

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

Fabiana de Oliveira Ribeiro

Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG

[8fabrib@bol.com.br](mailto:8fabrib@bol.com.br)

[almeidadacruz.mariaemiliacruz@gmail.com](mailto:almeidadacruz.mariaemiliacruz@gmail.com)

**Resumo:** Este trabalho é o resultado de uma pesquisa de mestrado que nasceu do desejo de se desenvolver uma prática didática alternativa ao ensino de língua materna, com vistas a auxiliar a escola e seus professores a alavancarem o letramento de seus alunos. Partiu-se da hipótese de que o desenvolvimento da escrita por meio de estratégias de *gamificação* pode ser um caminho viável 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), a 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 com as aulas sobre a estrutura da narração de contos, focalizando-se os estágios da narrativa, a coesão, coerência e a legibilidade do texto. Ao final da pesquisa, os dados revelaram que o uso de *games* se mostrou deveras interessante, pois todos os alunos envolvidos apresentaram um avanço bastante significativo na escrita do texto narrativo, o que evidenciou um impacto positivo na aprendizagem.

**Palavras-chave:** letramento, *gamificação*, produção de texto.

## 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 (seja por fios, cabos, ou sem fio) 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 de computadores, rede, telemóveis, bem como todo software necessário. Em outras palavras, TIC consistem em TI bem como quaisquer formas de transmissão de informações e correspondem a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ainda, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de *hardware*, *software* e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica, de ensino e aprendizagem entre outras.

([https://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnologias\\_da\\_informa%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_comunica%C3%A7%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnologias_da_informa%C3%A7%C3%A3o_e_comunica%C3%A7%C3%A3o))

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:

- 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.
- Introduzir o uso de *games* nas aulas de produção do texto narrativo.
- Observar, ao longo da proposta, o envolvimento e desenvolvimento dos alunos nas atividades.
- 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.

## PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Trataremos neste capítulo sobre a metodologia desta pesquisa que é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e quantitativa. É uma pesquisa exploratória com método de coleta de dados: a observação participante, o questionário e estudo de caso que foram procedimentos experimentais, em pesquisa participante, amparados no método hipotético-indutivo.

Nossa proposta de ensino foi ensinar a narração de contos 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 Bolivar 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.

A divulgação do curso foi feita pela pesquisadora, em explanação 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.

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”.

Os sujeitos pesquisados foram 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.

Os Aplicativos utilizados foram: *Free Craft*, *Você sabe soletrar?* Jogo ortográfico, *Acentuando*, *Quiz de Português*, *Vivo Pasquale* e *Jogando Gramática*.

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

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.

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>2</sup>	
	20m	10m treinando com o “jogo ortográfico” e mais outros 10m, tentando alcançar o máximo de pontuação	Desenvolver a grafia correta das palavras	
33ª aula: 20/03/2017	15m	Aula expositiva sobre acentuação gráfica.	Conhecer as regras de acentuação gráfica	
	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	
5ª e 6ª aulas: 30/03/2017 e	15m	Revisão dos elementos de narração – oral	Reforçar a aprendizagem de elementos importantes	
	3h	Filme As aventuras de Pi	Despertar a criatividade e imaginação	

2 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.

03/04/2017	7ª aula:	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.
10/04/2017		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 livre.	Colher informações para a próxima redação
8ª aula:	17/04/2017	30m	Audição e roda de discussão sobre o conto Escola Cinza;	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
		30m	Conversa sobre o jogo Baleia Azul (a pedidos das alunas)	Esclarecer dúvidas sobre o funcionamento do jogo e problemas adolescentes
10ª aula:	08/05/2017	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

## 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), Tôrres (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.

## 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) expressa, ainda, a 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 (p. 4)

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) 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. (SANTOS, 2008, p.34)

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>3</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) se pronunciam, afirmando que:

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. (TERZI E SCAVASSA, 2005, p. 189).

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.

---

<sup>3</sup> Afirmamos ser duas ações distintas, porque são ensinadas de formas diferentes.

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>4</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 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

---

<sup>4</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).

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 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).

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.

## 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 “neutro”, 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) 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. (TERZI; PONTE, 2006, p. 667).

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) 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. (STREET, 2003, p. 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).

## 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 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>5</sup>, hiper mídias<sup>6</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, vídeos, 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).

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 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

---

<sup>5</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. (<http://adrielcafe.com/artigos/19-multimedia-hipertexto-e-hipermidia>)

<sup>6</sup> A hiper mídia, 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”. (<http://adrielcafe.com/artigos/19-multimedia-hipertexto-e-hipermidia>)

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 “patrimônio” (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.

## 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 autodirigida, 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*:

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>7</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, 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.

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.

## 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

---

<sup>7</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>)

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 (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).

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>8</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

---

<sup>8</sup> Tecnologias da informação e comunicação é uma expressão que se refere aos aparatos tecnológicos digitais de acesso à comunicação e à informação.

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 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.

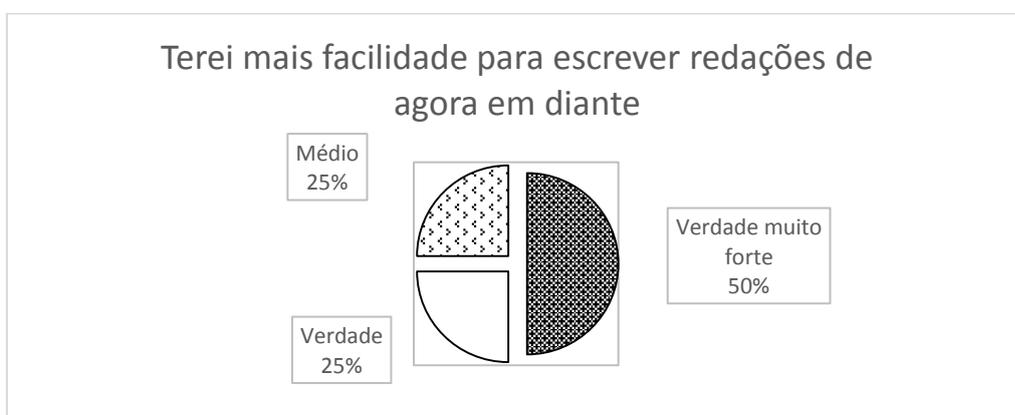
Da mesma forma, os jogos narrativos desenvolvem-se com algumas dessas características,

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.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIO

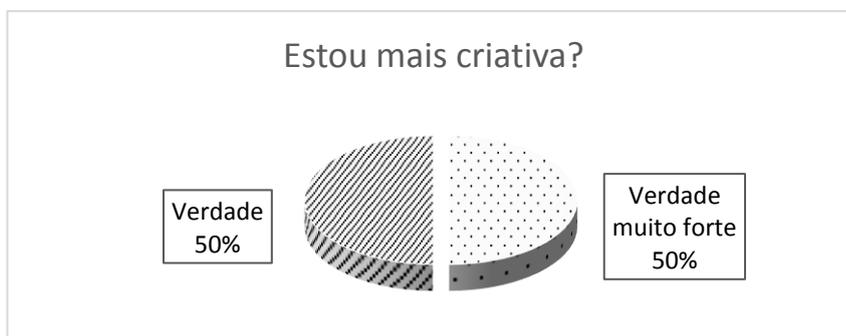
Estou mais seguro para a escrever histórias agora?



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 (2009) 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).

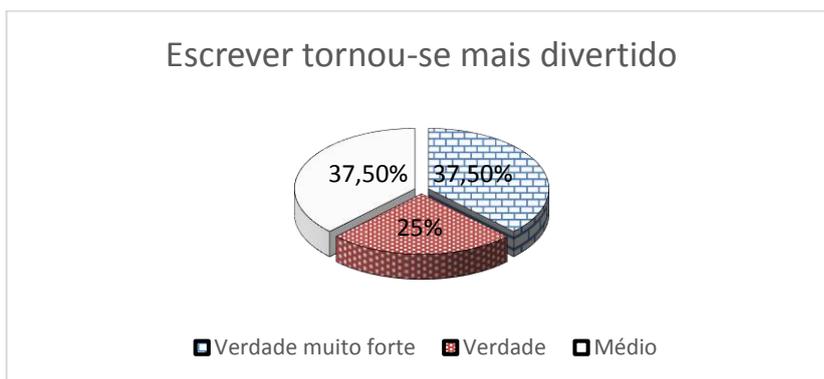
Estou me sentindo mais criativa?



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.

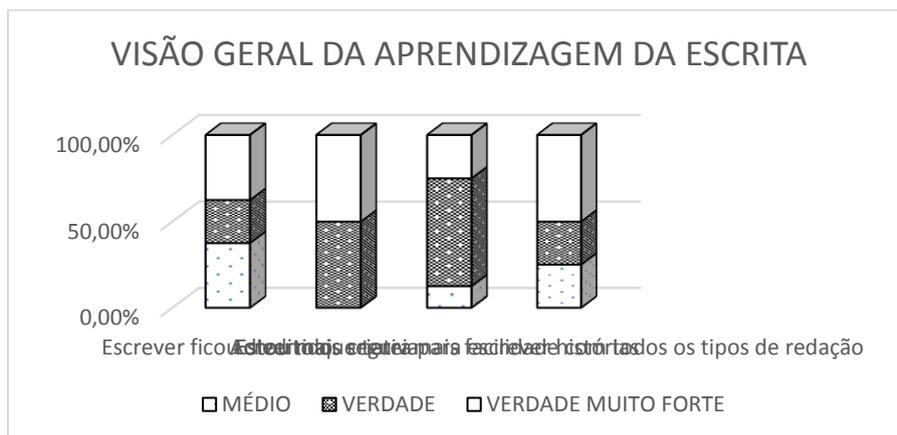
Escrever textos é divertido?



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. 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.



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 (2007), 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)

## 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).

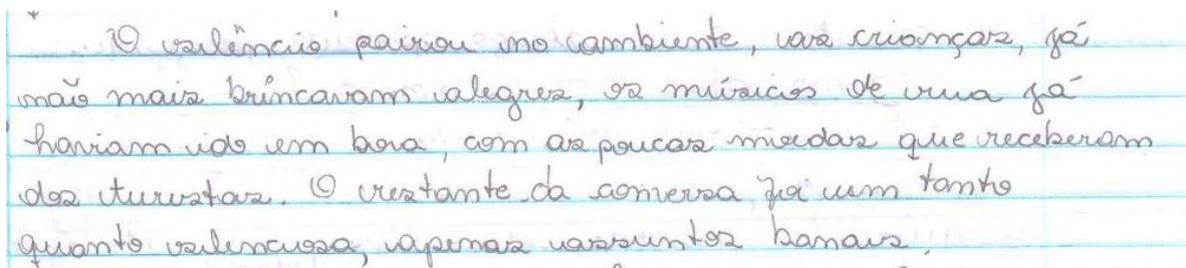
## Casos de sucesso maior no letramento

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.

### Caso 1:

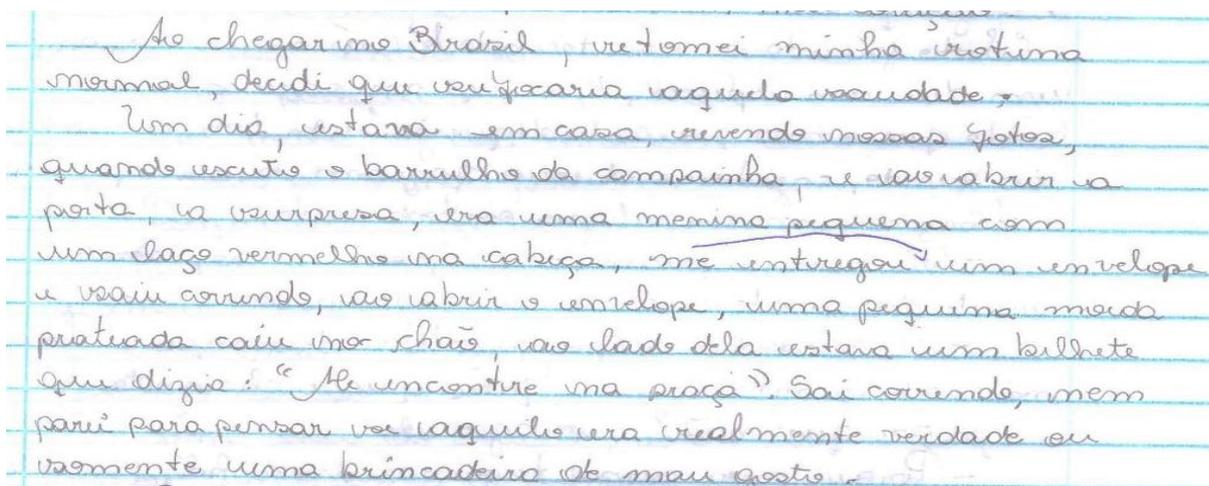
A aluna A1, na sua primeira redação escreveu uma crônica reflexiva com mais ou menos uma página e meia. Apresentou poucos erros gramaticais em acentuação e pronomes, o que evoluiu pouco para a segunda redação, mas em relação ao desenvolvimento da narrativa, houve um salto enorme. Sua redação final contemplou 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.

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:



... O valencio parou no ambiente, via crianças, já  
mais mais brincavam alegres, as músicas de uma fe  
havam ido em hora, com as poucas moedas que receberam  
dos turistas. O restante da conversa foi um tanto  
quinto valenciosa, apenas assuntos banais.

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:



... Ao chegar no Brasil, vi-me a mimba vítima  
mornal, decidi que usaria aquela verdade,  
Um dia, estava em casa, vendo minhas fotos,  
quando escutei o barulho da campainha, e ao abrir a  
porta, a surpresa, era uma menina pequena com  
um elache vermelho na cabeça, me entregou um envelope  
e saiu correndo, ao abrir o envelope, uma pequena moeda  
prateada caiu no chão, ao lado dela estava um bilhete  
que dizia: "Me encontre na praça". Sai correndo, nem  
pude parar para pensar se aquilo era realmente verdade ou  
vamente uma brincadeira de mau gosto.

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 (2009) 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.

## **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 (2007) 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

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 interseções 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.

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

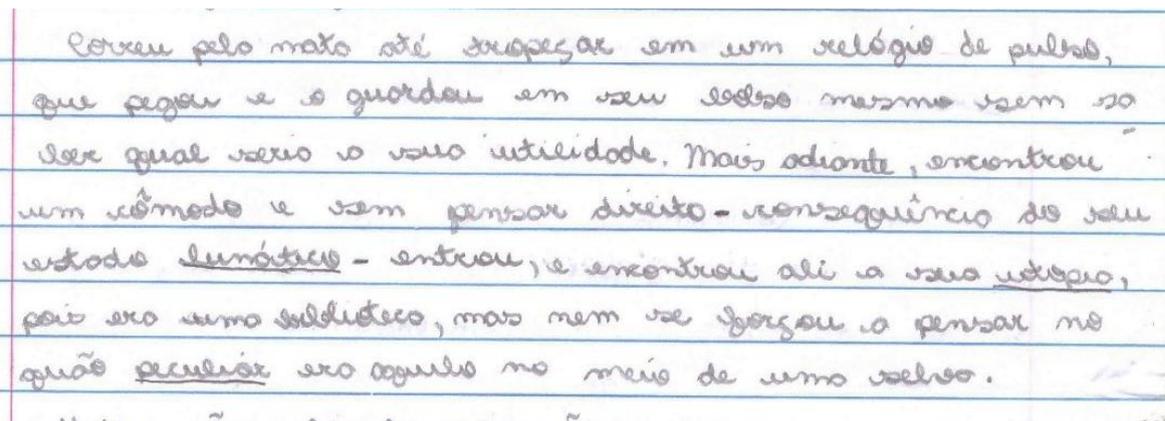
necessidade de comunicação social, em determinado gênero, demonstrando estar mais preparada para novas etapas de aprendizagem. Sobre essa observação Tôrres (2009) assevera que “certamente que as mudanças individuais levam a mudanças/transformações sociais, o que é, enfim, o objetivo maior do modelo ideológico 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 (2009):

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.



Correu pelo mato até suspender em um relógio de pulso, que pegou e se guardou em seu bolso mesmo sem saber qual seria a sua utilidade. Mais adiante, encontrou um cômodo e sem pensar direito - esquecimento do seu estado lunático - entrou, e encontrou ali a sua utopia, pois era um soldado, mas nem se esforçou a pensar no quão peculiar era aquilo no meio de um selva.

### 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 (2009) 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 “factiveis”, 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>9</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

---

<sup>9</sup> Iluminação: revelação ou visão inesperada e repentina de alguma coisa.

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.

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 ir 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 (2014):

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).

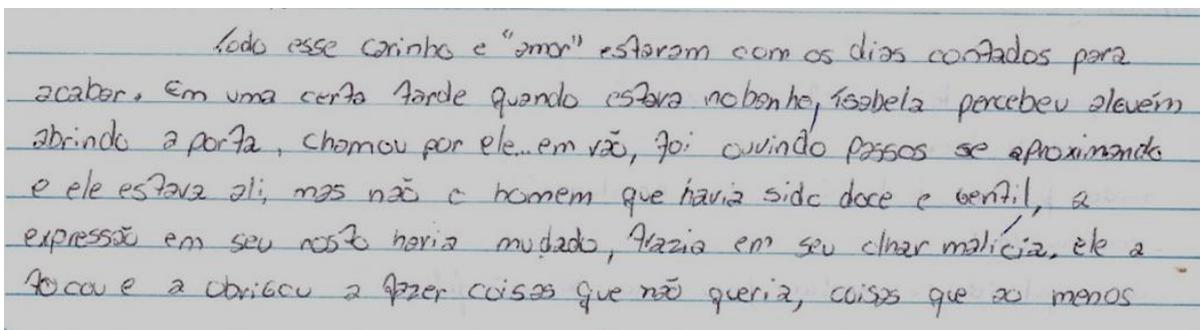
#### **Caso 4**

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 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,

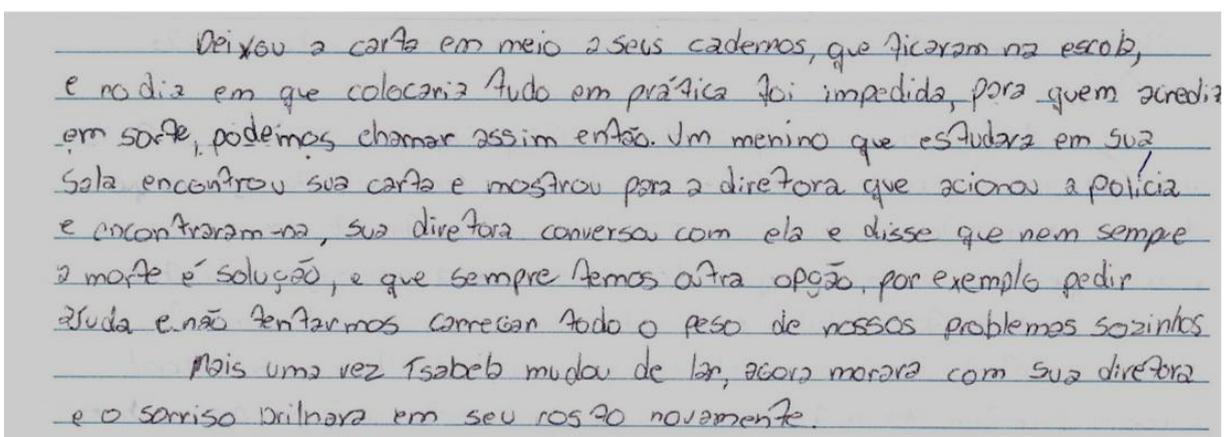
o que demonstra que ela fez o uso social do texto para expressar seus sentimentos.

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.



Tudo 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 o homem que havia sido doce e gentil, a expressão em seu rosto havia mudado, trazia em seu olhar malícia, ele a tocou e a obrigou a fazer coisas que não queria, coisas que ao menos

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.



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 brilhou em seu rosto novamente.

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*, 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.

## 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).

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M e PONTARA Marcela. **Português, contexto, interlocução e sentido**. V.1, 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2008.
- 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, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004.
- BAKHTIN, M.** Os gêneros do discurso. **In Estética da Criação Verbal**. 1997.
- \_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOSI, Alfredo (org). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 9 ed. São Paulo: paz e Terra, 2006.
- CASTILHOS, Aline Oliveira de e 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**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: 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 – Julho, 2016.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Gêneros textuais na escola**. Veredas on line – Ensino – 2/2007.
- 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**. Newark: International Reading Association, 2001.
- FERREIRA, Maria Elisade Mattos Pires. **A meia idade e a alta modernidade**. Constr. psicopedag. v.16 n.13, São Paulo dez, 2008.
- GEE, J., P.. **Bons videogames e boa aprendizagem**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 27 n. 1, pp. 167-178, jan./jun. 2009.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Língua Portuguesa e Literatura**. CEJA, fascículo 3. Rio de Janeiro: 2016.
- HORNINK, Gabriel Gerber. **Formação continuada de professores de Biologia com uso de “softwares livres”**. Campinas, SP, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Cartografando online: caminhos da informática na escola com professores que elaboram conhecimentos em formação contínua**. Campinas, SP. 2010.
- 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 e 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. Parábola Editorial. São Paulo, 2010.

MARTINS, Ana. **O esquema narrativo canônico.** 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 e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** São Paulo, Papirus Editora, 2000.

MEDEIROS, Jerry Fernandes. **Avaliação de Usabilidade e Jogabilidade em Jogos para Dispositivos Moveis.** XIV SBGames – Teresina – PI – Brazil, November. 2015.

NIELSEN, J. **Usability Engineering.** Morgan Kaufmann Publishers Inc., San Francisco, CA, USA, 1993.

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

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

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

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

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.** NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Out. 2001.

\_\_\_\_\_. **Digital Game-Based Learning.** Minnesota: Paragon House, 2001a.

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**. 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**. Recife: 2015.

SANTOS, Gilberto Lacerda. **A internet na escola fundamental: sondagem de modos de uso por professores**. Educ. Pesqui. vol.29 no.2 São Paulo July/Dec. 2003.

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. **Português, Literatura, Gramática, produção de texto**. 1.Ed. São Paulo: Moderna, 2010.

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

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

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

SOUZA, Patrícia Cristiane de. **Sistema de autoria para construção e “adventures” educacionais em realidade virtual**. Universidade Federal de Santa Catarina departamento de informática e de estatística. Curso de pós-graduação em ciência da computação. Florianópolis, 1997.

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

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

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **Abordagens alternativas ao Letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante conferência da Unesco Brasil sobre letramento e diversidade. 2003.

TERENCE, Ana C. Fernandes e FILHO, Edmundo Escrivão. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. 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, SP. Ponte. 1995.

\_\_\_\_\_. **A interação em sala de aula e sua influência no esquema de perguntas e respostas das crianças**. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 16. 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**. 7ª edição. Editora São Paulo: Cortez; 1996.

TORRES, Maria Emília Almeida da Cruz. **Expectativa de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito**. Campinas, SP. 2003.

\_\_\_\_\_. **A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento**. Campinas, SP. 2009.

TORRALVO, Izeti Fragata e MINCHILLO, Carlos Cortez. **Linguagem em movimento**. v.1. 1ª Ed. São Paulo: FDT, 2010.

VILARINHO, Sabrina. **Textos narrativos**. 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.



(83) 3322.3222  
[contato@conbrale.com.br](mailto:contato@conbrale.com.br)  
[www.conbrale.com.br](http://www.conbrale.com.br)