

(MULTI)LETRAMENTOS, NARRATIVAS DIGITAIS E LINGUAGENS DA CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO

XXXX

XXXX

XXXX

XXXX

RESUMO

Os (multi)letramentos, numa perspectiva pedagógica, constituem práticas e saberes a partir de metodologias que lidam com as linguagens em contexto, considerando os estudantes agentes e sujeitos de discurso, tendo em vista a pluralidade de linguagens e de realidades sociais. Os estudantes participam construindo ativamente práticas e eventos com discurso próprio, ao longo da construção do conhecimento no processo de aprendizagem. Diversas leituras e possibilidades narrativas perpassam o ensino com metodologias que se voltam para a possibilidade de professores e estudantes narrarem, possibilitando a subjetividade e produção de sentidos no âmbito da construção de conhecimento sobre o mundo, sua percepção e diversidade. Narrativas digitais são uma forma de comunicação da cultura digital, ao contar sua história (discurso biográfico) ou uma história (discurso ficcional). Lidar com as mídias e linguagens da cultura digital na educação é uma necessidade desafiadora, dada a demanda por leitura crítica e atenta da realidade social em que estamos imersos. Além da leitura, os estudantes necessitam desenvolver habilidades para produzir discursos utilizando tecnologias digitais devido à multiplicidade de mídias e linguagens presentes na cultura digital. Assim, o papel de fazer refletir o mundo é somado ao de produzir narrativas sobre a realidade, na busca de práticas e saberes que possibilitem a capacitação pessoal, a participação cívico-econômica e a equidade social. A diversidade de formatos de narrativas digitais, atreladas à diversidade de culturas e, conseqüentemente, subjetividades, ocupa os espaços de aprendizagem com as linguagens e as vozes dos estudantes. Nesse painel exploraremos a aprendizagem de linguagens plurais, típicas da cultura digital, que possibilitem realidades sociais, ambientais e culturais diversas em diálogo, no mesmo contexto educacional, é do interesse de uma perspectiva pedagógica dos (multi)letramentos.

Palavras-chave: (Multi)letramentos, Narrativas Digitais, Tecnologias Digitais.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

JOGOS DIGITAIS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS: LETRAMENTOS COM NARRATIVAS MULTIMODAIS

XXXX
XXXX

RESUMO

A cultura digital facilitou a proliferação de artefatos culturais com multiplicidade de linguagens, multimodais, e diversidade cultural. A perspectiva dos letramentos, especificamente dos multiletramentos e letramentos digitais, possibilitou refletir sobre práticas, pesquisas e relatos de propostas didáticas envolvendo jogos digitais, um dos tipos de recursos educacionais privilegiados na cultura digital. A abordagem da Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais possibilitou aproximações no estudo, dessas mídias aos contextos educacionais. Um dos aspectos que foram enfatizados, dentre as linguagens dos jogos, foi a narrativa, para refletir como ela promove aprendizagem ou que tipo de linguagens e competências relacionadas a ela são fomentadas pelos jogos. O objetivo do estudo foi investigar como são utilizados os jogos digitais, sobretudo suas narrativas, nas práticas de letramento em contextos educacionais formais ou informais. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, que se deu a partir de busca no Portal de Periódicos da Capes e etapas de seleção. A amostra final totaliza dez artigos. Na maioria dos estudos, procedimentos de pesquisa envolveram desenvolvimento dos artefatos culturais, em muitos casos pelo professor-pesquisador, e testagem em contextos educacionais. A diversidade de níveis escolares e interdisciplinaridade nas pesquisas, tanto teórica, quanto das áreas de conhecimento nas quais a pesquisa se deu, revela a multiplicidade de possibilidades de uso de jogos digitais em contextos educacionais. As atividades educativas realizadas nas pesquisas estavam em acordo com as metodologias ativas. Além disso, há indícios de que as narrativas dos jogos digitais fomentam aprendizagem tendo em vista a imersão dos jogadores.

Palavras-chave: Jogos digitais, letramentos, tecnologias educacionais.

INTRODUÇÃO

O estudo realizado, uma revisão de literatura, foi embasado nos estudos dos letramentos, especificamente os multiletramentos e letramentos digitais. Além disso, a perspectiva da Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais (ABJD) e mídia-educação trouxeram reflexões interdisciplinares que auxiliaram na compreensão das possibilidades de uso dos artefatos culturais em práticas pedagógicas. O objetivo do estudo foi investigar como são utilizados os jogos digitais (JD), sobretudo suas narrativas, nas práticas de letramento em contextos educacionais formais ou informais. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática da literatura.

Os estudos dos letramentos se fundamentam na perspectiva de que somente a decodificação da língua, como no processo da alfabetização, é restrita, em relação às

necessidades dos sujeitos no uso da língua, que envolvem práticas sociais e eventos de comunicação complexos e com contexto particular (Kleiman; Assis, 2016). Assim, as práticas de letramento se referem “ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (Street, 2014, p. 18). A partir dessa abordagem, os letramentos sociais se instauram sob uma perspectiva transversal. A maioria das outras abordagens de letramento vai considerar eventos e práticas sociais como paradigmáticos para os contextos.

Tendo em vista a transversalidade dos letramentos sociais, um aspecto que pode ser evidenciado levando em conta a cultura digital em que estamos inseridos, é a multiplicidade de linguagens que permeiam a leitura e a escrita, em uma perspectiva semiótica, em que múltiplos modos de comunicação (verbais, visuais, gestuais, sonoros etc) compõem os significados dos textos (Ribeiro, 2021). Na prática social, é comum que os textos sejam multimodais, ou seja, apresentem, ao mesmo tempo múltiplos modos de comunicação para constituir sentido.

Considerando a multiplicidade de linguagens e de possibilidade de diversidade cultural presentes em eventos letrados, os estudos de multiletramentos se tornam relevantes, tanto para compreensão de artefatos culturais, como JD, como para as práticas pedagógicas contextualizadas e críticas (Kalantzis *et al*, 2020). O prefixo *multi* da palavra se refere a uma dupla perspectiva de aspectos múltiplos, a de linguagens (multimodalidade) e a diversidade de culturas presentes na comunicação (Rojo; Moura, 2019).

A cultura digital, por meio também das tecnologias digitais, se caracteriza pela convergência das mídias (Jenkins, 2015). Nesse sentido, letramentos digitais são práticas sociais que buscam “competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes” (Freitas, 2010, p. 339), apresentada utilizando sistemas binários.

O estudo não pretende ser panorâmico ou exaustivo sobre as categorias, mas indica que as pesquisas dos letramentos se entrecruzam em suas ênfases e abordagens. Uma das perspectivas que pode perpassar e orientar práticas pedagógicas em diversas abordagens é a presente em um letramento crítico, em que o letramento social, fundamentado nos eventos e práticas também se dá contextualizado pela concepção de que o próprio sujeito constrói interpretações, tornando-o coautor das construções de sentido que advierem, inclusive como cidadão.

Nesse sentido, de um letramento digital crítico, permeado pelos multiletramentos (multimodalidades e diversidade de culturas), é possível pensar em um JD como um texto. Os diversos modos, as diversas linguagens podem, de maneira convergente ou não, produzir significados. Em contextos educacionais, a leitura de um jogo pode ser uma das várias formas de aprendizagem.

Uma abordagem teórica e metodológica interdisciplinar na educação é a ABJD. Van Eck (2015) aponta que há evidências suficientes das pesquisas educacionais nas últimas décadas apontando que JD promovem diversas competências. O autor sugere quatro formas de utilizar jogos em contextos educativos: (1) estudantes desenvolvendo JD; (2) produzindo os JD para ensinar conteúdo específico e competências (como nos jogos educacionais); (3) integrando jogos comerciais no currículo; e (4) aplicando mecânicas e outros elementos das linguagens de jogos em ambientes sem o próprio jogo digital, a gamificação.

Cruz (2021) propõe três formas de abordagem a partir da mídia-educação com os jogos: (1) “com as mídias”, em que o professor utiliza os jogos para potencializar sua prática pedagógica; (2) “para ou sobre as mídias”, quando discute com os estudantes tematizando os próprios jogos, com perspectiva crítica; e (3) “através da mídia”, quando o jogo é estímulo para produções próprias dos estudantes a partir de processos e produtos autorais, como em produções de vídeos, desenvolvimento de jogos, *fanfics* etc.

Um dos elementos presentes nos JD que fundamentou o estudo foi a narrativa, também presente em muitos outros tipos de artefatos culturais. A capacidade dela provocar imersão e consequentemente engajamento e motivação para a aprendizagem evidencia a necessidade de compreender como ela é utilizada em JD em contextos educacionais. A imersão possibilita essa experiência lúdica caracterizada pela identificação também por elementos da narrativa.

Huizinga (2020) produz a metáfora do “círculo mágico”, na conceituação de jogos, para se referir ao espaço simbólico em que o jogador se insere quando está imerso. Murray (2003) propõe que essa entrada em um “lugar encantado” é envolvida em um aspecto frágil, entre o cotidiano e o outro espaço, mas que “todas as formas de arte narrativa desenvolveram convenções para sustentá-lo” (Murray, 2003, p. 103). Além do elemento narrativo do espaço, ela retrata a participação ativa do sujeito através do personagem-avatar como uma forma de poder imersivo dos JD.

A partir da abordagem com os estudos de letramento, da ABJD associada à mídia-educação e ênfase na narrativa a partir dos estudos de jogos, podemos buscar a compreensão

de como são utilizados os JD nas práticas de letramento em contextos educacionais. Compreender esses artefatos culturais demanda estudos interdisciplinares e sua utilização na educação é complexa, para o seu uso crítico e reflexivo. Práticas, pesquisas e relatos de propostas didáticas com JD são fundamentais para aprimorar seu uso pedagógico.

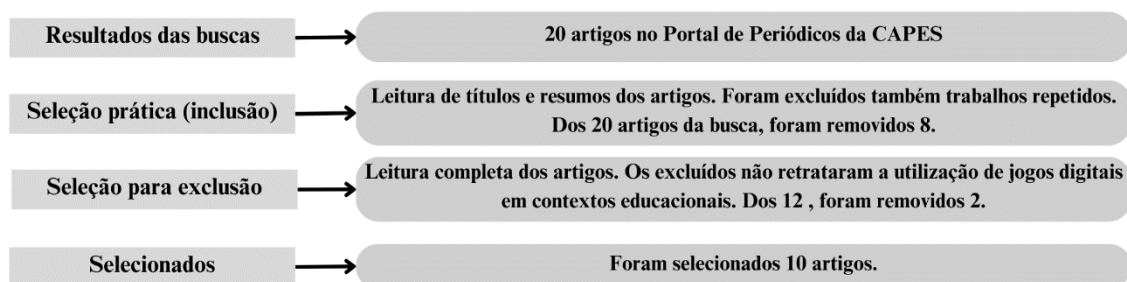
METODOLOGIA

A partir da questão proposta, “Como são utilizados os JD, sobretudo suas narrativas, nas práticas de letramento em contextos educacionais?”, realizamos uma revisão sistemática da literatura (RSL), que envolveu um protocolo em acordo com o desenho metodológico proposto para campos do conhecimento envolvendo ciências humanas e educação (Dermeval *et al*, 2019; Okoli, 2019).

Na etapa de planejamento, realizamos algumas simulações prévias em bases de dados, em geral por resultados insuficientes. Um dos aspectos presentes na literatura que envolveram o redesenho metodológico foi a quantidade de pesquisas primárias que utilizou a palavra *game* para se referir aos JD. Além disso, foi do nosso interesse utilizar a categoria “letramento”, mais ampla, mas que poderia gerar maior quantidade de exclusões ao longo da seleção, para minimizar trabalhos do nosso interesse que poderiam nem ser coletados caso utilizássemos categorias mais específicas, como “multiletramento”, “letramento digital” ou “letramento digital crítico”. Definimos o Portal de Periódicos da Capes como a base de dados e o seguinte parâmetro de buscas: (jogo digital OR game) AND (letramento) AND (narrativa). Inscrevemos os anos de 2013 a 2023, como critério de inclusão já na busca.

As outras filtrações foram realizadas nas etapas de seleção da amostra (Figura 1):

Figura 1. Protocolo e processo de seleção e inclusão



Fonte: os autores.

Os critérios de inclusão na etapa de seleção foram: artigos retratando a utilização de JD em contextos educacionais; publicações completas acessíveis em português; perspectiva teórica relativa aos estudos dos letramentos; e aspecto de elementos narrativos dos jogos faz parte da publicação. Os critérios de exclusão foram: artigos anteriores a 2013 e posteriores a 2023; pesquisas que não relatem as práticas com jogos em contextos educacionais; artigos em línguas diversas de português; não retratam elementos narrativos dos jogos; letramento utilizado não é um conceito atrelado a concepções teóricas.

Como apresentado na Figura 1, de 20 publicações, foram selecionados 10. Os 2 últimos excluídos se mostraram relevantes para o campo da educação e para reflexão sobre JD utilizados para a aprendizagem, mas não descreveram a utilização de algum(ns) deles nos contextos educacionais, especificamente. Dos 8 excluídos na etapa anterior (seleção prática), a maioria retratava práticas educacionais com outros artefatos culturais, não relacionados a JD.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 apresenta os artigos, títulos, o JD ou artefato cultural dele derivado, com distinção do tipo e/ou gênero, e elementos do contexto de produção, especificamente a plataforma onde foi desenvolvido e o ator responsável pela produção. Quando os jogos são comerciais, o artigo não informa plataformas de desenvolvimento, mas o que nos interessa são as pesquisas em que as ferramentas digitais presentes nos estudos estão disponíveis e com usabilidade mais ou menos boa para professores conseguirem construir seu próprio material didático, inclusive JD.

Quadro 1. Títulos, artefatos culturais e contextos de desenvolvimento

| Referência | Título | Artefato Cultural | Tipo / Gênero | Plataforma (produção) | Ator que desenvolve |
|-----------------------------|---|------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|--|
| Dias e Anecleto (2020) | Letramento digital crítico: a voz do hiperleitor nas narrativas orais aplicadas ao role play game digital | (não nomeado) | RPG | aplicativo de mensagem (não citado) | Professora-pesquisadora e estudantes |
| Ignácio e Azzari (2023) | Tecnologias digitais, letramentos e jogos amadores colaborativos: uma jornada em Hogwarts | Jogo social / Hogwarts Games | RPG | WhatsApp (celulares pessoais) | Próprios jogadores (cultura participativa) |
| Almeida <i>et al</i> (2019) | Criação de jogo matemático digital com crianças e jovens surdos: contribuições da pedagogia visual | Star Fraction Game | Jogo educativo / Puzzle | Scratch | Pesquisadores (estudantes e professor) |
| Aoki (2020) | Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais aplicada ao ensino de redação jornalística | Aprendendo Jornalismo | Jogo educativo / Newsgame | MIT App Inventor | Professor-pesquisador |

| | | | | | |
|-------------------------------|--|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------------|---|
| Borges (2022) | Videogames como textos nas aulas de língua inglesa: dimensão do sistema de jogabilidade e a abordagem multimodal | Final Fantasy XV Pocket Edition | RPG | - | Estúdio (jogo comercial) |
| Cruz (2021) | Jogar, analisar, criar jogos e refletir sobre seu uso em práticas pedagógicas | Comenius | Jogo educativo / Estratégia | Não identificado | Professora-pesquisadora e grupo de pesquisa |
| Cleophas <i>et al.</i> (2020) | Jogo de Realidade Alternativa (ARG) como estratégia avaliativa no ensino de química | Chemistry Today | Jogo educativo / ARG | Facebook, WhatsApp, e-mail, Canva. | Professor-pesquisador |
| Silveira (2019) | Ler e jogar no Inferno de Dante | Dante's Inferno | Aventura | - | Estúdio (jogo comercial) |
| Silveira e Remenche (2020) | Ler e navegar na rota do Inferno de Dante | Dante's Inferno | Aventura | - | Estúdio (jogo comercial) |
| Chinaglia (2023) | O percurso gamer como novo modelo de material didático para o ensino de escrita | Lara Croft nos templos do Camboja | Material didático gamificado | Wix | Professor-pesquisador |

Fonte: os autores.

Dentre as formas de utilizar jogos educativos em contextos educacionais, Van Eck (2015) aponta que a mais comum e prática é integrando jogos comerciais nas práticas pedagógicas. Nos artigos analisados, apenas 3 fizeram uso de jogos comerciais (Borges, 2022; Silveira, 2019; Silveira; Remenche, 2020), sendo que dois deles (Silveira, 2019; Silveira; Remenche, 2020) aparentemente são oriundos de pesquisa continuada, envolvendo pelo menos uma mesma autoria. A maioria das publicações envolve desenvolvimento por atores educacionais, quase sempre o professor que exerce também o papel de pesquisador da própria prática e/ou do desenvolvimento.

Uma proposição em relação a essa divergência entre a literatura e os dados é a de que as pesquisas em educação, nos últimos anos, têm apresentado empoderamento cada vez maior dos professores em relação às tecnologias digitais de usabilidade relativamente simples ou intuitiva e linguagens de jogos (o suficiente para que eles produzam os próprios processos, metodologias e produtos pedagógicos). A outra possibilidade, convergente com a anterior, é que, por se tratar de pesquisadores com abordagem envolvendo estudos de letramentos, com perspectivas contemporâneas de múltiplas linguagens e letramento digital, o empoderamento citado acima mais comumente atravesse as práticas pedagógicas dos professores-pesquisadores.

Quadro 2. Classificações de pesquisa, abordagens teóricas e contextos educacionais

| Referência | Classificações da pesquisa | Fundamentação teórica citada relacionada a aprendizagem | Nível dos participantes | Componente curricular / área de conhecimento |
|-------------------------------|---|--|---|--|
| Dias e Anecleto (2020) | Abordagem qualitativa, pesquisa participante, retextualização de narrativas. | Letramento digital crítico, novos estudos de letramento, multiletramentos. | Ensino fundamental (9º ano) | Língua portuguesa |
| Ignácio e Azzari (2023) | Abordagem interdisciplinar, qualitativa, interpretativista, etnografia digital. | Estudos dos letramentos, multiletramentos, perspectiva Bakhtiniana da linguagem. | Educação informal | - |
| Almeida <i>et al</i> (2019) | Desenvolvimento de jogo digital. | Estudos surdos, numeramento (letramento), multiletramentos, etnomatemática, Sociologia da Infância. | Ensino fundamental (6º ano) | Matemática |
| Aoki (2020) | Estudo de caso, avaliação de usabilidade do jogo digital. | ABJD, modelo de avaliação de jogos educacionais. | Ensino superior | Jornalismo |
| Borges (2022) | Análise multimodal | Multiletramentos, multimodalidade, sociosemiótica, retórica processual (ramo dos estudos de jogos). | Ensino fundamental (9º ano) e médio | Língua inglesa |
| Cruz (2021) | Design-Based Research, quantitativa e qualitativa, produção do jogo e aplicação em oficinas. | Letramentos, multiletramentos, mídia-educação, aprendizagem de conteúdos (Zabala), sociotécnica da inovação (Latour), formação inicial e continuada, ABJD, design de jogos digitais. | Ensino superior (formação continuada e cursos livres) | Mídia-educação |
| Cleophas <i>et al.</i> (2020) | Abordagem qualitativa, interpretação fenomenológica do uso do ARG na avaliação de aprendizagem. | Edutainment (educação e entretenimento), avaliação da aprendizagem (diagnóstica, formativa e autoavaliação) | Ensino superior (ciências da natureza) | Química |
| Silveira (2019) | Abordagem qualitativa interventiva, leitura de narrativa eletrônica. | Semiótica discursiva, semiótica das paixões (Greimas), estudos do letramento, multimodalidade. | Ensino fundamental (9º ano) | Língua portuguesa |
| Silveira e Remenche (2020) | Abordagem qualitativa interventiva, análise do jogo e fenômenos interativos com jogador. | Ludoletramento, teoria semiótica (textos sincréticos), estudos do letramento, multiletramentos | Não identificado | Não identificado |
| Chinaglia (2023) | Pesquisa-ação, aplicação de material didático gamificado. | Linguística aplicada, letramentos (perspectiva ideológica), gêneros discursivos (Bakhtin), ethos discursivo. | Curso livre (estudantes do ensino médio) | Língua portuguesa |

Fonte: os autores.

Apesar das classificações serem diversas, considerando a perspectiva metodológica, a maioria delas envolvem como procedimento de pesquisa o desenvolvimento de artefato cultural e sua testagem em contextos educacionais. As exceções são pesquisa etnográfica de jogo típico da cultura participativa de fãs (Ignácio; Azzari, 2023), prática pedagógica envolvendo JD como passível de leitura crítica, tanto multiletrada, quanto das linguagens do jogo (Borges, 2022; Silveira, 2019; Silveira; Remenche, 2020).

Outro aspecto comum às publicações, sob a perspectiva que fundamenta as abordagens pedagógicas se deu no campo dos estudos dos letramentos. Apesar de todas as pesquisas, já

que esse era o próprio recorte, tratarem dos letramentos, houve grande diversidade de perspectivas e entrecruzamentos envolvendo essa compreensão teórica e metodológica nos processos educativos. De um lado, letramentos sociais (Street, 2014), multiletramentos (Kalantzis *et al*, 2020; Rojo e Moura, 2019), letramentos críticos (Street, 2014) e letramentos digitais são comumente evidenciados de formas transversais, com perspectiva dialógica, a partir das ênfases que foram dadas nas pesquisas.

Por outro lado, nas publicações, além dos letramentos, há grande diversidade de perspectivas teóricas que fundamentam a aprendizagem principalmente relativas às linguagens e aos JD. Uma possível leitura para esse fenômeno, da interdisciplinaridade interna a cada pesquisa, pode estar relacionada ao fato de que os JD são artefatos culturais complexos, multidimensionais e diversos. Isso também se revela pela diversidade contextos educacionais em que foram utilizados, pois os estudos se dão com participantes do sexto ano do ensino fundamental (Almeida *et al*, 2019) até professores universitários em formação continuada (Cruz, 2021) e engajando múltiplas áreas de conhecimento, como jornalismo (Aoki, 2020), química (Cleophas *et al.*, 2020) e matemática (Almeida *et al*, 2019), apesar de prevalecerem as linguagens, que era o esperado, tendo em vista o protocolo do estudo.

Quadro 3. Atividades pedagógicas, conteúdo narrativo e contribuições do artefato cultural

| Referência | Atividade relacionada ao jogo | Conteúdo narrativo trabalhado | Linguagens e Competências fomentadas pelo artefato cultural |
|-----------------------------|--|---|--|
| Dias e Anecleto (2020) | Coleta das narrativas orais; oficina sobre RPG digital; | Narrativas orais de moradores do campo do município. | Diferentes competências de leitura/hiperleitura crítica emancipada, relacionadas à oralidade, escrita impressa e à escrita na tela, com multiplicidade de culturas e multimodalidades; colaboração, criatividade, interatividade, interdisciplinaridade; interação, expressão de identidades; preservação de patrimônio cultural; |
| Ignácio e Azzari (2023) | Desenvolvimento da narrativa e das atividades, avaliações; resposta a perguntas, tarefas e participação em torneios. | Alunos da escola de magia, com apoio de administradores e monitores, fazem atividades relativas ao universo de Harry Potter, como desenvolver um feitiço. | Subjetividades com identificação, promovem sentimentos de pertencimento e afiliação; subversão de uso comum de mídia (WhatsApp); Utilização de diferentes recursos tecnológicos, mobilização de múltiplas linguagens e experiências com hierarquias, papéis e regras. Pesquisa, conhecimento bilíngue, hibridação e multiplicidade cultural. |
| Almeida <i>et al</i> (2019) | Exploração temática e criação de narrativas gráficas para o desenvolvimento, testagem do jogo. | O tema “espaço sideral” escolhido, com extra-terrestres, corpos celestes, naves etc. | Processos de numeramento atrativos, com objeto para surdos e ouvintes; Agência do docente na relação com estudantes surdos; Conceitos matemáticos e domínio dos respectivos cálculos; Habilidades com diferentes linguagens / semioses integradas; |
| Aoki (2020) | Testagem do jogo, com elaboração de matéria jornalística ao final. | O repórter recebe pauta do editor: prefeito acusado de usar licitação para obras em | Noções técnicas sobre apuração de dados, entrevista de fontes, investigação e redação de matéria jornalística; preparação para o texto do ciberespaço; motivação para jogar e aprender. |

| | | | |
|-------------------------------|--|---|---|
| | | propriedade particular. O repórter vai a locais, entrevista fontes e escreve a matéria. | |
| Borges (2022) | Instalação no celular, uso do jogo, descrição de interações com pares, captura de imagens, relato de estratégias com objetos linguísticos e multimodais. | Os vários reinos de Eos estão subjugados, exceto o Reino de Lucis. Noctis e seus amigos buscam impedir que seja dominado e recuperar o Cristal de Poder, solução mais definitiva. | Competências na segunda língua; resolução de problemas apresentados na segunda língua, associados a recursos multimodais; dimensionamento do jogo como texto; jogos permitem comunicação com tecnologia e múltiplas linguagens (regras, recursos semióticos, mecânica etc.); características – como jogabilidade, visual, trilha sonora – contribuíram para o engajamento no aprendizado; |
| Cruz (2021) | Uso analítico de jogos; pesquisa e reflexão sobre jogos que usaria no próprio ensino e estratégias metodológicas. | Lurdinha, uma normalista dos anos 1960, viaja no tempo para aprender a incorporar as mídias nas aulas. Depois, vai para os anos 1990 ajudar professores com as mídias audiovisuais. | Ampliação de multiletramentos; mídia-educação; reflexão e prática sobre planejar e ministrar aula usando mídia; ampliação do letramento do próprio jogar; preparação de professores em formação inicial e continuada para ensinar com as mídias digitais, inclusive jogos; aprendizagens sobre planejamento de aula; simulação de sala de aula para a formação inicial; apoio para a confecção das aulas; |
| Cleophas <i>et al.</i> (2020) | Resolução de problemas e entrega de tarefas. | O início do jogo convoca a atuação dos estudantes como detetives, que precisam desvendar mistérios. | Método avaliativo (avaliação formativa, diagnóstica e autoavaliação); trabalho em grupo; conexão entre professor e alunos; diferentes mídias e tecnologias na construção da narrativa, com habilidades e competências para resolver os problemas; feedback no momento do aprendizado; diversificação metodológica; aprendizagem significativa; valorização de conhecimentos prévios; |
| Silveira (2019) | Uso do jogo; análise das partidas; Respostas a questões sobre leitura e interpretação (análise de vídeos de jogo). | Dante, um cruzado que cometeu atrocidades na guerra, vai ao inferno em busca de Beatriz, a amada morta. Lá, encontra ela aliada de Lúcifer. Dante prende Lúcifer e se redime dos pecados. | Leitura e interpretação do jogo como texto; atividades com linguagens cotidianas e contemporâneas favorece letramento crítico; mobilização dos alunos mais pelo querer que pelo dever engaja mais e favorece formação de leitores; tradução intersemiótica fomenta o potencial narrativo dos jogos; Estímulo à mediação, já que a interpretação do texto se deu mais dialogicamente; |
| Silveira e Remenche (2020) | Uso do jogo; análise das partidas; Respostas a questões sobre leitura e interpretação (com fotogramas e vídeos do jogo). | Dante, um cruzado que cometeu atrocidades na guerra, vai ao inferno em busca de Beatriz, a amada morta. Lá, encontra ela aliada de Lúcifer. Dante prende Lúcifer e se redime dos pecados. | Leitura de elementos interativos entre jogo e jogador; leitura crítica das intenções do designer da narrativa, visuais e de elementos da mecânica; Aprendizagem sobre o jogo, sua narrativa e suas linguagens; Intertextualidade media sentidos contemporâneos do jogo com textos clássicos (mudança de paradigma dos estudantes); Mediação do professor como espaço de significação e leitura necessária do jogo; |
| Chinaglia (2023) | Tarefas, fazer pesquisas, ler textos em diversos gêneros, desvendar enigmas, catalogar artefatos e produzir diário de pesquisa. | Lara Croft, arqueóloga, vai ao Camboja procurar amigo desaparecido e o salva de contrabandistas de relíquias arqueológicas. Enquanto isso, faz descobertas arqueológicas. | Narrativa provoca imersão com posições contextualizadas de enunciação, inclusive nos textos produzidos; contextualização gera imersão em práticas de letramento plurais, com vivências e gêneros diversos da vida comum, inclusive gêneros científicos; leituras e produções multissemióticas; engajamento pela narrativa resultou em progressos textuais; ambiente virtual multimodal gerou imersão; maior produtividade em atividades no próprio ritmo e posição ativa de estudantes; |

Fonte: os autores.

Um aspecto presente nas atividades educativas relacionadas aos jogos é atividades em acordo com metodologias ativas. Os princípios que perpassam metodologias ativas para a aprendizagem, segundo Diesel *et al* (2017) são: estudante como centro dos processos pedagógicos, autonomia, reflexão, problematização da realidade, trabalho em equipe,

inovação e professor mediador, facilitador e ativador. Nesse sentido, apesar do entendimento que o aspecto ativo do estudante é variável ao longo do processo pedagógico, prever atividades e metodologias que estimulem essa construção potencializa a aprendizagem.

Um indício de processos metodológicos ativos, centrados nos estudantes, pode ser as atividades relacionadas ao jogo envolverem interações diversas da que vai do professor detentor do conhecimento expondo ao estudante que aprende. Outro indício importante é a autonomia do estudante, em que ele é agente no próprio processo de aprendizagem, tomando decisões e refletindo sobre o que experiencia. Da amostra, todas as publicações relatam atividades com essas duas características (Quadro 3).

Um elemento imersivo significativo nos JD é a narrativa (Murray, 2003). As histórias contadas nos artefatos culturais presentes nos estudos tinham complexidades diferentes, sendo as menos complexas no espaço sideral (Almeida *et al*, 2019) e com o detetive que desvenda mistérios (Cleophas *et al*, 2020), por não terem seus personagens qualificados em um enredo ou ações envolvendo um conflito. Apesar disso, todas as publicações sobrelevam a narrativa como fator relevante para fomentar a aprendizagem, incluindo a das múltiplas linguagens, abarcando a dos JD, e semioses (Quadro 3).

No contexto da cultura digital, a multiplicidade de linguagens faz parte do cotidiano e, muitas vezes, a escola ainda sobrevaloriza o texto escrito, em detrimento de outros tipos de texto (Dias; Anecleto, 2020). Além disso, a narrativa, que contextualiza a enunciação e a interpretação, é, em nossa análise, relativamente arbitrária em relação à intencionalidade pedagógica, ou seja, os artefatos culturais poderiam ter um enredo, tempo, espaço, personagens e voz narrativa diferentes e envolver o mesmo tipo de competências, a princípio. As exceções são o RPG com retextualização de moradores camponeses do município (Dias; Anecleto, 2020) e o jogo de estratégia em que a professora normalista dos anos 1960 precisa aprender sobre as mídias do futuro em viagens no tempo (Cruz, 2021).

Se por um lado, este estudo indica que a condição de ter uma narrativa bem estruturada implica no fomento da aprendizagem das múltiplas linguagens e semióticas, entre outras competências, por outro lado, o próprio conteúdo da narrativa revela uma certa independência da intencionalidade pedagógica. Daí, podemos considerar que os próprios professores e estudantes, a partir de seus interesses ou temas que lhe mobilizam, podem constituir as narrativas para os JD que utilizam em contextos educacionais, sem que isso represente um problema para a aprendizagem, proporcionando possivelmente maior imersão.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos que foram selecionados tiveram artefato cultural retratado e utilizado em contextos educacionais, para fins de aprendizagem, envolvendo a abordagem dos estudos dos letramentos, entre outras. Essa delimitação é importante para indicar, por exemplo, que o foco na aprendizagem das linguagens da cultura digital ou nos elementos multissemióticos dos JD, presente nos estudos, tem relação direta com a própria constituição da amostra. Além disso, a especificação que envolve estudos que se voltam para a narrativa dos JD, de forma central ou periférica, se dá em detrimento de outros elementos das linguagens dos JD. A revisão pode, por exemplo, indicar que a mecânica dos jogos é um fator menor nas pesquisas com práticas pedagógicas, quando essa é uma realidade apenas daquilo que foi destacado na amostra.

Foi apontado na revisão de literatura que professores têm se empoderado em relação às tecnologias digitais de usabilidade simples ou intuitiva para produzir artefatos culturais (os próprios JD ou materiais didáticos a partir deles). Além disso abordagens teóricas envolvendo múltiplas linguagens e letramento digital poderiam fomentar nos professores essas criações autorais para suas práticas pedagógicas. A partir desse dado, pode-se conjecturar, por exemplo, que a curricularização na formação inicial em licenciaturas, de processos, metodologias e produtos pedagógicos com tecnologias digitais, inclusive com linguagens de jogos, favoreceriam práticas de letramento confluentes com a cultura digital, em que nós e os estudantes estamos inseridos.

Pesquisas para o campo da educação que correlacionassem letramentos e jogos didáticos, sob a perspectiva da ABJD ou da mídia-educação poderiam envolver mudanças narrativas para compreender mudanças na aprendizagem. Além disso, poderiam ser investigados artefatos culturais onde a intencionalidade pedagógica estivesse focada em narrativas e, ao mesmo tempo, em outras linguagens dos jogos, como as mecânicas ou elementos estéticos, para compreender as dimensões que fomentam mais aprendizagem em quais práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Henrique Wakimoto de; SILVA, Josimara Cristina da; LINS, Heloísa Andreia de Matos. Criação de jogo matemático digital com crianças e jovens surdos: contribuições da

pedagogia visual. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, p. 399-422, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2845>. Acesso em: 8 mai. 2024.

AOKI, Ricardo Luiz. Aprendizagem baseada em jogos digitais aplicada ao ensino de Redação Jornalística. **Media & Jornalismo**, v. 20, n. 36, p. 109-128, 2020. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/mj/article/view/2183-5462_36_6. Acesso em: 8 mai. 2024.

BORGES, Celia Nunes Pereira. Videogames como textos nas aulas de Língua Inglesa: dimensão do sistema de jogabilidade e a abordagem multimodal. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 8, p. 131-149, ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/37940>. Acesso em: 8 mai. 2024.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. O percurso gamer como novo modelo de material didático para O ensino de escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, p. 74-89, jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/D7RZCSnyDPQ7xtnCTKcY6SS/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

CLEOPHAS, Maria das Graças; CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias; SOUZA, Francislê Neri de; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. Jogo de realidade alternativa (ARG) como estratégia avaliativa no ensino de química. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, n. 2, p. 198-220, 2020. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/1702/0>. Acesso em: 8 mai. 2024.

CRUZ, Dulce Márcia. Jogar, analisar, criar jogos e refletir sobre seu uso em práticas pedagógicas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 64, p. 158-180, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000400158&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 mai. 2024.

DERMEVAL, Diego; COELHO, Jorge de M.; BITTENCOURT, Ig Ibert. Mapeamento sistemático e revisão sistemática da literatura em informática na educação. In: JAQUES, P. A.; PIMENTEL, M.; SIQUEIRA, S.; BITTENCOURT, I. I. (Org.) **Metodologia de pesquisa em Informática na Educação: abordagem quantitativa de pesquisa**. Porto Alegre: SBC, 2019. Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-2/Acesso> em: 28 abr. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

DIAS, Geisa Araujo; ANECLETO, Úrsula Cunha. Letramento digital crítico: a voz do hiperleitor nas narrativas orais aplicadas ao role play game digital. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 2, p. 37-49, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8664> Acesso em: 8 mai. 2024.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 24 mai. 2024.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IGNÁCIO, Bruna Eduarda; AZZARI, Eliane Fernandes. Tecnologias digitais, letramentos e jogos amadores colaborativos: uma jornada em hogwarts. **Revista Educação e Linguagens**, v. 12, n. 23, p. 111-134, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6835>. Acesso em: 8 mai. 2024.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2015.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana. Alves. Apresentação *In*: KLEIMAN, A. B., ASSIS, J. A. (org.) **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p 11-25.

MURRAY, Janet. **Hamlet no holodeck**. São Paulo: Unesp, 2003.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática de literatura. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em:



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748>. Acesso em: 28 abr. 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro da. Ler e jogar no Inferno de Dante. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 218-239, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/160545>. Acesso em: 8mai. 2024.

SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro da; REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. Ler e navegar na rota do inferno de Dante. **Diacrítica**, v. 34, n. 1, p. 154-172, 2020. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/article/view/4967>. Acesso em: 8mai. 2024.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

VAN ECK, Richard. Digital game-based learning: still restless, after all these years. **Educause Review**, v. 50, n. 6, p. 13-28, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/386176585.pdf>. Acesso em: 17mai. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PRODUÇÃO DE NARRATIVAS FICCIONAIS: POTENCIALIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

XXXXX
XXXXX

RESUMO

O texto discute os conceitos de transmídiação narrativa e *fanfics*. A partir disso, são refletidas potencialidades da colaboração presente na produção de narrativas ficcionais de fãs, as *fanfics*. Assim, tem-se como objetivos discutir acerca da transmídiação narrativa e *fanfics*; e discutir como a colaboração na produção de *fanfics* no *Spirit Fanfics e Histórias* proporciona o engajamento do sujeito para fins educacionais. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio da qual foi utilizada a pesquisa bibliográfica e netnográfica. Os dados foram coletados por meio de observação participante e questionário aberto aplicado a quatro membros do *Spirit*. Por fim, evidenciou-se que a colaboração presente na produção de *fanfics* auxilia no engajamento dos envolvidos, uma vez que os sujeitos estão produzindo conteúdos pelos quais têm interesse e/ou afinidade, contando com a colaboração de outros sujeitos. A partir disso, propõe a reflexão para a inserção dos elementos presentes na produção de narrativas ficcionais em contextos formais de educação.

Palavras-chave: Transmídiação narrativa, Fanfics, Construção de conhecimentos.

INTRODUÇÃO

As possibilidades apresentadas pela disseminação das tecnologias digitais na sociedade implica novas características nos sujeitos imersos no contexto dos meios digitais. Conteúdos que anteriormente poderiam ser apenas lidos e/ou assistidos, hoje podem ser reconstruídos, reescritos, comentados, entre outras possibilidades. Com isso, muda-se toda a forma como esses sujeitos têm acesso a informações e constroem conhecimento. Sujeitos que eram passivos no consumo de conteúdo, passam a ser ativos, pois ao passo que consomem têm a possibilidade de construir seu próprio conteúdo acerca do que foi consumido, de forma instantânea.

Essas novas características e possibilidades colaboram para a surgimento de uma nova cultura, a cultura digital, na qual os sujeitos fazem uso das tecnologias digitais para se comunicar, independente de tempo e espaço. Neste contexto da cultura digital, Santos e Rossini (2014, p. 85) afirmam que “práticas culturais anteriormente legitimadas estão sendo dinamicamente reconfiguradas pela sociedade conectada em rede”, como é o caso das maneiras de os sujeitos comunicarem-se e constroem conhecimento.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Diante desse cenário, surge o que denomina-se narrativa transmídia (NT), produto resultante da transmidiação narrativa, e é definida por Jenkins(2009) como uma história expandida e dividida em várias partes que são distribuídas entre diversas mídias. NT pode ser vista, principalmente pela área do entretenimento, como uma estratégia de comunicação que organiza conteúdos e plataformas para contar uma história (Gosciola; Versuti, 2012). Tal estratégia determina qual plataforma será indicada para a história principal e quais outras serão utilizadas pelas histórias complementares. Dentre essas histórias complementares existem as *fanfics*, histórias criadas por fãs de determinado universo, seja banda, filme, livro, entre outros. São produções criadas sem fins lucrativos, desenvolvidas pelos próprios gostos dos autores e por sua afinidade com a narrativa original.

Com isso, reflete-se acerca da colaboração presente nesse contexto e como essa proporciona o engajamento do sujeito com o conteúdo e a produção, o que faz com que esse construa conhecimento. Sendo assim, tem-se como objetivos discutir acerca da transmidiação narrativa e *fanfics*; e discutir como a colaboração na produção de *fanfics* no *Spirit Fanfics e Histórias* (<https://www.spiritfanfiction.com/>) proporciona o engajamento do sujeito para fins educacionais.

Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio da qual foram utilizadas pesquisas bibliográfica e netnográfica. Os dados foram coletados por meio de observação participante e questionário aberto aplicado a quatro membros do *Spirit Fanfics e Histórias*.

As histórias criadas por fãs (*fanfics*), possuem relevância para o estudo por fazer parte do contexto atual que rodeia a cultura digital e por possuírem elementos que engajam o sujeito na leitura e produção de conteúdos, como a colaboração. A partir desses elementos, pensamos na construção de conhecimento por parte dos sujeitos que estão imersos nesse contexto. Desse modo, evidenciou-se que a colaboração presente na produção de *fanfics* auxilia no engajamento dos envolvidos, uma vez que os sujeitos estão produzindo conteúdos pelos quais têm interesse e/ou afinidade, contando com a colaboração de outros sujeitos.

METODOLOGIA

Este estudo investigou potencialidades educacionais por meio da presença da colaboração na produção de *fanfics*. Para isso, foram descritos conteúdos do site *Spirit*



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Fanfics e Histórias por meio de registros feitos a partir da observação participante, bem como analisou-se o conteúdo dos questionários respondidos pelos próprios autores de *fanfics*. No questionário online há perguntas sobre como, a partir de suas experiências no contexto do site e da cultura fã, eles aprendem e colaboram um com o outro na produção de narrativas ficcionais.

A pesquisa foi realizada no site *Spirit Fanfics e Histórias*, no qual há usuários que representam a população pesquisada. Desse universo fizeram parte da amostra quatro sujeitos imersos na prática de leitura e de produção, bem como de colaboração direta (leitores beta), quando solicitado, de *fanfics*.

Na comunidade *ossujeitosimersossão fã* de determinado universo narrativo ou de diferentes universos narrativos ou, ainda, são sujeitos que escrevem suas histórias originais, ou seja, não utiliza elementos de um universo. Além disso, há a possibilidade de haver usuários que estão no espaço para ler e comentar sobre as histórias publicadas. Os usuários do site são, predominantemente, brasileiros e portugueses, e os brasileiros fazem parte de todas as regiões do país e de quase todos os estados; são sujeitos de diferentes idades, com predomínio de jovens e adultos. Essas informações foram obtidas por meio da observação participante feita no site.

O questionário online aplicado à amostra possuía 27 perguntas abertas. Esse foi estruturado no *Formulários Google* e enviado ao *e-mail* de cada um dos participantes. Com acesso ao site foi possível obter o endereço de e-mail dos participantes que o disponibiliza em seus perfis, no caso dos que não disponibilizam o *e-mail* no site, foi enviada mensagem pela própria ferramenta para este fim.

Em contato com os participantes por *e-mail*, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹, bem como o *link* para acesso ao questionário. Justifica-se a escolha desse instrumento para o registro dos dados pelo fato de os participantes fazerem parte de diferentes localidades do país. Além disso, esses possuem certa familiaridade com a leitura e produção escrita em dispositivos móveis.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com o desenvolvimento da cultura digital e a consequente digitalização das

¹Pesquisa submetida ao comitê de ética com parecer nº 2.133.643.

tecnologias, as narrativas ganharam outros formatos e linguagens. As possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais resignificam o que é ser leitor ou autor no contexto da cultura digital, pois os dois passam a ser um. Por meio destas tecnologias e do acesso à internet, os sujeitos podem ler o conteúdo que quiserem, na hora que quiserem, e, ainda, produzirem seus próprios conteúdos, utilizando diversas linguagens, e disponibilizá-los para que sejam lidos por outros sujeitos imersos nessa cultura. Dessa forma, esses sujeitos, antes denominados leitores ou autores, podem agora ser denominados lautores (leitores + autores).

De acordo com Roxane Rojo, em entrevista concedida à Vicentini e Zanardi (2015), esse contexto digital possibilita a apropriação dos conteúdos disponíveis e a recriação desses, seja por meio da hibridação seja por meio da recriação. Dessa forma, a autora justifica o uso da expressão lautor, uma vez que a todo momento os sujeitos estão recriando conteúdos. Essa afirma, ainda, que não considera a possibilidade de haver apenas leitores no cenário da cultura digital, pois a todo momento esses estão curtindo, comentando, recriando, reagindo a partir de um conteúdo publicado.

Diante desse cenário, destaca-se o conceito de transmídiação que, segundo Fachine (2012), trata-se de estratégias de recepção e produção de conteúdos de determinado universo cultural transmídia² (Fachine, 2012). Ou seja, transmídiação é toda e qualquer ação de autores/produtores ou do público na construção do universo cultural transmídia e, ainda, ações do público referentes ao modo de consumir e apropriar-se dos produtos do universo.

Ressalta-se que a transmídiação é assim chamada se o conteúdo for um desdobramento de uma narrativa considerada fonte, ou seja, é um complemento, uma expansão, um aprofundamento, nunca uma replicação. Pois, a repetição de narrativa sem diferentes mídias não constitui transmídiação.

A transmídiação narrativa é um conceito que surge da ação de transmidar histórias de determinado universo, seja ficcional ou não. O produto resultado da transmídiação narrativa é o que denominamos narrativa transmídia. Na construção de um universo transmídia, a produção de conteúdos parte tanto dos autores como de coautores, que

²Conjunto de conteúdos/produtos culturais construído por meio da transmídiação, seja essa praticada pelos produtores de determinada marca ou pelos consumidores. Como exemplo, tem-se o *Star Wars*, constituído por diversos produtos culturais presentes em diferentes mídias, desde filmes, quadrinhos, animações, *games*, série, *fanfics*, *fanfilms* a brinquedos, roupas e acessórios, *fan sites*.

denominam-se fãs.

A participação do público faz parte da construção dos universos transmídia, e é essa participação explorada neste estudo. Destaca-se a participação ativa de fãs na construção de universos transmídia por meio da transmídiação desses ao produzirem ficções narrativas, as *fanfics*, que desdobram o universo do qual possuem envolvimento. Os fãs, além de receberem os diversos produtos culturais do universo do qual possuem relação, sentem-se no direito de questionar, criticar, comentar e, o principal ponto abordado, criar e/ou recriar histórias/estórias que desdobram esses produtos e, conseqüentemente, o universo.

Diante disso, faz-se uma reflexão acerca do conceito das *fanfics*, as ficções narrativas produzidas por fãs. “[...]hoje entendemos a fanfiction basicamente como uma escrita que continua, interrompe, reimagina ou apenas faz alusão a histórias e personagens que outras pessoas já escreveram” (Jamison, 2017, p.31). A *fanfic*, como a arte da escrita, possui relação direta com as formas de contar histórias de épocas passadas.

Nesse contexto, há um elemento fundamental que é o pilar de tudo o que foi discutido até aqui, os fãs. Toda *fanfic* possui um autor, este escreve histórias/estórias baseadas em universos narrativos por diferentes fatores, dentre eles destacamos a relação de afetividade que o sujeito possui com a história/estória e, por isso, recria a narrativa de forma subjetiva. Ou ainda, a relação de inquietação ou resistência com a história/estória, por entender que essa poderia ter outro enredo, acontecimentos a mais ou a menos, dentre outros. Esses sujeitos autores dessas ficções são denominados *ficwriters* no mundo dos fãs.

A autoria no contexto da cultura digital é uma produção não mais individual e sim geral, não mais única e sim múltipla. O autor como o sujeito especialista em determinado conhecimento é substituído pelas possibilidades de atuação de diversos sujeitos na construção de determinado conteúdo de forma colaborativa, cada um contribuindo com seus conhecimentos. A fim de enfatizar isso, de acordo com Martins (2014, p.16), “nesse contexto, é cada vez mais comum a produção compartilhada em obras das mais diversas naturezas, de softwares a enciclopédias, nas quais a concepção de autorias é apresentada de forma difusa”. Nessa cultura, as características da autoria são integradas às características da colaboração em rede. As produções publicadas nas redes eletrônicas desestabilizam a ideia da autoria como algo individual, ideia propagada no início da modernidade.

Como afirma Martins (2014, p.143), “não há dúvidas de que vivemos tempos de mudanças. Uma das mais significativas, sem dúvida, é a do deslocamento dos processos

autorais, antes centrados na figura do autor individual, e agora interativos e distribuídos pelas redes de comunicação”. Ou seja, no cenário digital a autoria passa a ser característica possível de qualquer sujeito imerso no cenário digital.

Produzir *fanfics* não se trata apenas da escrita de histórias/estórias recriadas a partir de outras já publicadas, mas escrever histórias/estórias para leitores reais, que querem ler e fazer comentários, dar opiniões. Esses leitores podem também, inclusive, estar escrevendo outras histórias/estórias acerca do mesmo universo narrativo (Jamison, 2017). Ler e produzir *fanfics* é ser autor de sua própria história/estória, ter leitores reais para as suas produções, comentar e apresentar opiniões acerca das *fanfics* de outros *ficwriters*, assim como receber comentários e opiniões acerca de suas narrativas, enfim, é produzir conteúdo autoral de forma colaborativa. Acerca do contexto de produção de *fanfics*, Jamison (2017, p. 159) afirma que

crescer lendo e escrevendo nas comunidades de *fanfiction* online se tornou uma realidade muito comum e ajudou a moldar o pensamento, a leitura e os hábitos de escrita de uma geração de futuros escritores. Muitos escritores profissionais trabalhando hoje começaram suas carreiras na *fic*.

Como elucida a autora, a vivência do sujeito no contexto das *fanfics* proporciona constante aprimoramento das habilidades de leitura e escrita a esse. E, além disso, insere o sujeito em diferentes campos de conhecimento, proporciona lições de escrita criativa, engaja-o no universo narrativo. Sendo assim, o sujeito que está imerso na cultura dos fãs está em constante aprendizagem, seja por meio da leitura, seja por meio da produção escrita, seja por meio das diversas temáticas abordadas, enfim, por meio das *fanfics*.

Posto isso, elucida-se a colaboração no cenário da cultura fã. Nas comunidades de *fanfics* e/ou sites de publicação de *fanfics*, os sujeitos compartilham suas produções baseadas no(s) universo(s) do(s) qual(is) é(são) fã(s). Essas comunidades podem ser destinadas a um único universo narrativo, como podem ser publicadas histórias/estórias relacionadas a diversos universos narrativos e/ou produtos e artistas culturais. Nessas, além das publicações há a possibilidade de os outros usuários ler e comentar sobre as narrativas, apresentar opiniões/críticas e, ainda, colaborar com a produção, se for um leitor beta e o dono da narrativa aceitar as sugestões. Para Jamison (2017, p. 34),

as comunidades de *fanfiction* oferecem uma rede de apoio para escritores iniciantes de uma forma que nenhum empreendimento comercial poderia. Hoje, centenas de milhares de novos escritores – jovens, crianças – crescem



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

escrevendo não no isolamento, mas com uma comunidade pronta de leitores e comentaristas que já adoram os personagens e o mundo sobre os quais escrevem.

De acordo com a autora, as comunidades de *fanfics* apresentam uma nova possibilidade para a prática de leitura e escrita. O que antes era feito de forma individualizada, hoje, com as possibilidades apresentadas pela cultura digital, está sendo diferente. Os jovens que estão imersos nessas comunidades crescem lendo e produzindo em conjunto, com vários outros leitores reais e escritores. Essas características das comunidades de *fanfics* foram verificadas e ilustradas por meio da observação no site objeto do estudo, o *Spirit Fanfics e Histórias*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diantedo exposto, retoma-se às reflexões feitas na fundamentação teórica deste artigo, no qual apresentamos discussões acerca das características da cultura digital. As possibilidades de o usuário do *Spirit* ler e produzir conteúdos, interagir com outros sujeitos, interferir, por meio de comentários, um na produção do outro e, de forma mais específica, expressar sua subjetividade por meio da autoria. Essas são características da autoria na cultura digital, as quais identificamos no *lócus* da pesquisa.

Com essas possibilidades de interação observadas, relacionamos essas ferramentas disponíveis no *Spirit* com a colaboração na produção das *fanfics*. Por meio de comentários, troca de mensagens, discussões em fóruns, entre outros, os usuários estão em constante colaboração, o que implica na produção das narrativas ficcionais.

Sobre interação, Carvalho (2010) afirma que essa é essencial para o encontro entre duas ou mais pessoas, pois só há encontro quando há interação. Dessa forma, há encontros entre os usuários do *Spirit Fanfics e Histórias*, uma vez que há interações. De acordo com Primo (2008), há dois tipos de interações, a reativa e a mútua. A interação reativa limita-se pelo determinismo entre inquietação e resposta. Enquanto a interação mútua caracteriza-se por relações interdependentes, na qual cada sujeito interagente colabora na construção do relacionamento. Sobre as interações que acontecem no *Spirit Fanfics e Histórias*, as elegemos como interações mútuas, uma vez que as partes são interdependentes e cada um colabora na construção das relações.

Além da observação acerca da colaboração presente na comunidade, analisou-se as

impressões dos participantes em relação a esse elemento, presente na cultura digital como um todo e, também, no contexto de produção de ficções de fãs. Os questionamentos feitos foram relacionados à impressão do participante no que diz respeito à relação da colaboração com a produção de *fanfics*, bem como ele avalia a colaboração de um leitor beta na qualidade das *fanfics*.

Sobre a adesão da colaboração em suas produções, percebemos que os leitores beta preferem produzir individualmente, ou seja, sem a participação de outros sujeitos, de forma direta, na sua escrita. Com exceção do Beta 2, que afirma ter várias *fanfics* produzidas em conjunto. Apesar de afirmarem que preferem escrever de forma individual, Beta 1, 3 e 4 elucidam que a colaboração é um fator que instiga os sujeitos a produzirem *fanfics*, bem como não recusariam a produção em conjunto.

Sobre as impressões dos participantes acerca do aprimoramento da história por meio da colaboração, três betas afirmaram que esse é um elemento vantajoso para a produção. “*Sim, pois os autores podem revesar(sic) na escrita de cada capítulo e discutir novas ideias para a fanfic*” (Beta 1). A colaboração citada pelo participante nesse fragmento está relacionada à produção em grupo, escrita de uma história por mais de uma pessoa. Segundo ele, esse modo de produzir instiga o sujeito a escrever, pelo fato de estar sendo ajudado pelo outro.

“*Uma pessoa pode ver o que o outro escreve de um ponto de vista diferente, podendo apresentar novas idéias assim. Da mesma forma, um pode ver erros que o outro não havia notado*” (Beta 3). Desse ponto de vista, a produção com mais de um participante engloba diferentes idéias sobre um mesmo assunto. Levando em consideração que a subjetividade de cada sujeito será integrada em uma única produção, o que a torna mais “rica”. Além disso, essa estará menos propícia a ter erros, pois como afirma Beta 3, um sujeito pode enxergar um erro que o outro não enxergou.

Em relação à colaboração do leitor beta nas *fanfics* dos *ficwriters* que solicitam essa atividade, os quatro betas afirmaram que essa colaboração auxilia na qualidade do texto. Esses elucidam que enquanto leitores beta, não interferem diretamente nas histórias dos autores. A função dos betas é de verificar a presença de erros gramaticais, adequação aos termos de uso do site e fazer sugestões sobre algo na *fanfic*, o que pode ser acatado pelo autor, ou não, assim como podem fazer, também, os outros usuários por meio dos comentários após a publicação da história no site.

A fim de enfatizar essa discussão, apresenta-se o que afirma Beta 3, “*como beta reader, não posso interferir diretamente no desenvolvimento das fanfics, então é uma colaboração bem indireta, embora, em determinados casos, a qualidade final das histórias seja bem diferente da inicial, isso devido às correções gráficas e dicas sutis*”.

Em conformidade com Lévy (2010, p. 130), “uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais”. Ou seja, estar imerso em uma comunidade virtual já faz do sujeito um colaborador, o que é intensificado quando se tem a função de contribuir para o aprimoramento dos conteúdos produzidos por outros usuários da comunidade, como é o caso dos leitores beta.

Além disso, percebe-se a relação entre os tipos de autoria no contexto digital apresentados por Martins (2014), colaborativa e dialógica, e a produção das *fanfics*, uma vez que na produção das histórias de fãs pode haver a presença dos dois tipos de autoria. As histórias podem ser escritas por mais de um autor, dependendo da vontade dos sujeitos, concretizando a autoria colaborativa. E, ainda, há a existência da autoria dialógica, que é a mais evidente na produção das *fanfics*, principalmente na comunidade estudada nesta pesquisa. Apartir da observação participante no site *Spirit Fanfics e Histórias*, constatou-se que no mesmo espaço no qual são expostas cada uma das *fanfics* há caixas de diálogo para serem escritos e publicados comentários de qualquer usuário da comunidade, dessa forma é concretizada a autoria em rede dialógica.

Desse modo, defende-se que a colaboração, seja entre dois sujeitos ou grupos, contribui para o aumento da qualidade de produções textuais. Beta1, ao ser questionado acerca de como a colaboração do leitor beta interfere na qualidade final da *fanfic*, diz que essa é “*muito boa, o autor não só terá uma fanfic livre de erros (o que deixa a leitura melhor), como também melhorará sua escrita*” (Beta1). Acerca do trabalho que é executado pelos leitores beta, Beta 1 afirma que esse contribui para o aprimoramento da habilidade de escrita do autor da *fanfic*, assim como diminui os erros presentes no texto.

A colaboração, elemento presente na prática de leitura e produção de *fanfics*, apresenta potencialidades para o engajamento dos sujeitos em suas produções. Além disso, contribui para o aprimoramento da escrita desses, por meio da propensão à redução de erros no que se refere ao uso adequado da Língua Portuguesa. Enfim, a colaboração, por meio

das revisões dos leitores beta, comentários dos usuários ou produções em grupo, contribui com a qualidade do enredo das narrativas publicadas.

A partir desse contexto, visualiza-se as possibilidades das estratégias utilizadas na produção de narrativas ficcionais no cenário da cultura fã serem utilizadas na educação, em diferentes áreas do conhecimento. Apesar da pesquisa não ter sido feita em espaço formal de educação, o professor pode engajar o estudante no conteúdo trabalhado, assim como acontece na produção de conteúdos para o entretenimento dos sujeitos na cultura digital. Esse engajamento parte da possibilidade de o sujeito tornar-se autor de conteúdos produzidos para leitores reais e ter a possibilidade de receber sugestões, críticas, elogios e/ou complementos para o conteúdo produzido (colaboração). Acerca disso, Palácio e Struchiner (2017, p. 69) enfatizam que

[...] a produção das narrativas digitais está relacionada à maior autonomia do aluno e ao estímulo à sua iniciativa, reforçando a necessidade de aprender a aprender, refletir sobre as suas experiências e como representá-las da melhor forma para que veiculem significados para si e para os outros [...].

Acolaboração é elemento presente em diversos espaços de produção de conteúdo digital, faz com que o sujeito interaja com seu(s) leitor(es), enquanto a autoria faz dele um sujeito livre para produzir o seu conteúdo que será lido e criticado por outros leitores. Por fim, evidencia-se que a leitura e a produção de narrativas ficcionais possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Essa aprendizagem concretiza-se a partir da autoria em rede, com a qual se tem leitores reais envolvidos com as produções; e a colaboração, a qual foi apresentada de diferentes maneiras no contexto do *Spirit* e, também, instiga os sujeitos a produzirem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os conteúdos que compõem os universos transmídia, há as narrativas, histórias e/ou estórias, e o conjunto dessas denomina-se universo narrativo transmídia. Ressalta-se que, tanto para produzir como para explorar esses universos os sujeitos fazem isso por meio da transmidiação, ou seja, ação de transmidiar pelos diversos conteúdos que compõem o universo, produzindo ou explorando. Dentre as infinitas possibilidades de transmidiação, foi discutida a transmidiação dos fãs de universos narrativos transmídia no que se refere à produção de conteúdos que desdobram os já existentes. Dentre as possibilidades de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

conteúdos que os fãs produzem, destacam-se as narrativas ficcionais. Esse desdobramento por meio dessas narrativas é denominado *fanfics* no cenários da cultura fã.

O objeto deste estudo foi a produção de *fanfics* no *Spirit Fanfics e Histórias*, e, por meio desse, foram identificados, enquanto elementos potenciais, a autoria, por meio da qual se tem leitores reais e participativos, e a colaboração nas/para as produções. A colaboração, característica aprimorada e multiplicada com o auxílio da cultura digital, foi identificada como potencialidade presente no contexto de produção das *fanfics*.

A partir dos resultados, evidenciou-se que os sujeitos pesquisados têm preferência por produzir suas narrativas individualmente, porém, esses afirmaram ser a colaboração um elemento que instiga o sujeito para a produção a depender de suas preferências. Mesmo com o posicionamento dos participantes, a colaboração apresenta potencialidade na produção de *fanfics* identificada, também, a partir da observação participante.

A prática de produção de *fanfics* envolve elementos como a autoria e a colaboração, ficando evidenciado que esses instigam os sujeitos a produzirem. Uma vez instigado por esses elementos, os fãs engajam-se nas produções de modo que sentem necessidade de levar qualidade aos seus textos. Levando em consideração que há a possibilidade de envolver diversos conteúdos na produção de narrativas ficcionais, a depender do nível de conhecimento e da necessidade do *ficwriter*, este vai buscar conhecimento a fim de apresentar a qualidade pretendida aos seus leitores.

A partir dos resultados alcançados, verificou-se que o modelo de produção textual estudado leva o sujeito à possibilidade de desenvolvimento de características, habilidades e de aprendizagem de conteúdos diversos. Dessa maneira, docentes dos mais diversos componentes curriculares podem refletir acerca de práticas baseadas nesse modelo de produção textual. Com isso, os sujeitos envolvidos nas práticas tenderão a desenvolver a aprendizagem autônoma e, diante do engajamento, proporcionando autoria e colaboração, constroem conhecimento dos assuntos/conteúdos que forem possíveis de ser tratados na produção.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Tatiana L. O gênero e-mail e o ensino de espanhol: principais contribuições apontadas pelos alunos sujeitos dessa experiência. In: DIEB, Messias; ARAÚJO, Júlio C.;



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

LIMA, Samuel C. (Orgs.). **Línguas na web**: links entre ensino e aprendizagem. Ijuí: Unijuí, 2010, p. 95-112.

FECHINE, Yvana. Transmídiação, entre o lúdico e o narrativo. In: CAMPALANS, Carolina; RENÓ, Denis; GOSCIOLA, Vicente (Eds.). **Narrativas transmedia**: entre teorias y prácticas. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2012, p. 69-84.

GOSCIOLA, Vicente; VERSUTI, Andrea C. Narrativa transmídia e sua potencialidade na educação aberta, 2012. Disponível em: http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=428. Acesso em: 6 jun. 2024.

JAMISON, Anne. **Fic**: por que a fanfiction está dominando o mundo. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARTINS, Beatriz C. **Autoria em rede**: os novos processos autorais através das redes eletrônicas. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

PÁLACIO, Maria A.; STRUCHINER, Miriam. Análise da produção de narrativas digitais no ensino superior em saúde. **EAD em foco**: revista científica em educação a distância, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 2, p. 62-71, 2017.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SANTOS, Edméa; ROSSINI, Tatiana S. Comunidade REA-Brasil no Facebook: um espaço de ativismo, autorias, compartilhamentos e inquietações. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (Orgs.). **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: Eduepb, 2014, p. 85-112.

VICENTINI, Luiza; ZANARDI, JulieneKely. **Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP**. Palimpsesto, Rio de Janeiro, n. 21, jul.-dez. 2015. p. 329-339.

NARRATIVAS DE ALICE: A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

XXXXX

XXXXX

RESUMO

Esse estudo tem por objetivo analisar as narrativas digitais como propulsoras do movimento de construção – desconstrução – reconstrução de saberes no processo de formação inicial docente. É um estudo qualitativo, narrativo e procedimento bibliográfico, com coleta de dados feita através das apreciações das narrativas construídas pelos estudantes de um componente curricular do curso Pedagogia, registradas e organizadas em e-portfólios. Os resultados obtidos apresentam-se profícuos, na medida em que, ao tempo que as narrativas ensejam o movimento de construção-desconstrução-reconstrução de conhecimento e estimulam a autoria das produções narrativas, com a imbricação de múltiplas linguagens, criando aspectos inovadores às propostas construídas.

Palavras-chave: Narrativas Digitais, Formação Inicial, Autoria.

INTRODUÇÃO

Alice é uma menina curiosa e sua curiosidade a projetou a um outro mundo. Na narrativa “Alice no País das Maravilhas”, a menina se sente atraída por um coelho branco, que passa por ela, apressadamente. Ao compreender aquilo como um convite, a personagem embarca num processo reflexivo, a partir de vivências e diálogos que perfazem todo o percurso pelo País das Maravilhas.

Assim, como Alice, esta pesquisa convidou os sujeitos participantes a embarcarem pela arte de contar histórias, incorporando a elas as tecnologias digitais, a partir da utilização de interfaces digitais nas propostas pedagógicas.

Deste modo, metaforizou-se o processo de formação inicial docente ao percurso de Alice até o País das Maravilhas. Cada sujeito participante desta pesquisa tornou-se Alice, e com suas narrativas digitais, evidenciaram um movimento de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimento, apontando suas potencialidades e limitações na compreensão dos conteúdos abordados em um componente curricular do curso de Pedagogia de uma universidade pública.

A proposta reflete as transformações que vêm se manifestando nos espaços educativos com a incorporação das tecnologias digitais, a partir do uso de artefatos culturais e sugerem um redesenho nas propostas em sala de aula, que favoreçam novas formas de ensinar, atendendo as novas formas de aprender, a partir de uma aprendizagem ativa que incite criticidade, diálogo e reflexão.

As tecnologias digitais promovem cada vez mais formas de as pessoas se conectarem, bem como o desenvolvimento de novas práticas sociais disseminadas nos meios digitais e, em virtude da celeridade e complexidade de informações produzidas (Pimentel, 2019), evidencia-se um processo autoral para além dos textos escritos, das narrativas existentes e das novas narrativas, com a inserção de artefatos e interfaces de comunicação que transformam e incrementam a manifestação das reflexões, opiniões e pensamentos.

Este estudo surgiu da seguinte problemática: as narrativas digitais representam uma possibilidade metodológica ao contexto da sala de aula para a construção de conhecimento no processo de formação inicial docente?

Objetivou-se analisar a contribuição das narrativas digitais como metodologia propulsora na construção de saberes em componentes curriculares de um curso de formação inicial docente verificando também o desenvolvimento do movimento de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimento dos discentes, bem como o processo de reflexão sobre essa construção.

Assim, acompanhou-se três turmas de um componente curricular teorizando e sugerindo a construção de narrativas digitais através de seus conceitos, concepções, desafios e possibilidades em um curso de formação inicial docente.

O embasamento teórico da pesquisa se deu por meio de Revisão de Literatura em Bruner (1991; 1996; 2002); Almeida e Valente (2012); Rodrigues *et al* (2017); Rodrigues (2017); que permitiram subsidiar a compreensão, interpretações e reflexões dos resultados obtidos.

A metodologia utilizada envolveu abordagem qualitativa sob o viés da pesquisa narrativa. Os dados foram coletados pela observação participante e pelas narrativas construídas e publicadas em portfólios digitais, desenvolvidos pelos sujeitos da pesquisa.

Com os dados coletados, construídos à medida que a pesquisa acontecia, organizou-se as informações para tratamento, análise e interpretação, com registros das interpretações e com narrativas visuais através da confecção de infográficos, mapas mentais e tabelas para sua

devida descrição e compreensão. A análise dos resultados ocorreu por intermédio da confrontação destes com os contextos teóricos estudados e posterior categorização.

Os resultados obtidos se mostram satisfatórios para a utilização de narrativas digitais como agentes propulsoras de construção de saber sob olhar crítico e reflexivo sobre os conteúdos programáticos e sobre as próprias concepções, incitando projetos colaborativos, inovadores e autorais.

METODOLOGIA

A metodologia do artigo seguiu uma abordagem qualitativa que, na perspectiva de Chizzotti (2010), parte da existência de uma inter-relação dinâmica entre realidade e sujeitos, sujeitos e objeto, e o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos, constituindo um movimento indissociável e, para isso, elegeu-se, como condução do estudo, a pesquisa narrativa, em caráter descritivo.

A proposta se delineou no acompanhamento de um componente curricular de um curso de formação inicial docente, oferecido, semestralmente, em caráter eletivo a partir do 4º período do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública em Alagoas, ministrada de forma híbrida, com encontros presenciais físicos e virtuais, acompanhada nos anos de 2022 e 2023.

Desenvolveu-se, pois, contextos de aprendizagem que sugerira a construção das narrativas digitais nas orientações pedagógicas, analisadas por meio da observação do comportamento dos sujeitos no andamento das atividades, das interações, reações, emoções, dos relatos de experiências e das produções de narrativas, percebendo a contribuição das narrativas digitais na construção de saberes no processo de ensino-aprendizagem dos discentes em formação inicial docente.

O objetivo do componente curricular é contribuir na formação docente para atuação na Educação a Distância – EaD, a partir de ações em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e objetiva, o desenvolvimento de habilidades no domínio de interfaces digitais de comunicação nesses ambientes, com intencionalidade pedagógica no uso das tecnologias digitais, favorecendo a interação entre os indivíduos.

O estudo mostra relevância para a compreensão de como atender às novas perspectivas de ensino e de aprendizagem na dialogicidade entre sujeitos, metodologias inovadoras e tecnologias digitais.

Sugeriu-se, pois, dentro do plano de aula do componente curricular acompanhado, visando a essa meta, contextos de aprendizagem com a construção de narrativas digitais, em ambientes educativos de um curso de formação inicial docente, articulando a pesquisa ao processo, subsidiando outras pesquisas, e gerindo, objetos de aprendizagem que contribuíram para a formação de professores-pesquisadores.

Com a construção das narrativas, foi possível averiguar como os participantes construía, desconstruía e reconstruía conhecimentos a partir de seus relatos digitais. A formação inicial, nesse ínterim, apresenta-se como um eixo norteador no caminho trilhado pelo futuro professor, que repensa e reavalia concepções desenvolvidas ao necessitarem de fundamentação para sua prática. Nesse sentido, buscou-se, a partir das narrativas dos participantes do estudo, analisar e observar como vem sendo esse processo de construção de conhecimento.

Pela abordagem da pesquisa narrativa, considerou-se as experiências que os participantes do estudo iam tecendo ao desenvolverem as propostas. De acordo com Mattar e Ramos (2021), na pesquisa narrativa, os relatos narrados pelos sujeitos são considerados dados do estudo. Nesse ínterim, as histórias podem ser coletadas através de diversos métodos, como, entrevistas, questionários, gravações de áudios ou de vídeos, entre outras formas e linguagens, que, nesse caso, foi pela integração de diversas linguagens midiáticas registradas em narrativas digitais.

Especificamente para este estudo, as diversas linguagens midiáticas foram compiladas em portfólios digitais, de modo que a organização das narrativas construídas fossem melhor revisitadas, para posteriores análises, sendo este um instrumento de coleta de dados.

Pelos relatos, revelaram-se experiências humanas, que, para além das narrativas, criaram sentidos, transformando-se em um fenômeno estudado, e um método de pesquisa utilizado para analisar os resultados. Recapitulou-se vivências particulares das salas de aulas destinadas ao componente curricular que fez parte do estudo.

As narrativas foram construídas individualmente ou em dupla, dependendo da atividade proposta nos encontros e registradas de forma digital em portfólios digitais individuais, imbricando mídias diversas, como: textos, imagens, vídeos, infográficos, mapas mentais e mapas conceituais, podcasts, entre outras possibilidades.

Em suas narrativas, os estudantes abordaram concepções teóricas do componente curricular, além de testarem aplicativos ou sites, que pudessem ser aplicados com intencionalidade pedagógica em suas narrativas e em suas práticas futuras, atendendo os

objetivos curriculares do componente curricular e os do estudo em questão.

O número total de participantes foi de 43 estudantes, nos quais, 30 deles, chegaram a concluir os semestres com êxito, sendo assim divididos: 17 estudantes da turma 1, 7 estudantes da turma 2 e 6 estudantes da turma 3, sendo produzidos e, posteriormente analisados 25 portfólios digitais.

Com os dados coletados e construídos à medida em que o estudo discorria, estes foram organizados para tratamento, análise e interpretação, inicialmente, a partir de sua transcrição e interpretação utilizando, para tanto, de recursos de narrativa visual, como os infográficos favorecendo melhor compreensão. A análise dos resultados foi por intermédio da confrontação destes com os contextos teóricos estudados.

Foram elencadas seis categorias de análise: (1) Quem és Alice?, a qual traça o perfil dos participantes; (2) Um convite para um chá, que tem o propósito de verificar os meios de mediação e aproximação entre pesquisador e pesquisados e o quanto isso interferiu nas narrativas; (3) A chave sobre a mesa, diz respeito às narrativas digitais de fato construídas e em como se deu essa construção; (4) Beba-me / Coma-me (Cortem-lhe a cabeça!), relaciona-se aos saberes propriamente construídos a partir das narrativas digitais; (5) Metamorfose da lagarta azul analisa o desenho didático, criatividade, originalidade e escolhas das narrativas; (6) Não sou Alice!, nesse caso, representando a perspectiva autoral dos sujeitos.

Neste artigo, trar-se-á os resultados obtidos na categoria seis, relacionada ao desenvolvimento de propostas autorais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com o advento da *internet* e sob o ponto de vista da ubiquidade, considera-se e que a aprendizagem não se resume apenas à sala de aula, sendo um processo contínuo que ocorre ao longo da vida dos sujeitos.

A rápida e atual disseminação de informações e a incorporação de tecnologias digitais no cotidiano refletem diretamente na educação, incitando a utilização de estratégias de ensino, que despertem e motivem a aprendizagem.

Nesta perspectiva, o contar histórias assume um importante papel na educação, por incentivar os estudantes a se posicionarem e, conseqüentemente se afastarem das propostas de reprodução e repetição.

Atualmente, com a expansão das tecnologias digitais, os estudantes são estimulados a participarem mais ativamente das propostas sugeridas, uma vez que as informações chegam em tempo real, promovem novas formas de comunicação e os fazem almejar por estratégias de ensino que despertem uma aprendizagem cada vez mais ativa.

O narrar não é apenas registrar, é reviver, ressignificar experiências além de se apresentar como uma possibilidade de valorizar e reconhecer o processo autoral e reflexivos discentes que, organizam seus registros, demonstrando as potencialidades, debilidades, criatividade através da inter-relação direta entre subjetividade e objetividade (Rodrigues *et al*, 2017).

Pelas narrativas, esses estudantes organizam as vivências, participando ativamente e reflexivamente, transmitindo significados, uma vez que, de acordo com Rodrigues *et al* (2017), ao contarem suas histórias e percursos trilhados no processo de aprendizagem, “os sujeitos desempenham o papel de atores e de investigadores de suas próprias vidas (p. 65)”.

É o que ocorre, na visão de Bruner (2002), pela exposição dos pontos-de-vista de cada sujeito no desenvolvimento das narrativas, pois, reais ou imaginárias, elas representam singularidades e subjetividades que competem aos sujeitos, ora como personagens, ora como autores, com interpretações únicas, além da capacidade de agir sobre a interpretação das experiências que vivem.

Quando narra, o sujeito se expõe, trazendo ideias, emoções e pontos de vista. Uma vez exposto, tem-se acesso à consciência e ao que se pensa, configurando um ser que é narrador, autor e protagonista numa mesma cena.

No processo de ensino e aprendizagem, a partir das narrativas, o estudante pode relatar suas interpretações e compreensões dos conteúdos curriculares, mas a partir de si mesmo e dos sentidos que criou, num movimento que lhe dá o direito de exercer sua autonomia na seleção e apresentação de informações, no relato de sua experiência, no exercício de sua autoria, além de sua participação ativa, caracterizada pela capacidade de refletir e de pensar.

Como seres pensantes, os indivíduos têm a tendência a inovar e não repetir modelos já prontos, salienta González Rey (2003), refletindo na educação, na composição de projetos pedagógicos não conservadores, baseados em transmissão, memorização, reprodução e repetição.

Galvão (2005) explica que para narrar, o sujeito perpassa por três processos: o de investigação em educação (pesquisa); o de reflexão pedagógica (ação-reflexão-ação) e o de formação (professor e estudante). Ou seja, revisita a memória pela pesquisa, reflete os

percursos através das narrativas, revendo, reconstruindo e repensando concepções, para então, agir, criar e propor estratégias, que melhorem, não somente a construção de saberes, como o processo de formação.

Rodrigues *et al* (2017) afirmam que quando registram narrativas, o sujeito tem a possibilidade de reconhecer e corrigir erros, de modo a decidir melhores estratégias para saná-los. Refletindo sobre sua experiência, ele planeja práticas, projetos e utopias. Quando reconta a experiência, o sujeito reafirma a compreensão do que foi significativo, como potencialidades, debilidades, acertos e erros, entrelaçando objetividade e a subjetividade, no papel de protagonista e investigador de sua vida.

Com a incorporação das tecnologias digitais, Almeida (2016) afirma que a construção do conhecimento pode ser potencializada de forma interativa, multidirecional, autônoma, colaborativa e democrática.

A narrativa digital, neste ínterim, corresponde, de forma geral, à utilização e incorporação de interfaces digitais, com o objetivo de promover aprendizagens, utilizando-se, para isso, dos precedentes narrativos, do contar histórias enriquecido pelo digital.

As narrativas digitais contribuem para que se promova, pelas TDIC, sujeitos contadores criativos de histórias (Robin, 2008) que combinam recursos multimídias diversos que circulantes no ciberespaço. Além de envolver ativamente os estudantes nas propostas curriculares, incentivando-os a escrever seus enredos no intuito de promover aprendizagens, desfazendo a figura passiva do uso das tecnologias digitais, e transformando sujeitos consumidores de conteúdo, para sujeitos também criadores de conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As turmas apresentaram perfis distintos, o que já corrobora com a característica de singularidade das narrativas, com produções mais reflexivas e críticas, ou outras, mais objetivas e impessoais, mas todas demonstrando o movimento de construção – desconstrução – reconstrução de saberes e experiências.

A partir do plano de curso e focando no processo de ensinar e aprender por meio da educação presencial física e *on-line*, valorizou-se a autonomia discente no sentido de vivenciar e desenvolver estratégias didáticas com a utilização das tecnologias digitais, além de incentivar a utilização de recursos com o intuito de potencializar o processo de ensino e aprendizagem na área do conhecimento e/ou componente curricular e/ou conteúdo abordado.

Nesse sentido, os estudantes precisaram desenvolver as atividades programáticas por meio das narrativas digitais registradas em portfólios digitais, caracterizando-os como espaços de registro dessas narrativas e aprendizagens construídas durante o semestre.

Ao embarcarem nesta aventura, os participantes do estudo, aceitaram assumir o papel de Alice e, como a personagem, passaram pelas turbulências da imersão ao País das Maravilhas, em um complexo processo de reflexão, junto às próprias percepções e redescobertas. Nenhum deles poderia voltar para o ontem, pois suas convicções ora construídas foram desconstruídas e reconstruídas.

E assim como Alice, os participantes se confrontam com um encontro com os próprios questionamentos, medos, vontades de desistir do caminho e voltar para casa, de crescer e decrescer continuamente. Contudo, construindo experiências, encontrando pessoas e enfrentando situações em busca do próprio eu. Vivenciando seu caminho, narrando-o, absorvendo-o, refletindo-o, mas, principalmente, construindo-o, por si mesma como a autores e protagonistas dessa história.

As experiências construídas com o estudo, com as narrativas digitais dos estudantes em formação inicial, potencializaram a formação desses sujeitos, que abriram a janela da mente, de Almeida e Valente (2012), dando possibilidades à professora e à pesquisadora de descobrir suas habilidades, suas inseguranças e hesitações, intervindo de modo pontual de modo a ajudar a resgatar e enriquecer essas habilidades.

Em cada etapa do estudo, as turmas desenvolveram diálogos, lições e narrativas a partir das próprias perspectivas. Mesmo que tratassem do mesmo conteúdo, cada sujeito, de um jeito único e integrando as tecnologias digitais, conseguiram ampliar criatividade, inovação, autoria e coautoria em seus projetos.

As narrativas construídas combinaram os conteúdos do componente curricular, trazendo aspectos novos, devido à imbricação das tecnologias digitais e, com isso, evidenciou a capacidade dos estudantes em criar e integrar diferentes linguagens nas propostas: imagens, sons, vídeos, escrita.

As narrativas digitais, já então transformadas pelas tecnologias digitais, ganharam novos formatos e com isso, novos sentidos e significados no processo de busca e construção de conhecimento. As histórias hospedadas nos portfólios digitais ecoaram em cada registro as vozes, percepções, reflexões e as muitas desconstruções que os sujeitos enfrentaram ao longo do percurso.

Apesar de entrarem nesta aventura como Alice, viveu a própria aventura, com expectativas, interpretações, considerações, sob as próprias palavras, tornaram-se, pois, os autores, atores e contadores desta história.

Com a integração das tecnologias digitais nas narrativas, tiveram a possibilidade de refletir sobre a própria aprendizagem e processo formativo, ao tempo em que desenvolveram competências digitais, ampliando sua capacidade de expressão e de acordo com Rodrigues (2017), dando significados particulares, autorais e fomentando a autonomia.

Ao narrar, o sujeito, ultrapassa a posição de narrador, convertendo-se também em autor e protagonista naquela história, “[...] uma vez que sob a sua perspectiva, ele recria, reconta, revive e se torna coautor, colocando a narrativa num patamar maior que simplesmente contar e ouvir”(Moura *et al*, 2022, p. 143).

Para narrarem, os participantes combinaram linguagens diversas e, mesmo que tenham narrado sobre o mesmo conteúdo, cada um, com sua organização pessoal, fez com que sua produção fosse exclusiva, desenvolvendo aspectos autorais do que decidiu registrar, suprimindo ou acrescentando aspectos que remetam a sentidos e significados pessoais.

Ao concluírem o percurso, cada participante desse estudo deixou de ser Alice, assumindo o próprio nome, identidade e perspectivas, fazendo com que a imersão na pesquisa lhes assegurasse que, a partir de seus pontos de vistas, mais que ensinar e aprender, esses sujeitos construíssem experiências em suas salas de aulas, de forma crítica, real, viva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias sempre se fazem presentes nas vidas cotidianas e no limiar das constantes transformações tecnológicas, falar em narrativas digitais trouxe uma proposta, que, mesmo já sendo utilizada por outros professores da instituição, lócus do estudo, pareceu inovador aos estudantes participantes do estudo, porque, para além das narrativas, apresentou-se intencionalidades ao uso das interfaces apresentadas, de forma planejada e sistematizada, relacionada ao plano de ensino do componente curricular que cursavam.

Os encontros de formação, presenciais físicos ou virtuais, não tinham o objetivo de usar a tecnologia, mas propiciava um encontro de estudantes com si mesmos, suas compreensões e interpretações de conteúdos programáticos, apresentando construções,

desconstruções e reconstruções contínuas, e a quase invisível presença das tecnologias digitais, tão naturalizadas ao cotidiano, rotinas e que também se incorporaram à sala de aula.

Sob a metáfora de Alice, foi possível acompanhar mundos, inquietações, angústias, dificuldades, debilidades e as muitas potencialidades de cada participante. A partir da inquietação e da decisão de seguir o Coelho Branco rumo ao desconhecido, que foi descortinando aspectos teóricos aliados às ações práticas, ao fazer e refazer, ao ir e voltar a partir das narrativas orientadas sob estratégias didáticas planejadas e implementadas, pensando para além de um componente curricular, na formação e atuação desses sujeitos, em breve, nos espaços de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, 2016. v. 25, n. 59/2, p. 526-546, 2016. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3833>. Acesso em 7 jul 2021.

ALMEIDA, M.E.B.; VALENTE, J.A. Integração, currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, 2012. v. 12, n. 3, p. 57-82. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em 7 jul 2021.

BRUNER, J. **A construção narrativa da realidade**. Critical Inquiry. Trad. Waldemar Ferreira Netto, 1991.

BRUNER, J. **Cultura da educação**. Edições 70, 1996.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 11 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Revista Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: Acesso em 10 jan 2023.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico- cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

MATTAR, J.; RAMOS, D.K. **Metodologia da pesquisa em educação:** abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: ed. 70, 2021.

MOURA, E.C.M.; SILVA, J. M.; VIANA, M.A.P. *Escape room* e narrativas digitais: estratégias de aprendizagem em contextos educativos in: VIANA, M.A.P.; MERCADO, L.P.L. **Tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de professores:** ressignificando e potencializando a prática docente na educação básica e ensino superior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

PIMENTEL, F.S.C. As narrativas digitais como possibilidade de aprendizagem personalizada numa disciplina gamificada. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana** – vol. 10 - número 1, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/240020>. Acesso em 10 out. 2021.

ROBIN, B.R. Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. **Theory Into Practice**, n. 47, p. 220-228, 2008. Disponível em: eric.ed.gov/?id=EJ799668. Acesso em 20 mar 2023.

RODRIGUES, A. **Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese.** Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2017. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20196>. Acesso em 14 nov 2022.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M.E.B.; VALENTE, J.A. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 30, núm. 1, 2017, pp. 61-83. Disponível em: <http://doi.org/10.21814/rpe.8871>.

Acesso em 23 jun 2021.