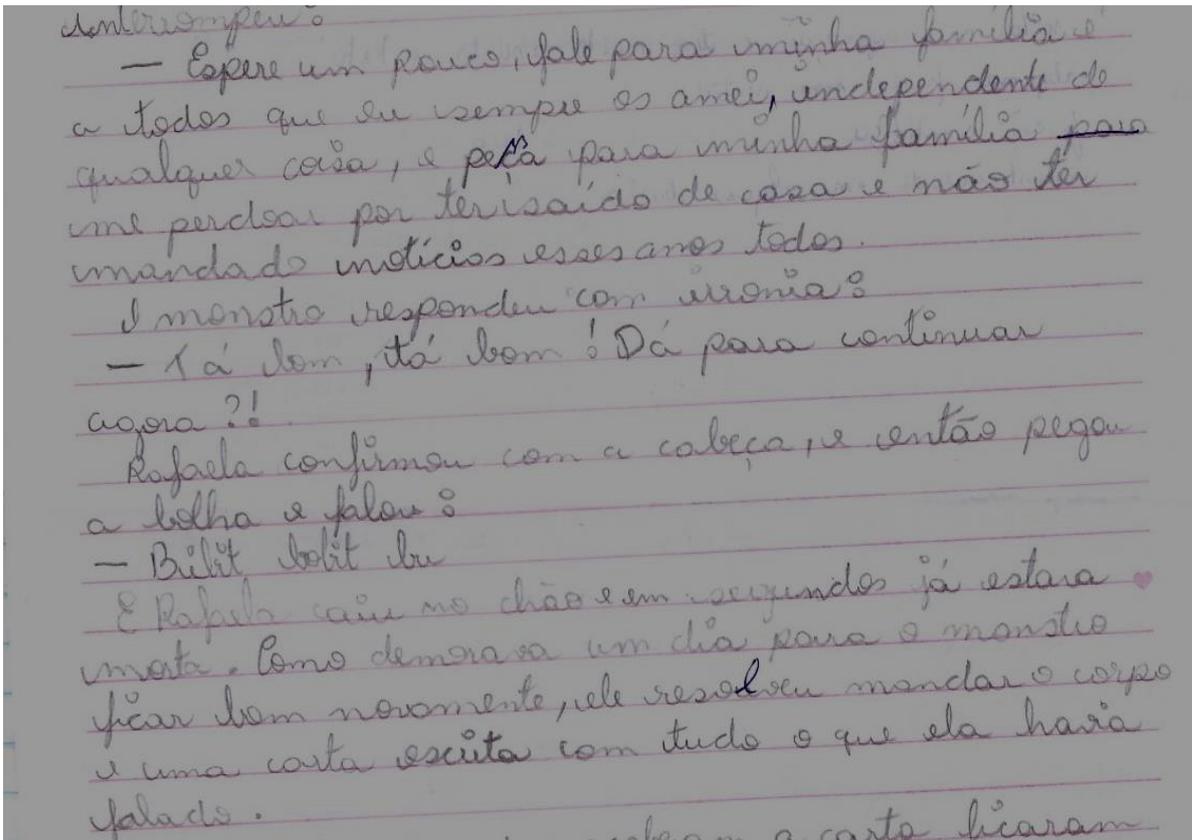
**Imagem 10:**

Imagem 10 - Trecho da última redação da aluna A4.

Segundo Gee (2009), é importante tanto explorar quanto pensar lateralmente, os objetivos. O ensino formal e até a maioria das relações ensinam que ser inteligente é mover-se em direção ao nosso objetivo do modo mais rápido e eficiente possível. Porém, os *games* encorajam uma atitude diferente, a de explorar detalhadamente, antes de irem adiante rápido demais, a pensar lateralmente, não só linearmente e a usar essa exploração a seu favor.

A aluna conseguiu uma evolução muito grande de seu estado inicial para o final, ao ponto de declarar que tinha tanta coisa para escrever que nem sabia como coordenar todas as ideias. Foi perceptível também a influência do conto Colégio Cinza, de minha autoria, que foi analisado com elas nas aulas.

**Para Almeida:**

Nesse contexto, o professor deve ter em mente que, seja qual for a forma de ensino ou recursos tecnológicos hoje adotados, o texto deve ser o condutor, o protagonista da relação professor/aluno e deste com o mundo e consigo mesmo. Dessa forma, o texto literário deve ser visto de modo que seus aspectos estilísticos e estéticos sejam contemplados; os fatores estruturais, formais, discursivos e de conteúdo, são elementos para a formação ou visão de um todo, de modo que seja possível, também, a dialética interno/externo que estimule a observação dos fatores socioculturais, históricos, psicológicos, entre outros. (ALMEIDA, 2014, p.10).

#### 4.4.2.4 Outro método de sucesso

A atividade de leitura e análise interpretativa que fizemos do conto teve importante papel no desenvolvimento das meninas. Durante essa aula notei o quanto elas ficaram encantadas ao perceber que é possível a um de nós “simples mortais” fazer arte com a palavra também. Foi por esse motivo que escolhemos um conto de nossa autoria<sup>35</sup> ao invés de contos consagrados como os de grandes escritores como Machado de Assis, por exemplo, para justamente aproximá-las da realidade da escrita, e também por ser uma produção da comunidade local.

Esse conto ganhou mais de uma menção honrosa em algumas academias de letras e chegou a ser publicado em dois livros. O intuito foi mostrar que elas também podem ter seus textos publicados e serem, inclusive, premiadas. Outro fator importante é estabelecer o professor como um exemplo de leitor e escritor. Por isso, também, cremos ser importante escrever textos junto com os alunos nas aulas de redação. Foi justamente depois dessa aula que a aluna A2 trouxe um poema para a sala e as alunas A1, A4 e A5 fizeram o primeiro rascunho de seus textos finais.

A essa concepção de construir textos Kleiman chama de textos significativos, ao discutir a importância de o professor selecionar os conteúdos linguísticos:

Quando o conteúdo (qualquer que seja) não constitui o elemento estruturante do currículo, a pergunta que orienta o planejamento das atividades didáticas deixa de ser “qual é a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos linguísticos, textuais ou enunciativos?” porque o professor, com conhecimento pleno dos conteúdos do ciclo e ciente de sua importância no processo escolar, passa então a fazer uma pergunta de ordem sócio-histórica e cultural: “quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?”. (KLEIMAN, 2007, p. 6).

Santos (2015) complementa afirmando que “o fato de a professora ter uma escuta sensível faz com que exista uma parceria com seus alunos. Observamos que nesta relação tanto educandos como professora se tornam aprendentes e ensinantes” (SANTOS, 2015, p.181).

#### 4.4.2.5 Caso 4

A aluna A5, também havia escrito uma crônica reflexiva como primeiro texto, com dificuldade de dar sequência às ideias, o que ela havia mencionado como maior dificuldade na hora de escrever. Todavia, em seu último texto, esse problema já não

---

<sup>35</sup> Texto de nossa autoria, publicado em 5ª Coletânea de Contos – prêmio Jorge Andrade em 2009.

aconteceu. Ela se reconheceu mais criativa, gostando mais de escrever ao fim curso e apresentou um texto com todas as partes de uma narração, criatividade, sentimentalismo e engajamento social, ao tratar sobre o abuso infantil.

Percebemos características em seu texto, parecidas com as características de um outro texto que foi discutido numa das aulas, a letra da música Malandragem, composta por Cazusa e Frejat e que fez sucesso na voz de Cássia Eller. A letra da música nos permitiu conversarmos sobre outras funções sociais da literatura como autobiografia, sentimentalismo, fuga da realidade e a terapia permitida pela arte de escrever, além do jogo “Baleia Azul” que estava sendo muito comentado, por influenciar adolescentes a suicidarem-se. Também foi um texto que despertou bastante interesse das alunas, especialmente da A5 que ficou após a aula com o intuito de conversar e se aconselhar sobre as dificuldades que passa em sua vida pessoal. Foi uma conversa bem longa que tivemos, entre confissões e conselhos, porém o mais surpreendente foi, mais tarde, encontrar essas evidências da vida pessoal da aluna em seu texto, o que demonstra que ela fez o uso social do texto para expressar seus sentimentos.

O texto contava a história de uma menina que se sentia alheia ao mundo devido à ausência do carinho dos pais e quando acredita que seus problemas acabaram por ter sido adotada por um homem, sua vida, na verdade, fica ainda pior, pois passa a sofrer abusos dele. Em momento algum do texto a aluna atribui um nome ao homem, e isso acaba por relacionar o sexo masculino a sofrimento, conforme sua biografia pessoal também demonstra.

**Imagem 11:**

Todo esse carinho e "amor" estarão com os dias contados para acabar. Em uma certa tarde quando estava no banheiro, Isabela percebeu alguém abrindo a porta, chamou por ele... em vão, foi ouvindo passos se aproximando e ele estava ali, mas não é homem que havia sido doce e gentil, a expressão em seu rosto havia mudado, trazia em seu olhar malícia, ele a forçou e a obrigou a fazer coisas que não queria, coisas que ao menos

Imagem 11 - Trecho 1 da última redação da aluna A5.

Algumas vezes ela o chama de "monstro" e quando usa uma outra personagem masculina, a de um menino, que poderia surgir como um herói, por encontrar sua carta de despedida, antes do suicídio, ela reverte a história, omitindo a personagem e incluindo outra, a da diretora da escola que, ao fim, além de persuadi-la a não se matar, acaba adotando-a e se torna então a figura da mãe ideal. Muitos desses elementos encontrados em sua história, também fazem parte da sua realidade de vida, motivo que já a levou a tentativas de suicídio. Na primeira versão de seu texto, o final acontecia com a morte da garota.

**Imagem 12:**

Deixou a carta em meio a seus cadernos, que ficaram na escola, e no dia em que colocaria tudo em prática foi impedida, para quem acredita em sorte, podemos chamar assim então. Um menino que estudava em sua sala encontrou sua carta e mostrou para a diretora que acionou a polícia e encontraram-na, sua diretora conversou com ela e disse que nem sempre a morte é solução, e que sempre temos outra opção, por exemplo pedir ajuda e não tentarmos carregar todo o peso de nossos problemas sozinhos. Mais uma vez Isabela mudou de lar, agora morará com sua diretora e o sorriso brilhará em seu rosto novamente.

Imagem 12 - Trecho 2 da última redação da aluna A5.

Nós a aconselhamos a pensar num final feliz, de superação de todas essas dificuldades, para que o texto levasse a refletir sobre uma saída que não fosse a morte, embora haja problemas sérios nas vidas das pessoas e, também, servisse de estímulo para quem passa por problemas semelhantes. Então, ela substituiu a morte por uma adoção e o início de uma família.

Terzi (1995) defende a importância da afetividade e valorização para a aprendizagem, assim como Vigotski (1962), que via a afetividade como parte das necessidades do indivíduo, influenciando seus pensamentos e comportamentos, mas também como um fator de motivação para a criação de um estado de consciência. Outros autores também se preocupam com os reflexos da afetividade no processo de aprendizagem (Freire, 1979; Erickson, 1987; Junefelt, 1990 apud TERZI, 1995). Ainda a autora ressalta que o componente afetivo é capaz de interferir na interação que tem como base, o respeito mútuo dos participantes. Segundo a autora, é firmado nessa confiança que o aluno sente se humano e será respeitado por seu conhecimento, sua maneira e ritmo de aprender. Fortalece, também, o respeito do aluno para com o professor, como aquele que sabe mais e que, como tal está em condições de orientar seu processo de ensino-aprendizagem (TERZI, 1995).

A falta desse afeto tem sido a causa de muitos alunos não serem letrados. Dados, dos estudos ao longo do trabalho de Terzi, revelam que há professores que não respeitam o aluno como alguém que tenha algo a dizer e a contribuir no processo de aprendizagem. Essa exclusão faz com que o aluno deixe de respeitar o professor e de nele confiar como alguém interessado em seu sucesso acadêmico e em sua aprendizagem. “Não há, então, possibilidade de estabelecimento de intersubjetividade em qualquer que seja a interação proposta” (TERZI, 1995, p. 24). Para agravar ainda mais, alguns professores tentam resgatar essa confiança por meio da intimidação, ao tentar suscitar o respeito, amparado no medo das ameaças de que alguns de seus poderes docentes podem ser usados para punir o aluno. Porém, embora, esses professores consigam a disciplina da postura física dos alunos em sala, dificilmente conseguem efetiva aprendizagem e letramento.

Hornink (2005), ao discutir sobre o desenvolvimento de cursos de formação continuada para uso da informática no ensino de Biologia, também aponta essa problemática:

Apesar de todas as propostas de mudanças, observa-se que no Brasil, e em sistemas educacionais de outros países em vários níveis de desenvolvimento, ainda prevalecem as tendências de currículos tradicionalistas (MOREIRA, 2000). Mesmo as poucas iniciativas que tentam fugir do papel autoritário do professor e passam a se basear no outro extremo que dita “a construção do conhecimento pelo próprio aluno” esbarram em outro problema que leva a abdicação do professor do seu papel de orientador do aprendiz (KRASILCHIK, 2000). (HORNINK, 2005, p. 9)

Esse orientar à aprendizagem se faz presente na valoração, que para Terzi (1995) distingue-se do componente afetivo, pelo seu aspecto social, isto é, por sofrer influência de parâmetros comunitários, ou dos grupos sociais, relevantes no momento da interação. Assim, “o objeto da aprendizagem é colocado em relação a uma experiência que dá sentido” (p.24).

A concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados. Essa heterogeneidade não combina muito bem com a aula tradicional, com um professor dirigindo-se a um aluno médio, representativo da turma de trinta ou mais alunos interagindo apenas com o professor, que é o falante privilegiado, foco da atenção de todos, o qual dá sua aula de acordo com um currículo definido para todas as turmas do ciclo na escola ou no município, porque um dia, nesse trimestre, semestre ou ano escolar, todos os alunos da turma serão avaliados segundo parâmetros (também supostamente representativos dos conhecimentos a serem atingidos na série ou no ciclo) definidos para toda a nação. (KLEIMAN, 2007, p.15)

A gamificação pode favorecer a empatia desejada na vida educativa, pois aproxima professor e aluno dentro de um universo familiar para os jovens, não tanto para muitos professores, mas pode dar acessos que muitas outras metodologias não dão. Assim como a arte, que deflagra emoções, na visão vigotskiana, os jogos também o fazem e abrem o caminho para a mediação humana. Esse é o conceito da *web 3.0*, construção social do conhecimento, amparada sob alicerces de relacionamentos. Nessa perspectiva o professor passa a ser o que auxilia o aprendiz a procurar e coordenar o que aprende. Qualquer reforma deveria suscitar essas questões que são básicas para uma mudança real na qualidade de ensino (KRASILCHIK, 2000, apud HORNINK, 2005).

A implantação do uso de novos recursos tecnológicos pode ser uma eficiente fonte de fornecimento de informações, e conhecimento, mas o seu potencial, muitas vezes, não tem sido bem explorado, pois, embora já vislumbremos o conceito da *web 4.0*<sup>36</sup>, temos em muitos casos utilizado a rede na aprendizagem com os conceitos da *web 1.0*: páginas estáticas.

Assim, não se pode esquecer que os *games* sozinhos, muito pouco podem fazer pela aprendizagem, conforme vimos nesta pesquisa, mas associados a outras atividades de sucesso comprovado ao longo da história da educação e do ensino de redação, podem potencializar as aulas, mas é claro, tudo isso é impossível sem que o aluno queira realmente aprender. Sem essa premissa o professor nada pode fazer.

---

<sup>36</sup> Segundo estudiosos, essa nova era funcionará como um enorme sistema operacional dinâmico e inteligente, capaz de utilizar e interpretar as informações e os dados disponíveis para suportar a tomada de decisões. Isso tudo de forma automática, através de um sistema complexo de inteligência artificial.

## 5 CONCLUSÃO

Ao finalizarmos este estudo, concluímos que 87,5% (7) das alunas participantes do curso de redação obtiveram avanços, demonstrando, inclusive, que o letramento aconteceu. Esses avanços encontram respaldo teórico em Kleiman (2007), quando a autora defende a teoria de que a participação em determinada prática social só é possível, quando os sujeitos sabem como agir discursivamente numa situação comunicativa, isso significa: saber qual gênero do discurso usar. Assim, é normal que essas representações, ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam valorizadas no planejamento.

Reafirmamos, também, que as tecnologias não são a salvação imediata de todas as mazelas educacionais, mas com certeza, podem transformar bastante nossos hábitos de ensinar e também de aprender. Isso nos leva a refletir que ao invés de dificultar o uso dos artefatos tecnológicos na sala de aula, por exemplo, o professor pode investigar com seus alunos como podemos usá-los para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem, a fotografia, e se sabe lá, mais para quê.

É impossível falar ou pensar em educação sem sermos utópicos, como já nos dizia Paulo Freire. Esta mudança inclui a forma como os professores enxergam a tecnologia. Muitos veem o computador como um mero livro eletrônico, uma grande biblioteca de informações, um “transmissor” do conhecimento. É preciso mudar a visão, para que usemos o computador como uma ferramenta, um meio, um facilitador no processo de ensino-aprendizagem (HORNINK, 3005, p. 60).

A tecnologia pode fazer com que os alunos descubram o motivo para o qual aprendem coisas e direcionar suas próprias aprendizagens rumo ao possível, ao necessário e ao desejável, que obtenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender e consigam colaborar com civilidade. Em função disso, as escolas precisam, é claro, do respaldo de uma epistemologia e pedagogia que deem suporte às “novas” maneiras de ler (ROJO, 2012, et al).

A rápida e intensa tecnologização e as novas práticas de leitura e escrita, requerem da escola trabalhos focados nessa realidade. Se há uma mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, tem de haver também uma mudança na abordagem dos letramentos requeridos por essas mudanças (ROJO, 2012, et al). Devemos, também, deixar de ignorar e apagar os letramentos das culturas locais e de seus agentes, mas valorizá-los enquanto os colocamos em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais (ROJO, 2009 apud ROJO, 2012).

É possível levar os alunos ao letramento ideológico reafirmando o potencial das TICS em educação e aperfeiçoamento cultural. É uma boa estratégia de ensino, dialogar a educação, tecnologia e a ludicidade da gamificação enquanto os letramentos em seu próprio contexto são adquiridos por todos nós falantes da língua portuguesa.

Isso, é claro, por meio de um planejamento pedagógico consistente, sob a reflexão no uso das ferramentas disponíveis, considerando o perfil sócio-cultural do sujeito que as utiliza, que por vezes estão em processo inicial de estabelecimento de uma cultura digital. “Ao utilizar essas ferramentas, principalmente quando com fins educacionais, deve-se levar em consideração não apenas aspectos instrucionais do uso das ferramentas (técnicos), mas também aspectos culturais e afetivos (autoestima, segurança, motivação etc)” (HORNINK, 2010. p. 3)

Além disso, para que o aluno consiga produzir textos significativos, é necessário que ele encontre interlocutores verdadeiros que estimulem modos diferentes de relacionar seus textos às suas necessidades. “Precisa saber fazê-lo numa situação real de práticas sociais de escrita no contexto do letramento, que é um processo contínuo. Tornar-se letrado é um processo que tem início na mais terna idade e não finda, pois estamos e estaremos sempre imersos em ambientes em que a troca de materiais escritos se faz presente de forma marcante” (SANTOS, 2008, 49).

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M; PONTARA Marcela. **Português, contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008. v. 1.
- ALMEIDA, Maria do Socorro P. de. Literatura e ensino: perspectivas metodológicas. **Revista Rios Eletrônica**, 2014.
- ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. Cad. Cedes, Campinas, n. 62, p. 9-25, abr. 2004. v. 24.=
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOSI, Alfredo (Org). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- CASSIER, Ernest. **Ensaio sobre o homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- CASTILHOS, Aline Oliveira de; CORBELLINI, Silvana. Jogos e softwares educativos: recursos de intervenção psico-pedagógica em dificuldades de leitura e escrita. **Formação, Tecnologia e Cultura Digital**, 2016.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COLLARES, Darli; FRANÇA, Rômulo Martins; REATEGUI, Eliseo Berni. Engajamento dos alunos para colaboração em um ambiente utilizando a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação. **Revista Tecnologias na Educação**, Ano 8, n. 14. jul. 2016.
- COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. Veredas on line – Ensino – jul. 2007.
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.
- FEHRING, H.; GREEN, P. Critical literacy. New York: International Reading Association, 2001.
- FERREIRA, Maria Elisade Mattos Pires. A meia idade e a alta modernidade. **Constr. psicopedag.** São Paulo, v. 16, n.13, dez. 2008.
- GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27 n. 1, p. 167-178, jan/jun. 2009.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Língua portuguesa e literatura**. Rio de Janeiro, CEJA, fascículo 3. 2016.

HORNINK, Gabriel Gerber. **Cartografando online: caminhos da informática na escola com professores que elaboram conhecimentos em formação contínua**. 2010. 319f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores de Biologia com uso de “softwares livres”**. 2006. 145f. Dissertação (Mestrado em Biologia Funcional Molecular) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

HUIZINGA, J. **HOMO LUDENS: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. **A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres**. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, Ana. O esquema narrativo canônico. [s. l: s. n.] Disponível em <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/o-esquema-narrativo-canonical/28319>>. Acessado em 28 de março de 2017.

MILL, Daniel. **Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia**. Ed Unesp. SciELO books.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

MEDEIROS, Jerry Fernandes. Avaliação de usabilidade e jogabilidade em jogos para dispositivos móveis. In: SBGAMES, 14, 2015, Teresina. **Anais...** Teresina, [s.n.], nov. 2015. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/308166425\\_Avaliacao\\_de\\_Usabilidade\\_e\\_Jogabilidade\\_em\\_Jogos\\_para\\_Dispositivos\\_Moveis](https://www.researchgate.net/publication/308166425_Avaliacao_de_Usabilidade_e_Jogabilidade_em_Jogos_para_Dispositivos_Moveis)> Acessado em 26 de julho de 2018.

NARRIMAN, P. Jogos eletrônicos. **TV Câmara, Salvador**. [s. l.: s. n.]. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=7Fxdw66uNw&list=LLm\\_U-ab\\_J5kczEF4d7z2RQ](https://www.youtube.com/watch?v=7Fxdw66uNw&list=LLm_U-ab_J5kczEF4d7z2RQ)> Acesso em 15 de maio de 2018.

NIELSEN, J. **Usability engineering**. San Francisco: Morgan Kaufmann, 1993.

OAKLEY, Bárbara, **Aprendendo a aprender** - como ter sucesso em matemática, ciências e qualquer outra matéria. Brasil: Cultura, 2015.

OLSON, D. **The world on paper**. Cambridge: Cambridge, 1995.

PAULA, Bruno Henrique de; VALENTE, José Armando. Jogos digitais e educação: uma possibilidade de mudança da abordagem pedagógica no ensino formal. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 70, n. 1, p. 9-28, 2016.

PONTE, Graziela Luzia e TERZI, Sylvia Bueno. **A identificação do cidadão no processo de Letramento crítico**. Florianópolis: Perspectiva, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul/dez. 2006.

PRENSKY, Marc. **Digital Game-Based Learning**. Minnesota: Paragon House, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. NCB, v. 9, n. 5, Out. 2001.

RAMIRES, Vicentina. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Revista Investigações**. v. 18, n. 2, 2005.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**. Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Jailze de Oliveira. **Práticas de Letramento e Interação Sócio-Cultural: Um olhar sobre a experiência da Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente**. 2008. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

\_\_\_\_\_. **Usos e significados da escrita 'fabricados' no cenário cotidiano de uma escola no sertão do Pajéu (PE): lendo e escrevendo entre veredas, serras e mandacarus**. 2015. 280f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SANTOS, Gilberto Lacerda. A internet na escola fundamental: sondagem de modos de uso por professores. *Educ. Pesqui.* v. 29, n.2, São Paulo, jul/dez. 2003.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português, literatura, gramática, produção de texto**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

SCAVASSA, Júlia Sant'Ana; TERZI, Sylvia Bueno. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura Literária e Outras Leituras - Impasses e alternativas no trabalho do professor**. 1. ed. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVEIRA, D.P. O que é cultura geek? [s. l.: s. n.]. Disponível em <<https://www.oficinadanet.com.br/post/18274-o-que-e-cultura-geek>> Acesso em 15 de maio de 2018.

SOARES, Magda Becker. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, J. R. (Org). Gamificação em educação - como gamificar suas aulas. In: HANGOUT, TEACHER DRONE. [s. l.: s. n.]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QmM4SKC3jhk>, 2017> Acesso em 15 de maio de 2018.

SOUZA, Patrícia Cristiane de. **Sistema de autoria para construção e “adventures” educacionais em realidade virtual**. 1997. 108f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) - Universidade Federal de Santa Catarina departamento de informática e de estatística. Florianópolis, 1997.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma proposta para sala de aula. 2011. [s. l.: s. n.]. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>> acesso em 26/07/2017.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa, estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. In: TELECONFERÊNCIA UNESCO BRASIL SOBRE LETRAMENTO E DIVERSIDADE, 2003. [s. l.: s. n.]. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br>> Acesso em 10 de novembro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. In: XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, ENEGEP 1, 2006.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Português**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

TERZI, S. B. **A construção da Leitura**. Campinas, Ponte, 1995.

\_\_\_\_\_. **A interação em sala de aula e sua influência no esquema de perguntas e respostas das crianças**. In: TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 16. Campinas: Unicamp, 1990.

TERZI, S. B.; SCAVASSA, J. S. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 5, n.1, p. 185-211, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, M. E. A. C. **A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento**. 2009. 212f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Expectativa de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito**. 2003. 112f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

TORRALVO, Izeti Fragata; MINCHILLO, Carlos Cortez. **Linguagem em movimento**. v. 1. 1. ed. São Paulo: FDT, 2010.

VILARINHO, Sabrina. **Textos narrativos**. [s. l.: s. n.]. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/narracao.htm>> Acesso em 28 de março de 2017.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. UFPE. Disponível em: <[www.scielo.com](http://www.scielo.com)> acesso em: 26 de abril de 2018.

## APÊNDICE A – AVALIAÇÃO DO CURSO

- 1- O que você acha que faltou no curso?
- 2- O que você mais gostou durante as aulas do curso?
- 3- Qual nota você dá ao curso?  
1 (fraco) – 2 (razoável) - 3 (gostei mas podia ter sido melhor) – 4 (gostei) – 5 (achei ótimo)
- 4- Qual nota você atribui à instrutora?  
1 (fraca) – 2 (razoável) - 3 (gostei mas podia ter sido melhor) – 4 (boa) – 5 (ótima)
- 5- De sugestões de melhoria para o curso:
- 6- Outras observações:

## APÊNDICE B – CARACTERÍSTICAS DOS APLICATIVOS

Quadro 2:

Aplicativo	Descrição	Classificação	Preço	Exigência	Versão	Categoria
<i>Free Craft</i>	<p>Possibilita explorar mundos gerados em tempo real, para construir uma estrutura única e bonita. Decorar a casa do personagem com móveis, criar uma variedade de plantas, animais. Possui recursos ilimitados no modo criativo e uma vida difícil no modo de sobrevivência. Alta otimização, textura agradável, muitas unidades em estoque e muitas impressões. É um jogo Crafting 3D e Sobrevivência.</p>	3,9	Gratuito	Requer Android 2.3 ou superior	Versão atual 1.1.0	Simulação
Você sabe soletrar	<p>Teste de conhecimentos da Língua Portuguesa. Ideal para estudantes e concurreseiros o game Soletrar é a mais nova forma de aprender se divertindo! O jogo contém inúmeras palavras divididas em 4 fases. Quanto mais rápido forem as respostas, maior será a pontuação!</p> <p>Recursos deste aplicativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integração com o OpenFeint (Ranking Online).</li> <li>- Armazenamento automático de sua partida.</li> <li>- Regras gramaticais da Língua Portuguesa.</li> <li>- Instruções detalhadas na tela de regras.</li> </ul> <p>Os comentários e opiniões do jogador são considerados para futuras atualizações.</p>	3,6	Gratuito	Requer Android 2.1 ou superior. Também disponível para iPod Touch, iPhone e iPad	Versão atual 1.0.1	Educativo

Jogo ortográfico	Visando abordar a Língua Portuguesa após mudanças ortográficas, foi desenvolvido o Jogo Ortográfico Educacional (JOE). JOE foca predominantemente nas regras de acentuação e hífen por meio de gamificação. O jogo foi dividido em dois modos: treino e desafio. No modo de desafio, é verificado o nível atual de conhecimento ortográfico do jogador medido por pontuação. No modo treinar, cada palavra vem com uma dica relacionada à regra que está praticando no momento.	3,5	Gratuito	Requer Android 2.2 ou superior	Versão atual 3.1	Educativo
Acentuando	O Acentuando é um aplicativo que incentiva o jogador a estudar! Ele é formado por questões objetivas sobre cada tipo de acento da Língua Portuguesa: agudo, circunflexo e grave (crase). Permite conhecer as regras de acentuação gráfica enquanto se pratica os exercícios de forma lúdica. Ao terminar todos os testes, é possível experimentar o desafio dos Concursos! Neste nível, o jogador encontrará questões de diversas bancas de concursos, poderá treinar o que aprendeu e ainda participar de um ranking.	4,4	Gratuito	Requer Android 4.4 ou superior	Versão atual 2.0.4	Educativo
Quiz de Português	O Quiz de Português é um aplicativo de perguntas e respostas que abrangem as divisões da gramática e as regras gerais de construção textual, como os métodos de coerência e coesão. É voltado para to-	4,1	Gratuito	Requer Android 4.4 ou superior	Versão atual 3.0.1	Educativo

dos que querem melhorar ou apenas testar o seu conhecimento na língua portuguesa. Também é muito útil como ferramenta de estudo para concursos e provas escolares.

Jogo do Gramática	<p>É um jogo de palavras para combinar as palavras com base na gramática. É apresentada uma palavra e o jogador tem que selecionar a palavra corretamente relacionados em uma lista de opções. O objetivo é obter o máximo de pontos dentro do tempo limite.</p> <p>Existem 3 opções diferentes para escolher: Sinônimo, Antônimo ou Anagrama.</p> <p>3 níveis de dificuldade permitem ao jogador desbloquear mais palavras e adaptar o jogo para o seu nível de habilidade.</p> <p>Possui estatísticas detalhadas para ajudar o jogador a acompanhar o seu progresso.</p>	4,1	Gratuito	Requer Android 4.0 ou superior	Versão atual 1.1	Educativo
Vivo Pasquale	<p>Vivo Português com o Professor Pasquale é um serviço que traz dicas de gramática e ortografia, de forma prática, com áudios e vídeos do Professor.</p> <p>Ao baixar o aplicativo, o usuário já acessa gratuitamente alguns conteúdos, com diversas dicas e com as dúvidas mais frequentes da nossa língua.</p>	3,8	Gratuito ou pago		Versão 2.1.53	Educativo

## APENDICE C – CONTO COLÉGIO CINZA

Era inverno, as ondas de neblina ocultavam a luz solar nas manhãs e tornava não só os dias mais frios.

Os jardins padeciam de um verde pastel convocando o acre, terra e vegetação se confundiam à medida que se revezavam nos montes, que eram vários e achatados no horizonte, muitas vezes salpicados de rochas de aparência vulcânica.

No alto de um desses montes, o mais alto talvez, estava edificado o Colégio São Renato. Suas paredes de pedras acinzentadas lembravam as europeias paredes de palácios britânicos, com portais largos de madeiras maciças, mais marrons que o comum, chegando ao preto embaçado do betume.

Sob altas condições materiais eram internas jovens mocinhas que sonhavam com um bom casamento, é claro, não era encontrado no colégio, mas obra dele, da sua fama de boa educação, transmitida há décadas a todas as mulheres de verdadeira classe.

Não foram as mesmas condições que levaram Rosa ao colégio. Órfã de pai e com uma mãe que as sustentavam com doces caseiros, foi preciso muita economia e muita insistência para convencer a madre diretora a proporcionar a uma pobre menina, a mesma educação das filhas da alta sociedade, ainda que sob restrições e condições.

À Rosa foram delegadas tarefas para as horas vagas como forma de pagamento, mas na realidade, os estudos é que ficavam para as horas vagas, já que as tarefas impostas iam além da carga horária de qualquer funcionário. Entretanto, Rosa era persistente, nunca fora acostumada a uma vida fácil, sabia que teria de lutar muito para conquistar quaisquer coisas, portanto não reclamava e atendia às ordens sempre com um sorriso jamais notado, já que as irmãs de caridade não perdiam tempo olhando nos olhos dos subalternos. Ao mesmo tempo sua mãe trabalhava dias e noites com os doces que pagariam a suada mensalidade, Rosa tinha que complementar com seu suor o valor estipulado pelo colégio.

Nos primeiros meses Rosa trabalhava, quando podia frequentava as aulas, que fossem possíveis, sem levar a mal os olhares de rejeição recebidos das outras meninas e nem mesmos os cochichos, a cada vez que entrava na sala de aula, pois seu interesse pelo conhecimento era maior, e quando os mestres expunham seus saberes, os ouvidos de Rosa eram todos para a aula e seus olhos para brilhar como se tudo fosse fazendo sentido.

Rosa não tinha oportunidade de interagir com as outras internas, mas quando podia tentava ser gentil com alguma colega, embora nunca tivesse sucesso. A sucessão de desastres de relacionamento fazia Rosa esmorecer, mas nunca desistir de fazer amizade. Numa tarde, depois de tirar toda a mesa do almoço e ajudar a lavar pratos, resolveu dar uma folga a si mesmo. Quando as madrastas, digo as madres, usufruíam da sua sesta, Rosa saiu sorrateiramente pela passagem de serviço, almejando andar descalça por aquele gramado que cercava o Colégio, em silêncio e em paz.

Não são todas as pessoas que podem imaginar o quanto aquela caminhada fazia bem. À proporção que o contato com a natureza aumentava o aroma verde entrava pelos seus poros e fazia uma limpeza no seu coração, expulsando a poluição cinzenta que o colégio impregnara em sua alma. Ao subir um pequeno planalto, pode avistar uma árvore com galhos esparramados que construía uma sombra clara e irresistível. Correu até lá.

Acomodada junto ao tronco da árvore, a sensação era a melhor possível. Há tempos não se sentia tão em casa. Talvez, por isso a lembrança da mãe viesse tão forte, acompanhando uma saudade maior que todas. Nunca até aquele dia, sentira uma vontade tão grande de abandonar tudo e voltar para seu lar. Não queria frustrar os sonhos da sua pobre mãe, no entanto aquele aperto no peito era tão grande... olhou para o céu claro, poucas nuvens se aproximavam e faziam o céu mais lindo dos últimos meses. Ficou ali, imóvel, por um tempo, nem se importando com o colégio. Foi só neste instante que reparou que não estava sozinha. O susto foi inevitável, na verdade não era um susto destes de medo, mas um sentimento diferente de tudo que já houvesse sentido. Quem estava ao lado, à certa distância era um homem diferente, um pastor que vestia roupas humildes, chegando a estar rasgadas. Rosa só reparara nele por que naquele instante, sentado numa pedra, quebrou um galho seco com as mãos.

Notando a reação da menina, o homem fez um sinal com a cabeça para que não se preocupasse. Se fosse nos dias de hoje, uma jovem não se sentiria tão incomodada por estar a sós com um homem, mesmo desconhecido, mas Rosa não sabia o que fazer, quando o homem disse que a entendia. Entendia o quê? Não foram necessárias mais palavras. Rosa podia sentir-se à vontade na presença daquele homem simples. Ficaram um tempo calados, enquanto o galho seco servia para desenhar no chão.

- Gostaria de saber o que você está escrevendo. - afirmou Rosa.

- Você sabe, só não percebeu ainda.

Novo silêncio. Rosa não entendia aquelas palavras, mas sentia que eram sábias, aliás, olhava para aquele estranho com o mesmo interesse que olhava para os mestres do colégio, quis falar alguma coisa para estabelecer conversa... foi interrompida:

- Nem sempre as coisas serão assim. Tudo isso é uma escola.

Rosa já não sabia mais se tinha pronunciado sua fala ou não, mas o fato é que a resposta fazia sentido, então começou a formular na sua mente perguntas e mais perguntas e ia fazendo aquelas que julgava inteligentes.

O estranho ouvia, ouvia e não pronunciava palavra sequer. Rosa calou-se e pensou no que falara e notou que sabia a resposta daquelas perguntas. Será por isso que ele ficara calado?

- Onde você mora? - Perguntou Rosa.

-Mais perto que imagina, sou um peregrino aqui, mas está próxima a minha partida.

Nesse momento Rosa ouviu a campainha que encerrava as aulas do segundo turno. Precisava ir embora, se não fosse ajudar com o jantar, estaria em maus lençóis. Saiu correndo, nem lembrou de despedir-se do peregrino. Muitas vezes somos assim.

No dia seguinte acordou com o mesmo pensamento que adormecera: o peregrino. Queria reencontrá-lo, pois, a final, sentira tanta paz, contudo, como sair de novo sem ser notada?

Começou o dia cheia de disposição, num instante colocou toda a mesa do café. Ao começarem as aulas do primeiro turno, dirigiu-se às pressas para os dormitórios para prepará-los para a faxina. Assim que concluiu seu trabalho, poderia, então, assistir às aulas, mas aproveitou para escapar da sua prisão. Ao transpor os umbrais da retaguarda da construção acinzentada, notou como o sol brilhava intensamente ali fora, como eram verdes as gramas e os ramos que sustentavam flores singelas, mas infinitamente cheias de vida e aroma, pássaros cantavam a sua plena liberdade.

Chegando ao lugar do encontro passado, pensou ter olhado para todos os lados, que decepção. Onde ele está? Sentiu-se a maior idiota dos seres, como pode imaginar que o peregrino estaria ali à sua espera?! Como era boba! Baixou os olhos úmidos, mas uma voz já familiar interrompeu:

- Mantenha seu olhar nas coisas do alto.

Rosa viu sua tristeza desaparecer na mesma velocidade que aquelas palavras eram pronunciadas. Entendeu que não podia baixar a cabeça.

Naquele dia não pode deixar de perguntar o nome do amigo, pois já era assim que o considerava.

- Pode chamar-me de Emanuel.

Neste dia, pode conversar mais tranquila e reter tudo que ouvia com avidez. Rosa que crescera entre os espinhos, agora podia ver que coisas maravilhosas, que nunca olhos humanos viram, a esperavam. Como eram simples as coisas, dentro dela estava tudo que era necessário para ser feliz. Uma paz e uma serenidade nunca antes sentida se apoderaram dos seus sentidos. Seu maior desejo era procurar sua mãe para contar-lhes as boas novas, mas sair do colégio parecia impossível. Ainda não aprendera que nada é impossível ao que crê.

As conversas sucederam-se por dias. Era incrível, como literalmente as portas se abriam milagrosamente. Surgiam oportunidades para escapar dos laços das irmãs. Rosa crescia a cada dia não só em estatura, à medida que sua intimidade com o peregrino se refinava.

Numa tarde, Rosa conseguira escapar com um pequeno embrulho, um agrado ao amigo, um pão e uma garrafinha de suco do fruto da vide. Eles dividiram o lanche enquanto Emanuel a surpreendeu com a notícia de sua partida. Não haveria mais motivos para continuar pastoreando as ovelhas nesta terra. O coração de Rosa encheu-se de tristeza, a maior que

sentira em toda a sua vida, não era muito experiente com sentimentos de perda, já que nunca tivera quase nada a perder, por isso se abateu bastante.

- Nos reencontraremos?

- Todas as vezes que me buscar, achar-me-á.

Despediram-se com um olhar demorado e Rosa voltou para a escola cinza, mais cinza que nunca. Assim que colocou os pés nos limites do colégio, já foi vista por uma freira.

Além de um sermão humilhante diante de várias pessoas, Rosa foi punida com várias tarefas extras e ameaçada de perder sua bolsa de estudos.

Aquela noite foi a mais triste da vida de Rosa. Não conseguia sequer fechar os olhos, menos ainda dormir. Pensou, pensou. Antes ainda que a madrugada chegasse decidiu abandonar tudo, voltar para sua casa. Ajuntou uma trouxinha com tudo que possuía, esperou o sol clarear um pouco as trevas e rumou para as portas do fundo, na cozinha: trancada a sete chaves. Como sair? Lembrou-se das últimas palavras de Emanuel juntou as mãos, apertou os olhos e clamou pela ajuda do amigo. Antes que abrisse os olhos, ouviu um barulho, era a Madre. Encolheu-se toda atrás de uma prateleira. A corpulenta mulher tirou dos bolsos um molho de chaves e o colocou sobre a mesa, enquanto enchia com água uma chaleira. Dirigiu-se ao fogão. Este teimava em não acender, tentou umas cinco vezes, sem sorte, até que os fósforos acabaram. Abandonou a chaleira sobre o fogão com a respiração ofegante e foi até o armário. Estava difícil encontrar outros fósforos ali, por mais que a senhora procurasse com interesse.

Rosa, embora tremendo de medo, não se segurou e com cuidado e silêncio caminhou até a mesa e pegou as chaves. A mulher, já suando, voltou a face em direção à mesa. Rosa virou uma estátua sem cor. Enxugando o suor da testa, a mulher saiu lentamente arrastando seus chinelos pelo corredor, em busca de algo que pudesse acender um fogo, sem notar a menina.

Era a oportunidade. Depois de experimentar uma meia dúzia de chaves, a porta foi aberta, a ansiedade era tanta que nem notou o forte cheiro de gás que se propagava pelo ambiente. Agora era só escalar o portão e caminhar alguns quilômetros.

O medo e a vontade de ver sua mãe não deixaram também que notasse as horas naquela estrada sem fim. Logo estava no vilarejo em que crescera, à porta de sua casa. As paredes encardidas pelo tempo, agora davam lugar à branquíssima aparência. Sua alma se sentira à vontade ali e a paz que conhecera com seu amigo peregrino voltou a confortá-la, abriu a porta e dali mesmo avistou a sua mãe varrendo. Ambas sorriram e correram para um abraço. Em momento nenhum a mãe censurou a filha pela fuga, agora ela também possuía um novo brilho nos olhos.

A causa dos novos olhos da mãe fora relatada a filha: numa noite, durante uma tempestade, dera abrigo a um pastor viajante, que passava por essa região, sem um lugar para reclinar a cabeça. Dividiu com ele o pouco que tinha e ele deu a ela algo tão valioso quanto à

própria vida, a alegria de viver. Trouxe a ela palavras que curaram as chagas interiores, a cegueira espiritual, a paralisia da alma.

Mãe e filha conversaram muito. Em poucos dias partiram daquele vilarejo, foram para a terra prometida do bom pastor que mudara a vida daquela família. Nunca souberam o destino da escola cinza, mas na madrugada em que Rosa libertara-se, um incêndio destruiu todo o colégio. O fogo começou pela cozinha, com um vazamento de gás e espalhou-se rápido através das madeiras corroídas por cupins, as quais sustentavam toda a estrutura daquela construção. Nenhuma vida fora perdida, pois, por um milagre, a porta da cozinha se encontrava aberta, permitindo que o local, ventilado, não explodisse.

Ninguém da escola dera falta de Rosa até hoje.

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PÓS-CURSO

Responda às afirmações circulando o número que melhor indica sua opinião:

1: totalmente falso    2: falso                      3: médio            4: verdade    5: verdade muito forte

- |  |                   |
|--|-------------------|
| 1- Estou mais interessado em aprender.   | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| 2- Estou jogando <i>games</i> com novas percepções.  | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| 3- Estou mais seguro para a escrever histórias agora.  | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| 4- Gostaria de ter mais aulas com jogos eletrônicos.   | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| 5- Estou gostando mais de ler.   | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| 6 - Acredito que de agora em diante vou ter mais facilidade para aprender escrever outros tipos de redação, como a dissertação, por exemplo. | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| 7- Escrever textos é divertido.  | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| 8 - Estou me sentindo mais criativo.   | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PRÉ-CURSO

1- No que você gasta maior parte de seu tempo fora da escola? ( ) estudo ( ) trabalho  
( ) passatempos

2- Com que frequência você joga *games* eletrônicos no seu dia-a-dia?

---

3- O que mais lhe atrai nos jogos? \_\_\_\_\_

---

4- Quais são os jogos que você joga? \_\_\_\_\_

---

5- Você prefere: ( ) jogos em equipe ( ) individuais

6- Por qual meio tecnológico você joga com maior frequência? ( ) celular ( ) computador  
----- ( ) videogame

7- Você já jogou algum *game* educativo? ( ) não ( ) sim quais? \_\_\_\_\_

---

8- Qual a sua opinião sobre esses jogos? \_\_\_\_\_

---

9- No período da aula você sente desejo de usar aplicativos ou jogos eletrônicos? ( ) sim ( ) não

10- De sugestões de jogos que seriam interessantes para serem usados na escola:

---



---

11- Você acha difícil escrever histórias? ( ) sim ( ) não ( ) mais ou menos

12- Na hora de escrever um texto o que você tem mais facilidade: ( ) começar ( ) usar a imaginação ( ) dar sequências às ideias ( ) surpreender o leitor ( ) não tenho facilidade em nenhuma parte

13- Gosta de ler? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

14- Já participou de aulas de produção de texto que fossem divertidas e desenvolvessem a imaginação? ( ) sim ( ) não

15- Você já jogou algum jogo na escola, para aprender alguma matéria, mesmo que não seja eletrônico? ( ) sim ( ) não como foi? \_\_\_\_\_

---

---

16- O que você prefere estudar? ( ) exatas ( ) humanas ( ) biológicas ( ) nenhuma

17- Você tem internet própria? ( ) sim ( ) não

18- Qual o trabalho de seus pais?

---

19- Qual é sua renda familiar? ( ) 1 a 2 salários mínimos ( ) 3 a 4 salários mínimos ( ) 4 salários mínimos ou mais